



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MESTRADO PROFISSIONAL

Instituição Associada

IFFluminense – Centro de Referência

SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO USO DA MÍDIA DIGITAL *PODCAST* PARA O
ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CENTRO DE LÍNGUAS DO INSTITUTO
FEDERAL FLUMINENSE, *CAMPUS* CAMPOS CENTRO

RENATA COSTA FONSECA ARTILES

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2024

RENATA COSTA FONSECA ARTILES

SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO USO DA MÍDIA DIGITAL *PODCAST* PARA O
ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CENTRO DE LÍNGUAS DO INSTITUTO
FEDERAL FLUMINENSE, *CAMPUS* CAMPOS CENTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, área de concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador(a): Dr. Thiago Soares de Oliveira

CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A791s Artiles, Renata Costa Fonseca, 1975-
Sequência didática baseada no uso da mídia digital podcast para o ensino da língua espanhola no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro/ Renata Costa Fonseca Artiles. — Campos dos Goytacazes, RJ, 2024.
122 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Soares Oliveira, 1986-
Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campos dos Goytacazes, RJ, 2024.
Referências: p. 75-82.
Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 3. Educação profissional. 4. Podcasts. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (*campus* Campos Centro). I. Oliveira, Thiago Soares, 1986-, orient. II. Título.

CDD 371.334 (23. ed.)

Dissertação intitulada **SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO USO DA MÍDIA DIGITAL *PODCAST* PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CENTRO DE LÍNGUAS DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, CAMPUS CAMPOS CENTRO**, elaborada por **Renata Costa Fonseca Artiles** e apresentada, publicamente perante a Banca Examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense - IFFluminense, na área concentração Educação Profissional e Tecnológica, linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 23/05/2024

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
THIAGO SOARES DE OLIVEIRA
Data: 28/05/2024 09:33:57-0300
Verifique em <https://validar.ifl.gov.br>

Thiago Soares de Oliveira, Doutor em Cognição e Linguagem/UENF (IFFluminense)
Orientador

Documento assinado digitalmente
JONIS MANHÃES SALES FELIPPE
Data: 28/05/2024 09:34:50-0300
Verifique em <https://validar.ifl.gov.br>

Jonis Manhães Sales Felipe, Doutor em Políticas Sociais/UENF (IFFluminense)
Membro Interno

Documento assinado digitalmente
MILENA FERREIRA HYGINO NUNES
Data: 28/05/2024 09:46:02-0300
Verifique em <https://validar.ifl.gov.br>

Milena Ferreira Hygino Nunes, Doutora em Cognição e Linguagem/UENF (Faetec)
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Desde que ingressei no IFF, deparei-me com a possibilidade de cursar o mestrado, no entanto, nesses treze anos, sempre priorizei o ensino e a gestão, deixando, para segundo plano, qualquer interesse meu nesse sentido; e procrastinei, por acreditar que não seria possível. Enfrentar meus medos e inseguranças foi extremamente importante para o alcance desse meu objetivo.

Durante a pandemia, surgiu-me a oportunidade de participar do processo do ProfEPT, quando fui classificada para iniciar, então de forma presencial, o desejado mestrado. Porque sou uma mulher guerreira e persistente, aceitei o desafio. Hoje, ao rever todas as etapas desse processo, que se conclui com a realização desse sonho, sinto-me no dever de fazer alguns agradecimentos, evidentemente sob grande emoção.

Quanta honra, para mim, ter sido escolhida por Thiago Oliveira, meu orientador, a quem agradeço pelas palavras de incentivo, pelo apoio, competência e zelo, fundamentais ao longo de todo esse processo desafiador!

Gratidão intraduzível dirijo aos meus filhos Maria Clara e Arthur Davi, sempre presentes na minha vida e, nessa etapa, meus grandes apoiadores, compreendendo minha ausência e me incentivando a não desistir. Maria Clara, obrigada por nunca duvidar da minha capacidade e estar sempre ao meu lado, apoiando-me, sendo minha amiga e parceira. Arthur, obrigada pelo seu jeito sempre carinhoso e gentil comigo. Sou muito grata a Deus pelos meus filhos, que são meu porto seguro. Amo vocês mais que tudo nessa vida!

Agradeço aos meus pais por todos os ensinamentos, na compreensão de que, se eu me tornei a mulher que sou, foram eles que me transmitiram valores e princípios norteadores da minha vida. Meu reconhecimento ao meu pai Ronaldo, que, com tantas dificuldades, sempre lutou para proporcionar o melhor à nossa família. À minha mãe Emiliana, agradeço o modo como me educou, identificando o quanto renunciou em favor de seus seis filhos. O seu primeiro emprego foi quando eu estava na adolescência, fase em que sentia já ter cumprido sua missão comigo.

Obrigada à minha irmã mais velha, Beatriz, que foi uma mãe para mim, quando convivemos durante alguns anos, e me ensinou que a vida tem outro lado além daquele que conhecemos, morando em Guarus. Agradeço também à minha irmã Fabiana, minha Bebê, que me acompanhou desde a aprovação no processo do mestrado e sempre me incentivou a seguir em frente. Apesar das diferenças, amo todos vocês, meus irmãos!

Agradeço ao meu cunhado Marcos Botelho, que entrou na nossa família quando eu tinha nove anos, como referência de homem íntegro e profissional de excelência. Agradeço, de igual modo, ao meu ex-marido, Cláudio Artiles (*in memoriam*) o qual, ainda que não esteja fisicamente entre

nós, onde estiver, está certamente feliz com esse momento. Obrigada por todo incentivo! Hoje, a profissional que me tornei deve muito também a você, que, durante os vinte e dois anos de casados, foi apoio constante e necessário.

Meu agradecimento à minha amiga Ana Paula de Castro, a qual, desde a primeira aula, esteve ao meu lado com palavras de conforto, encorajando-me a enfrentar esse desafio. Agradeço também à minha amiga Fabíola, que compreendeu meus estresses do dia a dia e sempre esteve disposta a me ajudar. A amizade de vocês é um presente de Deus. Vocês duas são parte da minha família.

Agradeço a minha psicóloga Engracia, por todas as sessões de paciência e confiança em mim, sempre transmitindo paz e me fazendo refletir no quanto sou capaz de realizar.

Agradeço, também, a todos os professores do programa ProfEPT, mas, em especial, ao professor José Augusto Ferreira, pelo incentivo, e ao professor Jonis, por quem, durante o período de suas aulas, me apaixonei e de quem me tornei admiradora, por seu profissionalismo dedicado e competente.

Obrigada aos colegas da turma do Mestrado Profissional em rede do IFFluminense, especialmente a Sandra, Alessandra e Geiza, companheiras na luta por uma educação integral e comprometida, e a Elizabeth, nossa representante discente.

Agradeço aos meus amigos e colegas do IFF, destacadamente aos do CELIFF. Obrigada por entenderem a correria e os horários adaptados durante esses dois anos. Obrigada pela parceria! Agradeço muito às colegas de CELIFF Aline Miranda e Fernanda Luz, por doarem seu tempo e conhecimento a essa pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer aos meus alunos. Aos da turma de Nível 1 de 2023.1 e do CELIFF *campus* Campos Centro, que se dispuseram a ser a alma dessa pesquisa e me incentivaram com tanto carinho e contribuições; emprestaram-me suas palavras, suas vozes, suas ideias, seu tempo. A todos os meus alunos e ex-alunos de uma vida, do IFF e das outras instituições por onde passei e com as quais pude contribuir em dias de trabalho tão felizes. Foi uma escolha assertiva a que fiz pela Educação, mas principalmente na minha área de atuação, a Língua Espanhola, pela qual sou apaixonada.

Por fim, expresso minha eterna gratidão a Deus, que está comigo em todos os momentos, dando-me força, coragem e determinação, a fim de ser uma pessoa e profissional melhor a cada dia.

EPÍGRAFE

Las formas de aprender han cambiado con el pasar de los años. De manera simultánea, la enseñanza ha hecho lo propio, lo mismo sucede con los procesos de evaluación. En el siglo XXI, la información y los medios de comunicación han adquirido un protagonismo importante y el avance de la tecnología nos conduce a repensar la educación en su esencia: enseñar, instruir, aprender y evaluar. En este escenario, la tecnología desempeña un rol fundamental e interviene en los procesos mencionados.

Rossana Felipa Andrade
Meivys Páez Paredes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Do percurso de formação do estudante no Curso de Língua Espanhola, CELIFF .	28
Figura 2 - Esquema da sequência didática.....	45
Figura 3 – Distribuição dos estudantes, por dispositivos utilizados para acessar a <i>Internet</i>	54
Figura 4 – <i>Podcast Hoy Hablamos</i> , perfil principal.....	60
Figura 5 – <i>Podcast Hoy Hablamos</i> . Episódio nº 1636 – <i>Protección solar</i>	63
Figura 6 - Guia para Estudante – construindo o <i>podcast</i>	66
Figura 7 – Imagem capturada do podcast de autoria de estudantes.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Distribuição dos estudantes por atividades realizadas na internet.....	55
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oferta de Cursos no Centro de Línguas do IFFluminense, por <i>campus</i> , ano 2023	26
Quadro 2 – Das Habilidades Linguísticas	28
Quadro 3 – Uso e acesso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), 2022.....	32
Quadro 4 – Das Atividades da <i>Internet</i> , 2022	33
Quadro 5 – Principais tendências para o uso dos <i>podcast</i> , por Gaigher, 2023.....	37
Quadro 6 – Glossário do <i>podcast</i>	38
Quadro 7 – Da Estrutura Educacional – Plano Curricular do Instituto Cervantes	48
Quadro 8 – Níveis de Referência para o Espanhol, por dimensões e objetivos	49
Quadro 9 – Distribuição dos Módulos, por objetivos.....	51
Quadro 10 – Da Sequência Didática: Uso do <i>Podcast</i> para o ensino da Língua Espanhola	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CELIFF – Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFFluminense – Instituto Federal Fluminense

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

TDIC – Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA NO USO DA MÍDIA DIGITAL *PODCAST* PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CENTRO DE LÍNGUAS DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, *CAMPUS* CAMPOS CENTRO

RESUMO

As transformações sociais e o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm revolucionado o cenário educacional, proporcionando oportunidades inovadoras para o ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o *podcast* tem emergido como uma ferramenta versátil para o ensino de línguas estrangeiras. Este estudo tem como objetivo central o de analisar contribuições da mídia digital *podcast* para o ensino da língua espanhola (Nível 1), no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro. Metodologicamente, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, objetivo descritivo-exploratório, natureza aplicada e que se ampara em dois procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação, sendo que esta foi desenvolvida no primeiro semestre letivo de 2023, com 6 estudantes matriculados no Nível 1 do curso de Língua Espanhola do CELIFF. Para a coleta e produção de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista com 2 profissionais integrantes da Coordenação do Centro de Línguas e questionários aplicados a 6 estudantes a ele vinculados. A sequência didática foi planejada e desenvolvida a partir do uso do *podcast* como ferramenta pedagógica. Ao fim, os resultados revelaram um impacto positivo da implementação dessa sequência didática, pois a flexibilidade proporcionada pelos *podcasts* permitiu que os estudantes gerenciassem o acesso ao conteúdo de maneira personalizada, contribuindo para um aprendizado mais eficaz e engajador. Além disso, notou-se que o potencial dos *podcasts* como ferramentas educacionais para o ensino de línguas espanhola alinha-se às demandas da sociedade contemporânea, que exige abordagens mais dinâmicas e personalizadas na educação.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Ensino de Língua Espanhola. Sequência didática. *Podcast*.

DIDACTIC SEQUENCE BASED ON THE USE OF PODCAST DIGITAL MEDIA FOR TEACHING THE SPANISH LANGUAGE AT THE LANGUAGE CENTER OF INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, CAMPOS CENTRO CAMPUS

ABSTRACT

Social transformations and the advancement of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) have revolutionized the educational scenario, providing innovative opportunities for teaching and learning. In this context, the podcast has emerged as a versatile tool for teaching foreign languages. This study's central objective is to analyze contributions of podcast digital media to the teaching of the Spanish language (Level 1), at the Language Center of the Instituto Federal Fluminense (CELIFF), at Campos Centro campus. Methodologically, this is a study with a qualitative approach, descriptive-exploratory objective, of applied nature, and which is based on two methodological procedures: bibliographical research and action research. Both were developed in the first academic semester of 2023, with 6 students enrolled in Level 1 course of CELIFF Spanish Language course. For data collection and production, the following instruments were used: interviews with 2 professionals who are members of the Language Center Coordination and questionnaires applied to 6 students linked to the course. The didactic sequence was planned and developed using the podcast as a pedagogical tool. At last, the results revealed a positive impact from the implementation of this teaching sequence, as the flexibility provided by podcasts allowed students to manage access to content in a personalized way, contributing to more effective and engaging learning. Furthermore, we noted that the potential of podcasts as educational tools for teaching Spanish languages aligns with the demands of contemporary society, which requires more dynamic and personalized approaches to education.

Keywords: Technical and vocational education and training (TVET). Spanish Language Teaching. Following teaching. *Podcast*.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E A EPT.....	19
2.1	O ensino da Língua Espanhola: breve resumo	19
2.2	O Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense no âmbito da EPT.....	24
3.	O <i>PODCAST</i> COMO POSSIBILIDADE TECNOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	31
3.1	Novas tecnologias e ensino: breves considerações.....	31
3.2	O <i>podcast</i> como ferramenta pedagógica	34
4.	METODOLOGIA.....	41
4.1	Da classificação da pesquisa.....	41
4.2	Dos instrumentos de coleta de dados.....	42
4.3	Do <i>locus</i>	44
4.4	Dos participantes	44
4.5	Da estrutura geral da sequência didática para o Ensino de Língua	45
5.	PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	48
5.1	Informações preliminares à elaboração do produto educacional: o livro didático adotado pelo CELIFF.....	48
5.2	Da Descrição da Sequência Didática.....	52
5.2.1	Da organização dos Momentos da SD.....	57
5.2.1.1	Momento 1 (Apresentação da Situação) – Sensibilização para o uso do <i>podcast</i>	59
5.2.1.2	Momento 2 (Produção Inicial) - Da Compreensão Oral (<i>escuchar</i>).....	61
5.2.1.3	Momento 3: compreensão escrita (<i>leer</i>), compreensão Oral (<i>escuchar</i>), produção Oral (<i>hablar</i>), produção Escrita (<i>escribir</i>).....	63
5.2.1.4	Momento 4: Compreensão Escrita (<i>ler</i>), Produção Oral (<i>falar</i>) e a Produção Escrita (<i>escrever</i>).....	65
5.2.1.5	Momento 5 (Produção Final): Avaliação (entrega e apresentação do <i>podcast</i> elaborado) e avaliação do Produto Educacional.....	67
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS	75
	APÊNDICE A	83

Questionário Estudantes	83
APÊNDICE B.....	88
Questionário Estudantes – Avaliação do Produto Educacional.....	88
APÊNDICE C.....	94
Roteiro de Entrevista – Professor e Coordenador CELIFF	94
APÊNDICE D	97
Apostila – Trabalhando Leitura e Pronúncia em espanhol.....	97
APÊNDICE E.....	103
Apostila Revisão de Conteúdo	103
APÊNDICE F	109
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudantes.....	109
APÊNDICE G	113
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor	113
APÊNDICE H	117
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Coordenador	117
ANEXO A	121

1 INTRODUÇÃO

O Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, em consonância com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, assume um papel central para a formação inicial e continuada, ou seja, para a capacitação e qualificação profissional da comunidade educativa. Por meio da oferta de cursos de língua estrangeira (Inglês e Espanhol), abre oportunidades para o aprimoramento de habilidades linguísticas e para a compreensão de diferentes culturas. Essas habilidades são essenciais em um mundo cada vez mais globalizado, onde a comunicação eficaz e a compreensão intercultural são vitais tanto no mundo do trabalho quanto na sociedade em geral.

É pertinente ressaltar, para fins de desenvolvimento desta pesquisa, que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) apresentam-se como um espaço para projetar e criar, propiciando a transformação de hábitos e costumes na vida dos cidadãos. O crescente número de acessos e os milhares de sites disponibilizados fazem com que o volume de dados e informações não permita envolver todos os conteúdos que caracterizam uma determinada área do conhecimento. Em decorrência disso, as TDICs trazem desafios pedagógicos para as instituições de ensino, inclusive no sentido de que professor e estudante precisam aprender como buscar informações e o que fazer com elas. Diante desse contexto, surge a seguinte questão-problema: como o uso do *podcast*, enquanto recurso pedagógico, pode auxiliar no ensino da língua espanhola, especificamente em relação à compreensão auditiva, à oralidade, à escrita e à leitura, considerando-se os limites apresentados pelo livro didático adotado no Centro de Línguas do IFFluminense *campus* Campos Centro?

A fim de dar conta de tal questão, pretende-se, de modo geral, analisar contribuições da mídia digital *podcast* para o ensino da língua espanhola (Nível 1), no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro. Mais especificamente, pretende-se: a) refletir sobre as bases teóricas e documentais para o ensino de língua espanhola, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, destacadamente o Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense; b) abordar o conceito e as características do *podcast*, dentro do contexto geral das TDICs; c) elaborar, como produto educacional, uma sequência didática para o ensino da língua espanhola que será aplicada a estudantes ingressantes no Nível 1, no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, utilizando-se o *podcast* como ferramenta para esse fim.

A motivação pessoal para a realização desse estudo se justifica pelo fato de a pesquisadora atuar como professora de língua espanhola no Centro de Línguas do Instituto

Federal Fluminense (CELIFF), *campus* Campos Centro, desde 2010. Nesse período, o CELIFF ainda estava em fase de implantação. O curso de inglês já estava pronto para iniciar e, seguindo a proposta pedagógica, cuja prioridade é a utilização de uma abordagem comunicativa, a partir dos conhecimentos linguísticos anteriores do estudante e o desenvolvimento das quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade, implantou-se também o Curso de Espanhol. Desde as primeiras turmas, o foco do trabalho são as quatro habilidades da língua (ler, escrever, ouvir e falar).

Socialmente, esta pesquisa se justifica em razão de uma demanda de inovação educacional presente, proporcionada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, combinadas com as mudanças no modo de viver, interagir e aprender em meio a essas transformações, o que representa um desafio para as instituições de ensino. Essas modificações são contínuas e exigem um percurso constante de aprendizado, além de capacidade de inovação (Melo *et al.*, 2021). Por isso, reconhecer esse novo contexto sócio-histórico faz-se necessário à inovação educacional, para que se promova uma quebra de modelos de ensinamentos rígidos, a partir da adoção de novos processos educativos, novas formas de comunicação e interação, uma interconectividade entre os modelos presenciais e remotos, agilidade e criatividade (Moran, 2013). O acesso a uma língua estrangeira mediada pelo uso da tecnologia em sala de aula busca fortalecer a capacidade de comunicação e expressão dos estudantes, resultante da crescente inovação tecnológica no cotidiano das pessoas e grupos sociais, das novas formas e possibilidades de expressão do mercado de trabalho.

A relevância acadêmica da pesquisa, por sua vez, encontra respaldo no desenvolvimento de uma série de atividades, integradas e interligadas para otimizar o processo educacional. Isso favorece a motivação, o engajamento e potencializa a aprendizagem dos estudantes (Camargo; Daros, 2021). A busca por estudos e pesquisas no buscador *Google Scholar* e nas bases de dados *SciELO* Brasil foi realizada em **01 de setembro de 2022**, com um recorte temporal de 2019 a 2023 (filtro)¹, ou seja, os últimos 5 anos, a partir dos termos “Sequência Didática” AND “Podcast” AND “Língua Espanhola” (OR “Espanhol”) AND “CELIF” AND “Educação Profissional e Tecnológica” OR (EPT)”. A combinação dessas palavras-chaves ou descritores aponta uma carência de publicações de artigos científicos, seja de revisão, seja de resultados de pesquisas aplicadas desenvolvidas sobre o uso de *podcast* para o ensino da língua espanhola em Centros de Línguas da EPT. Podem-se encontrar os termos de forma separada ou até mesmo a combinação de alguns deles, mas não a que se propõe nesta pesquisa exploratória.

¹ O recorte temporal foi delimitado, a fim de verificar a existência de trabalhos recentes que combinem os descritores selecionados para este estudo.

Dessa forma, a temática principal desta pesquisa envolveu a construção e a aplicação da sequência didática desenvolvida junto a estudantes matriculados no Nível 1 do CELIFF, considerando-se o uso do *podcast* para o ensino da língua espanhola, dentro da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, especificamente o Macroprojeto 1, intitulado “Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT”. Como base teórica principal, estudos e pesquisas desenvolvidas por Lilian Bacich e Holanda (2020), Lilian Bacich (2021), Andrea Filatro (2008), Andrea Filatro e Sabrina Cairo (2015), Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), Renato Bontempo (2021), Rodrigo Tigre (2021), Fausto Camargo e Thuinie Daros (2021), entre outros, foram selecionados.

2 ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E A EPT

2.1 O ensino da Língua Espanhola: breve resumo

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui modalidade com etapas de escolarização que têm como pilares os mesmos princípios e finalidades da educação nacional: o desenvolvimento do estudante, “seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, segundo aponta o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996, p. 1). A educação não representa somente conhecimento, mas um campo potencializador e emancipador do indivíduo, que compreende ações e processos complexos como: desenvolver, formar, qualificar, aprender a aprender, aprender a pensar, a intervir e a mudar. “A formação técnica e profissional é a opção para alguém que, por imperativo circunstancial de necessidade de ingressar no mercado de trabalho, precisa de uma sólida base de educação geral” (Carneiro, 2018, p. 459).

Carneiro (2018, p. 459), na esteira desse pensamento, aponta, ainda, que a área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias favorece ao estudante a compreensão e, acima de tudo, o uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens, considerando a “constituição de significados, expressão, comunicação, informação”, o que, conforme indica a Base Nacional Comum Curricular – BNCC,

possibilitará a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018a, p. 471).

O ensino da língua estrangeira representa uma forma de aproximação do estudante com outras culturas (Brasil, 2000), com a diversidade social dos sujeitos sociais, possibilitando-os considerar e refletir sobre diversas crenças e valores sociais ofertados pelas diversas expressões de linguagem, para além do contexto vivenciado, ensinando-o a transitar com liberdade, flexibilidade e autonomia no contexto social em que estão inseridos e, dessa forma, serem sujeitos cada vez mais críticos e participativos na sociedade contemporânea, assinalada pela diversidade e pela complexidade cultural (Iung; Fritsch, 2021).

Segundo Mulik (2012), o percurso histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil inicia-se desde o processo da colonização e, de forma predominante, com o ensino do grego e do latim, tendo, como preocupação principal, a dominação sociocultural e econômica,

combinada com a expansão do catolicismo. Para Grilli (2018), os movimentos de colonização foram fundamentais no que diz respeito ao papel de protagonismo das diferentes línguas estrangeiras no Brasil. Na verdade, ao longo da história, muitas foram as transformações de diversas ordens, seja econômica, seja política, seja cultural no mundo, o que provocou a construção de diferentes documentos que orientaram mudanças no panorama da estruturação do ensino de línguas. Quevedo-Camargo e Silva (2017) afirmam que a história do ensino de línguas nos últimos cem anos tem sido caracterizada por uma busca por formas mais eficazes de ensinar línguas secundárias ou estrangeiras, sendo a mais comum, para o “problema do ensino de línguas”, a adoção de uma nova abordagem ou método de ensino.

A partir da edição da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o ensino de pelo menos uma língua, a se iniciar no 6º ano do Ensino Fundamental, e de pelo menos uma no, ensino médio, tornou-se obrigatório no currículo das escolas brasileiras. O princípio fundamental dessa obrigatoriedade é o de possibilitar ao estudante, o significado de pertencimento social, considerando a “cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e aos aspectos sociopolíticos de aprendizagem de LE” (Brasil, 1998, p. 15).

Os PCNs de Língua Estrangeira (Brasil, 1998) apontam que a aprendizagem da língua estrangeira é fundamental para todo indivíduo, na medida em que possibilita a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, “ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social” (Brasil, 1998, p. 15). O documento enfatiza, ainda, a relevância da diversidade linguística e cultural, bem como o direito que todo cidadão possui.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 2000, p. 11) estabeleceram que o ensino da língua estrangeira, no Ensino Médio, deve compreender “competências abrangentes e não estéticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação que um povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos”. Em 2002, o Ministério da Educação edita os PCN + Ensino Médio como orientações educacionais complementares aos PCNs, com a finalidade de apoiar o professor, e indica que o ensino da língua deveria ser de caráter prático no sentido de possibilitar

a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (Brasil, 2002, p. 94).

Em 2006, na busca por orientar a prática docente, assim como atender as demandas da sociedade contemporânea, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (Brasil, 2006). O documento indica como objetivos e finalidades para o trabalho das línguas estrangeiras:

Retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’ e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas (Brasil, 2006, p. 87).

Outro ponto de destaque no ensino da língua estrangeira diz respeito à “reflexão sobre o papel da língua que se estuda e das comunidades que as falam, na sua complexa relação com o mundo em geral e com o nosso próprio espaço e a nossa própria língua” (Brasil, 2006, p. 132), o que é fundamental para a constituição da cidadania, assim como “o contato com o estrangeiro, com a diferença, provoca inevitáveis deslocamentos em relação à nossa língua materna para chegarmos às novas formas de ‘dizer’ na língua estrangeira” (Brasil, 2006, p. 132). Dentro desse contexto, a língua estrangeira não pode ser compreendida como uma mera disciplina a ser aprendida, na medida em que tem um propósito fundamental, destacando-se por sua significativa contribuição, ao apresentar aos estudantes, uma outra língua e sua relevância social (Brasil, 2006).

Especificamente para o ensino da língua espanhola, tem-se, em 2005, a Lei nº 11.161, que tratou da obrigatoriedade do ensino da língua nos currículos do ensino médio e, de forma facultativa, nos currículos plenos do Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série (hoje, do 6º ao 9º ano). A língua espanhola, mesmo que de forma facultativa, “entra no currículo escolar como a segunda língua optativa, uma vez que a língua moderna obrigatória será escolhida pela comunidade escolar” (Guimarães, 2012, p. 7). A Lei 11.161 “veio corroborar a inclusão paulatina da língua espanhola” na educação básica (Guimarães, 2012, p. 7). Dentro desse contexto, a língua inglesa e a espanhola passam a constituir-se como “o par linguístico” mais regularmente adotado como língua adicional nas escolas (Oliveira, 2022, p. 17).

Grilli (2018), por sua vez, reflete sobre a relevância da inclusão da língua espanhola no currículo, apontando uma mudança de paradigma, pelo fato de ser ela uma língua fácil de ser aprendida ou de ser falada e ser similar à língua portuguesa, para a visão de ocupação de um espaço global. A língua espanhola, nas últimas três décadas,

ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas consequências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação (Grilli, 2018, p. 428).

Dando prosseguimento ao breve percurso histórico traçado, é preciso registrar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC estabelece como linguagens obrigatórias, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a arte, a educação física e as línguas portuguesa e inglesa, esta “compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (Brasil, 2018a, p. 484). Percebe-se, no documento, a exclusão da língua espanhola. Note-se que, em 2017, a Lei 13.415 altera a LDB (Brasil, 1996) quando determina, no parágrafo 4º do artigo 35, que

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, n. p.).

A estrutura da BNCC envolve as áreas de conhecimento que, por sua vez, têm um foco na atuação profissional. No campo profissional, as linguagens e suas tecnologias possibilitam ao estudante a compreensão e o uso de sistemas simbólicos das diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, ou seja, “exercer processos de interatividade de interpretação e de aplicação de recursos expressivos das linguagens, incluindo o campo das múltiplas tecnologias de informação e comunicação” (Carneiro, 2018, p. 459).

Nesse sentido, tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a BNCC instauram o que Oliveira (2022, p. 17) denomina de uma “política linguístico-educativa governamental que privilegia o ensino da língua inglesa”, uma ação de cunho político e jurídico de imposição legal da língua inglesa como a língua estrangeira obrigatória na Educação Básica (do 6º do Ensino Fundamental a conclusão do Ensino Médio). Há, portanto, o que Kanashiro e Miranda (2020, p. 300) destacam como uma falsa proposta “de valorização da pluralidade cultural e linguística. [...] Se existe a consciência de que o mundo é plurilíngue e multicultural, por que determinar o ensino da língua inglesa e desconsiderar necessidades e interesses locais?”. Quebra-se, portanto, a configuração de uma pluralidade de línguas estrangeiras no texto legal.

Ressalta-se, no entanto, que mesmo não tendo um caráter obrigatório na educação básica, a língua espanhola é considerada como de relevância no país, seja pela “participação no

Mercosul como um país articulador dentre os demais países de Língua espanhola, ou pelo patamar adquirido pelo espanhol em termos mundiais, ou ainda pela política linguística expansionista da Espanha” (Santos; Almeida; Ponte, 2017, p. 2). Com feito, o espanhol é uma das seis línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU) e é usado como língua oficial da União Europeia, do Mercosul e da União de Sul-Americanas (UNASUL). Segundo o Ethnologue², centro de pesquisa para inteligência linguística, dados de 2022, o espanhol é o segundo idioma com mais falantes nativos. No que diz respeito à língua com mais falantes, o espanhol está na quarta posição. Hoje, são 21 países no mundo que têm o espanhol como língua oficial.

Nessa perspectiva, no Instituto Federal Fluminense, instituição de EPT, pauta-se na formação integral do estudante, com base em três pilares fundamentais (trabalho e suas diversas possibilidades de formação; a ciência, considerando a importância da iniciação científica; e a cultura com suas diversidades); e nele, o ensino da língua estrangeira apresenta-se com uma vertente de internacionalização e de interculturalidade, porquanto implementa “uma política linguística” que compreende, a partir do Centro de Línguas – CELIFF, o ensino de idiomas (Inglês e Espanhol).

A oferta de cursos de língua estrangeira na educação profissional e tecnológica tem um papel significativo na sociedade contemporânea. A aquisição de competências em línguas estrangeiras tem múltiplos impactos no campo educacional e social, no campo de gestão de negócios, no campo das tecnologias digitais de informação e comunicação, no campo da produção cultural e *design*, entre outros. Competências em línguas estrangeiras são frequentemente requisitos para muitas carreiras; preparam os indivíduos para um mercado de trabalho mais amplo e competitivo; apontam para “um conjunto de competências para a (re)elaboração de sentidos, segundo as distintas situações sociais e culturais e a multimodalidade intrínseca das comunicações (linguísticas, visuais, audíveis, gestuais e espaciais), especialmente no contexto dos novos meios existentes hoje” (Cope; Kalantzis, 2009, 2016 *apud* Guimarães; Silva, 2019, p. 107).

Coracini (2007) aponta que aprender uma língua estrangeira para além de um simples meio de comunicação ou foco na empregabilidade, envolve grandes consequências na formação do sujeito, na medida em que a aprendizagem de uma língua adicional envolve:

outras vozes, outras culturas, outra maneira de organizar o pensamento, outro modo de ver o mundo e o outro, vozes que se cruzam e se entrelaçam no inconsciente do sujeito, provocando reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes

² Fonte: <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>. Acesso em: 28 set. 2022.

– não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos (Coracini, 2007, p. 152).

O artigo *Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais* apresenta ainda uma questão importante: “**Mas por que aprender espanhol?**” e inicia afirmando que a presença no ambiente escolar é fundamental. Ressalta, também, que “é fundamental romper a ideia de que não é preciso estudar a língua, que todo brasileiro sabe espanhol”; que por mais proximidade que exista entre as duas línguas, não se pode afirmar que ocorrerá um domínio rápido da língua espanhola pelos estudantes. Por fim, aponta que “[...] é imprescindível que o ensino desse idioma permita ao aluno entrar em contato com diferentes variantes, que, por sua vez, expressam diferentes culturas e identidades” (Kanahiro; Miranda, 2020, p. 296, grifo nosso).

2.2 O Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense no âmbito da EPT

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) dedica uma atenção especial para a educação profissional e tecnológica. Em seu artigo 39, aponta a abrangência dos cursos a serem oferecidos quando estabelece que

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

[...] (Brasil, 1996)

A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, alterou os dispositivos da redação original da LDB, tendo como principal objetivo redimensionar, institucionalizar e integrar as ações voltadas para a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos, e a educação profissional e tecnológica. Em seu artigo 39, pode-se perceber uma EPT com uma tipologia tridimensional de cursos, ganhando maior alcance conceitual e ampliando o campo de visibilidade da educação escolar quando estabelece que a educação profissional e tecnológica

poderá ser organizada por eixos tecnológicos, com diferentes itinerários formativos. Dentro dessa perspectiva, a EPT oferta cursos, programas e rotas de articulação diversificadas, trabalhando com competências e habilidades que qualifiquem os estudantes para o mundo do trabalho, proporcionando-lhes uma formação mais alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, articulando trabalho, ciência e tecnologia com o ensino regular (Carneiro, 2018).

De forma complementar, o artigo 42 da LDB, a partir da Lei nº 11.741/2008, assinala que a EPT, além dos cursos regulares, oferecerá “cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao grau de escolaridade”.

A formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional são organizados para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho.

Isso inclui cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade. Abrange cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade, além de cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional (Brasil, 2018b, n. p.).

Tem-se, portanto, uma ampla via para a construção de itinerários formativos diferenciados, conforme trata o artigo 39 da LDB (Brasil, 1996), na medida em que oportuniza às instituições pertencentes à Rede de EPT, no âmbito de abrangência de cada uma, “percursos formativos diversos à convivência com a diversidade sociocultural e com a pluralidade no campo das ideias e concepções pedagógicas que norteiam os seus diferentes currículos” (Souza, 2014, p. 10).

A proposta de implantação do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense (CELIFF) foi apresentada como meta e compromisso no Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Fluminense 2010-2014 (IFFLUMINENSE, 2011) e como uma estratégia capaz de envolver os vários segmentos sociais, promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O IFF pertence à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e tem, como marco principal, a criação de ambientes formativos dos cursos técnicos à pós-graduação.

O CELIFF é um espaço educativo, cultural e social, que busca o aperfeiçoamento do ensino de línguas – Inglês e Espanhol – nos *campi* do IFF; é direcionado a estudantes e servidores da instituição e à comunidade externa; oferece cursos de línguas, cursos temáticos,

oficinas e atividades culturais. O Quadro 1 aponta os *campi* que, no ano de 2023, possuem um Centro de Línguas para a oferta dos cursos.

Quadro 1 – Oferta de Cursos no Centro de Línguas do IFFluminense, por *campus*, ano 2023

<i>Campus</i>	Cursos Ofertados
Cambuci	Inglês
Campos Centro	Inglês e Espanhol
Campos Guarus	Inglês e Espanhol
Itaperuna	Inglês e Espanhol
Maricá	Inglês e Espanhol
Quissamã	Inglês e Espanhol
Santo Antônio de Pádua	Inglês e Espanhol
São João da Barra	Inglês

Fonte: <https://selecoes.iff.edu.br/ingresso-de-estudantes/celiff>
Acesso em: 04 nov. 2023.

O objetivo central do CELIFF é o de promover o ensino de línguas modernas e de português como língua adicional, com a finalidade de fomentar uma política linguística do Instituto.

Art. 3º São objetivos específicos do CELIFF:

- I. Oferecer qualificação profissional na área de línguas estrangeiras modernas;
- II. Apoiar, incentivar, promover e fortalecer ações de internacionalização do IFFluminense, no que concerne ao ensino e à prática do idioma estrangeiro, ao estudo e conhecimento de outras culturas e à participação de estudantes, professores e de seu corpo técnico-administrativo em programas de mobilidade acadêmica.
- III. Oferecer atividades de ensino, pesquisa e extensão na forma de cursos de formação inicial e/ou continuada em línguas estrangeiras modernas, cursos temáticos e para fins específicos, oficinas e atividades culturais, relacionadas à formação linguística;
- IV. Constituir-se em espaço de observação e pesquisa em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas;
- V. Desenvolver-se e avaliar metodologias aplicadas ao ensino de línguas;
- VI. Promover seminários e capacitações em línguas estrangeiras em âmbito nacional e internacional;
- VII. Promover cursos e capacitações em língua portuguesa para estrangeiros;
- VIII. Propiciar a formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira e de professores de idiomas da rede pública de educação básica;
- IX. Propiciar e promover a aplicação de exames de nivelamento e/ou proficiência linguística (Instituto Federal Fluminense, 2022, p. 4)

Os cursos ofertados pelo CELIFF representam, como assinalado no inciso III, do artigo 3º do Regimento Interno, uma modalidade de Cursos de Formação Inicial e Continuada, regulamentada pela Resolução nº 44/2022, do Conselho Superior do IFFluminense.

Art. 3º A Formação Inicial e Continuada consiste em cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização ou atualização profissional para o mundo do trabalho, integrados ou não a programas e projetos destinados à formação de jovens e adultos, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica.

Art. 4º As possibilidades de cursos FIC a serem desenvolvidas pelo IFF são assim definidas, diferenciando-se pelo seu objetivo educativo:

I - Cursos de Formação Inicial: são cursos que têm por objetivo oferecer noções introdutórias a respeito de área específica do conhecimento ou de formação profissional, podendo ter caráter de divulgação de conhecimentos e informações técnicas, científicas, artísticas e culturais.

II - Cursos de Formação Continuada: são cursos que têm por objetivo atualizar os conhecimentos, habilidades ou técnicas relativas a uma área de conhecimento, ou de formação profissional, incluindo processos de qualificação decorrentes de mudanças tecnológicas e organizacionais e de questões de caráter técnico, tecnológico e científico e ainda que se destinam a aprofundar e ampliar conhecimentos teórico-práticos, competências e habilidades em determinadas áreas profissionais, visando à melhoria do desempenho pessoal e socioprofissional (IFFluminense, 2022, s.p.).

Nesse contexto, o Centro de Línguas do IFFluminense desempenha um papel fundamental para a formação inicial e continuada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Conforme definido no PDI 2010-2014 e, posteriormente, regulamentado enquanto resolução interna, o CELIFF se apresenta como um pilar na construção de competências linguísticas e apoio para o crescimento acadêmico e profissional de nossos estudantes, profissionais e comunidade em geral. Nesse propósito, inclui-o ensino de Língua Espanhola.

O Curso de Língua Espanhola ofertado pelo Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense (CELIFF) compreende uma formação inicial e continuada (FIC), presente na organização curricular de vários eixos tecnológicos: “Gestão e Negócios: contempla conhecimentos relacionados à: leitura e produção de textos técnicos; [...]; línguas estrangeiras; [...]”; “Turismo, Hospitalidade e Lazer: contempla conhecimentos relacionados à: leitura e produção de textos técnicos; [...]; línguas estrangeiras; [...]”; e “Desenvolvimento educacional e social: contempla conhecimentos relacionados à: [...] leitura e produção de textos técnicos; [...]”, que “compreende tecnologias relacionadas a atividades sociais e educativas” “respeito às diferenças interculturais e de promoção de inclusão social; integração de indivíduos na sociedade” (Brasil, 2020, n. p.). Então,

compreender os cursos oferecidos pelo Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense significa percebê-los como instrumentos voltados às demandas locais e contínuas de seus educandos. Constroem-se conteúdos integrados à vida cotidiana dos atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, tendo como perspectiva de língua e de ensino de língua estrangeira a valorização dos aspectos linguísticos, culturais e interculturais, sociais, políticos, ideológicos, éticos e estéticos que permeiam a vida em sociedade e que perpassam os usos reais da linguagem. (Depoimento Coordenadora do CELIFF – pesquisa de campo, 2023).

O Curso de Espanhol do CELIFF se baseia na abordagem comunicativa, com o propósito de desenvolver as habilidades linguísticas de fala (*hablar*), leitura (*leer*), escrita (*escribir*) e compreensão auditiva (*escuchar*), ao longo de 4 (quatro) níveis, com níveis distintos de proficiência (Quadro 2). A finalidade do curso é, portanto, a de promover o desenvolvimento da competência comunicativa, partindo de atividades que abrangem as habilidades: produção oral, produção escrita, compreensão oral e produção oral leitura.

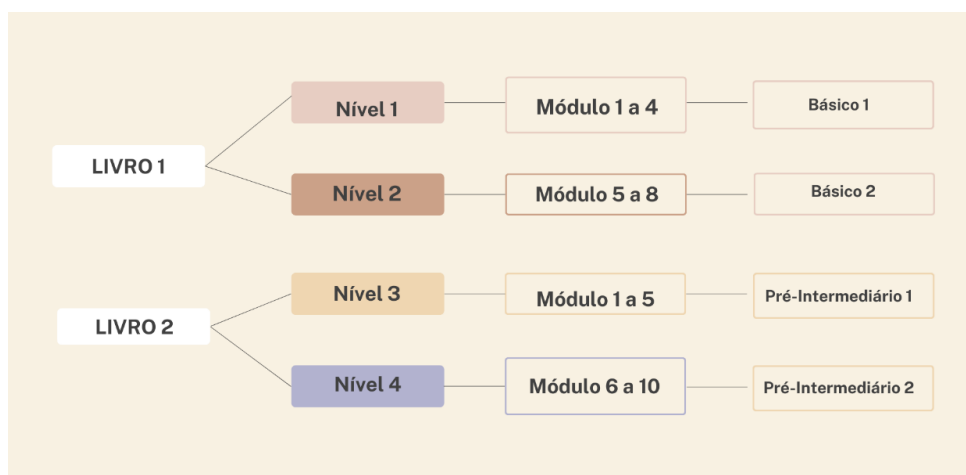
Quadro 2 – Das Habilidades Linguísticas

Habilidades Linguísticas	Competências
Fala (<i>hablar</i>)	Implica pronúncia correta, entonação, fluência ao se comunicar oralmente com o outro.
Leitura (<i>leer</i>)	Indica a capacidade de compreender e interpretar textos escritos na língua.
Escrita (<i>escribir</i>)	Envolve a capacidade de expressar-se de forma escrita, utilizando a estrutura gramatical e o vocabulário adequados.
Compreensão auditiva (<i>escuchar</i>)	Refere-se à capacidade de entender e interpretar a fala quando é ouvida: palavras, frases e discursos falados por outras pessoas.

Fonte: Elaboração própria.

Ofertado de forma presencial, esse curso tem duração de 2 anos, divididos em 4 níveis. A Figura 1 apresenta o percurso de formação na língua espanhola.

Figura 1 – Do percurso de formação do estudante no Curso de Língua Espanhola, CELIFF



Fonte: Elaboração própria.

O curso segue o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), que estabelece orientações para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, “linhas de

orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa”. Delineia, de forma detalhada, tudo que os estudantes “de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). O QECR fornece uma estrutura comum que facilita a comunicação e a compreensão do nível de proficiência dos estudantes em uma língua estrangeira. Ele é amplamente reconhecido e usado não apenas na Europa, mas em todo o mundo. O QECR divide a aprendizagem de línguas em vários níveis, que vão do A1 (iniciante) ao C2 (proficiência avançada).

Quadro 3 – Habilidades Linguísticas, por Níveis Comuns de Referência no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.

Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p. 49). Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

Nesse contexto, o CELIFF tem se apresentado como um diferencial, na medida em que oferece diferentes formas de expressão da linguagem, enriquecimento do currículo e conhecimento de culturas diversas e contemporâneas. Além do mais, o aprendizado de uma língua estrangeira se faz cada vez mais presente e urgente, já que possibilita aos estudantes, a criação de novas formas de engajamento e participação na sociedade contemporânea, visto que as linhas de interesses individuais, locais, regionais, nacionais e internacionais são cada vez mais crescentes e diversas. Nessa perspectiva, o estudo, a aquisição e o aperfeiçoamento de uma língua estrangeira podem fornecer conhecimentos linguísticos necessários aos aprendentes, contribuindo, assim, para o pensamento crítico e ativo, “além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (Brasil, 2018a, p. 241).

3. O *PODCAST* COMO POSSIBILIDADE TECNOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

3.1 Novas tecnologias e ensino: breves considerações

A prática de transmitir mensagens por meio de extensas faixas de espaço não é algo novo. No século XV, com o desenvolvimento da imprensa, livros, panfletos e outros impressos circulavam bem além de seus locais de produção. Historicamente, os descobrimentos principiaram um processo de intercâmbio cada vez mais intenso entre povos distantes. O desenvolvimento dos transportes modernos, por exemplo, veio a explorar este movimento até a exaustão. Com o desenvolvimento das relações comerciais, formaram-se novos canais de comunicação. Apenas no século XIX, a comunicação em rede, de forma sistemática, começa a ser organizada (Sodré, 2010).

Isso se dá em razão do desenvolvimento de novas tecnologias propostas para diferenciar a comunicação do transporte físico das mensagens. Por meio delas, tornou-se possível transmitir crescentes quantidades de informações a longas distâncias de maneira eficiente e virtualmente instantânea. O desenvolvimento de novas tecnologias desempenhou um papel importante na globalização da comunicação neste século XX – novas modalidades de representação tecnologicamente mediatizadas pelos dispositivos da informação (Thompson, 2014). Cabe frisar ainda que, “de uma forma profunda e irreversível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólicos no mundo moderno” (Thompson, 2014, p. 35), ou seja, criaram-se redes alternativas de informação, comunicação e produção cultural, preocupadas tanto com o caráter significativo das formas simbólicas quanto com a sua contextualização social ou, em outras palavras, meios de comunicação que se relacionam com a produção, o armazenamento e a circulação de materiais que são significativos para os indivíduos que os produzem e os recebem. Dentro das inovações trazidas pelas novas tecnologias, está, por exemplo, o *podcast*.

A título de exemplo, segundo a Pesquisa TIC Domicílio 2022 (2023, p. 79), houve um “aumento de 18 pontos percentuais na proporção de usuários que ouvem *podcasts* entre 2019 (13%) e 2022 (31%)”. Para compreender as tendências e comportamentos digitais contemporâneos, tem-se, também, o Relatório Digital 2023, divulgado em janeiro do presente ano, que revela dados atuais sobre a adoção e uso digital no Brasil.

Havia 181,8 milhões de usuários de Internet no Brasil no início de 2023, quando a penetração da Internet era de 84,3%.

O Brasil tinha 152,4 milhões de usuários de mídias sociais em janeiro de 2023, o que equivale a 70,6% da população total.

Um total de 221,0 milhões de conexões móveis celulares estavam ativas no Brasil no início de 2023, valor equivalente a 102,4% da população total.

Essas principais estatísticas oferecem uma excelente visão geral do “estado do digital” no Brasil, mas para entender como as tendências e os comportamentos digitais estão evoluindo precisamos nos aprofundar nos dados (Kemp, 2023, n. p.).

Dentro desse contexto, novos espaços de interação social e conhecimentos vêm demandando esforços nos ambientes de aprendizagem, além de estratégias e processos educativos inovadores, que sejam capazes de fornecer respostas mais precisas às necessidades educativas, já que as mudanças tecnoculturais (tecnologia e comunicação), ocorridas nas últimas décadas, são inúmeras e têm-se apresentado não apenas na educação formal, mas também na informal, novas demandas para os processos de ensino e aprendizagem (Sodré, 2010). Esse impacto, na prática educativa dos professores, tem sido um desafio, seja por meio do desenvolvimento da inovação metodológica, seja pela produção de novos recursos, estratégias e tecnologias digitais a serem utilizadas enquanto facilitadoras do aprendizado ativo, assim como para o engajamento e a motivação do estudante.

De fato, as tecnologias digitais de informação e comunicação têm estado presentes na sociedade contemporânea. Nota-se uma diversidade de aparelhos eletrônicos com capacidades de armazenamento e processamento, com captura de vídeos, imagens e textos cada vez maiores; *softwares* e *sites* que favorecem cada vez mais a criatividade, a interatividade, um ambiente colaborativo e de participação e, conseqüentemente, o interesse dos indivíduos (Silva, 2013). O Quadro 3 apresenta um resumo TIC Domicílios 2022 sobre uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o acesso a elas.

Quadro 3 – Uso e acesso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), 2022

Uso e Acesso as TIC's	Dados Gerais
Acesso à <i>Internet</i> nos domicílios	Cerca de 60 milhões de domicílios (80%) possuíam acesso à <i>Internet</i> . Além disso, 71% dos domicílios possuíam banda larga fixa como principal tipo de conexão, e as conexões por cabo ou fibra ótica (62%) foram o tipo mais citado.
Uso da <i>Internet</i>	Cerca de 149 milhões de indivíduos com 10 anos ou mais (81%) eram usuários de <i>Internet</i> . [...] O telefone celular seguiu sendo o dispositivo mais utilizado pelos usuários de <i>Internet</i> brasileiros para acessar a rede (99%), seguido pela televisão (55%).
Uso do computador	38% da população brasileira era usuária de computador.

Uso do telefone celular	92% da população brasileira com 10 anos ou mais era usuária de telefone celular (cerca de 170 milhões de brasileiros).
-------------------------	--

Fonte: TIC Domicílios 2023 (2023, p. 25-26).

O Quadro 3 revela a importância do quanto a educação do século XXI necessita a construção de espaços que possibilitem a conexão síncronas entre “estudantes e professores de diferentes locais em um ambiente virtual” se faz presente enquanto uma demanda no ambiente educacional, “flexibilização e novas possibilidades de aprender” (Camargo; Daros, 2021, p. 11). Na verdade, a troca não se apresenta somente de forma síncrona, mas assíncrona, e não se funda em espaços concretos, na fronteira, e sim no exterior, tendo origem nas redes eletrônicas, cujas formas de interação são difundidas por diferentes espaços. Eis o Quadro 4:

Quadro 4 – Das Atividades da *Internet*, 2022

Atividades	Dados gerais
Comunicação	O uso de mensagens instantâneas foi a atividade mais realizada pelos brasileiros na <i>Internet</i> (93%).
Multimídia	Quatro a cada cinco usuários de <i>Internet</i> , no Brasil, assistiram a vídeos, programas, filmes ou séries online (80%), e aproximadamente três quartos ouviram música <i>online</i> (74%). Já a leitura de jornais, revistas ou notícias <i>online</i> foi mencionada por 56% dos usuários.
Criação e Compartilhamento de Conteúdo	Cerca de sete a cada dez usuários compartilharam algum conteúdo na <i>Internet</i> , como texto, imagem ou vídeo. [...] Já a postagem de textos, imagens ou vídeos de autoria própria (43%) aumentou 12 pontos percentuais em relação a 2021 (31%).

Fonte: TIC Domicílios 2022 (2023, p. 26-27).

Dessas e de outras atividades que poderiam ser assinaladas (Quadro 4), derivam-se trocas importantes para as inter-relações entre os seres humanos, e, em particular, para os processos educativos. Para Filatro (2008, p. 47), esse processo implica uma ação sistemática do uso das TDICs, o “que abrange hipertexto e redes de comunicação interativa, para distribuição de conteúdo educacional e promoção de aprendizagem, sem limitação de tempo ou lugar”. Sobre essa questão, a Pesquisa TIC Domicílios de 2022 (2023, p. 29) revela ainda que, dos usuários da *internet*, “93% enviaram mensagens instantâneas, 51% fizeram consultas, pagamentos ou outras transações financeiras, 50% procuraram informações relacionadas à saúde ou a serviços de saúde e 31% ouviram *podcasts*”.

Nesse sentido, novos recursos tecnológicos, na educação, poderão propiciar aos estudantes, uma participação ativa de todo o processo educativo. Neste, o uso das tecnologias demanda um repensar das estratégias pedagógicas até então desenvolvidas. Para tanto, necessárias se fazem a busca e a adoção de um percurso de aprendizagem, de metodologias ativas que insiram o estudante no núcleo do processo de ensino e aprendizagem, promovendo-o como protagonista na construção do seu aprendizado, valorizando-se a interatividade, o feedback técnico e cognitivo, colaborativo e o aprendizado ativo e investigativo (Filatro; Cairo, 2015). E o *podcast* pode ser um aliado nesse percurso.

A ideia de ser um “professor digital”, no século XXI, representa, no entanto, muito mais do que dominar o tecnológico. Trata-se, antes de tudo, de uma mudança de paradigma. Isso quer dizer que não basta a “incorporação de ferramentas tecnológicas educacionais ou mesmo da automatização de atividades” (Camargo; Daros, 2021, p. 15) previstas nas rotinas educacionais. Os docentes podem e devem fazer uso das tecnologias na educação, a partir de uma intencionalidade educativa, até porque, de acordo com Bacich e Holanda (2020), muitas tecnologias, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem surgiram na área educacional, muitas vezes como propostas para solucionar o pouco engajamento e protagonismo dos estudantes. No entanto, ressaltam os autores que não existe uma única metodologia ou estratégia capaz de transformar a educação. Isso significa repensar o ambiente escolar, novas formas de ensinar e aprender em que as tecnologias sejam utilizadas não somente como máquinas de instrução programada.

Assim, o fundamental é que a metodologia adotada não se torne uma “camisa-de-força” para o professor e que não restrinja a sua criatividade e seu saber pedagógico na melhor preparação dos conteúdos para seus estudantes. O professor, portanto, ao utilizar as tecnologias digitais, precisa ter clareza no que tange aos objetivos da aprendizagem, ao que pretende alcançar, considerando não apenas o fator tecnológico, mas também o conteúdo e a pedagogia mais apropriados a ser utilizada (Bacich, 2021). Conforme ressaltam Filatro e Cairo (2015), o contexto educacional demanda um novo paradigma de aprendizagem em que o professor não se apresenta como um mero “dador de aula”, e o estudante não é um sujeito passivo no processo educativo, nem um simples receptor de informações.

3.2 O *podcast* - mídia digital

A origem do *podcast*, no mundo, se dá quando a *internet* ainda não existia e a *web* deixava de ser simplesmente uma tecnologia acadêmica para ser comercializada. O economista

americano Carl Malamud, em 1993, cria o conceito de rádio digital – “[...] Eu chamo isso de rádio de acesso aleatório. Nossos ouvintes podem iniciar, parar, retroceder ou controlar de outra forma a operação da estação de rádio” (Malamud, 1993 *apud* Tigre, 2021, p. 31). Trata-se, então, do

primeiro *talk show* de rádio de computador [...]. Pela primeira vez, um programa do gênero não era distribuído via rádio, mas por meio de arquivos de computador. [...] Para reproduzir o áudio, era necessário instalar um programa no computador e os *kits* multimídias praticamente inexistiam para a maior parte dos PCs. [...] (Tigre, 2021, p. 30).

O jornalista John Markoff, em 1993, discorre sobre essa tecnologia, denominada rádio digital à época, como revolucionária.

Combinar o poder do computador com o rádio ou televisão convencionais pode **criar uma nova e intrigante mídia que dará aos telespectadores ou ouvintes mais controle sobre o que recebem, ao mesmo tempo que lhes permite interagir com a mídia de uma maneira que agora não é possível**. É concebível que qualquer internauta possa criar seu próprio programa de áudio ou vídeo e disponibilizá-lo na rede, da mesma forma que o criador do Internet Talk Radio (Markoff, 1993 *apud* Tigre, 2021, p. 30-31, grifo nosso)

Desde então, tem-se assistido a um avanço nas tecnologias digitais que, ao longo do século XX e início do século XXI, vêm transformando todo o processo de emissão e de recepção de informação e comunicação. No início dos anos 2000, pode-se apontar o que Tigre (2021, p. 31) denomina como “um outro passo tecnológico”, que vai aproximar “a produção e distribuição de áudio do conceito” atual de *podcast*, o “*MyAudio2Go.com*”, que torna possível o acesso à música ao permitir que usuários façam *download* de “conteúdos em áudio, como notícias, entretenimento e esportes, para ouvir em seus computadores” (Tigre, 2021, p. 30-31). Ressalta-se, no entanto, que as iniciativas de produção foram pontuais e muito raras (Tigre, 2021).

Em 2003, surge os *audiobloggings* que destacam o alcance cada vez mais presente do formato de áudio nesse campo. O *audioblogging* é uma forma de criar e compartilhar conteúdo de áudio *on-line* semelhante aos *blogs* tradicionais, mas em formato de áudio. Ao contrário dos *podcasts*, que geralmente envolvem episódios longos e regulares, os *audiobloggings* eram mais curtos e frequentemente apresentavam atualizações de áudio mais breves e regulares. Permitiam a produção e a gravação de mensagens de áudio pessoais, discussões, narrativas e informações sobre tópicos de interesses pessoais, além do compartilhamento em plataformas *on-line* em *sites* ou aplicativos específicos de *audioblogging* (Tigre, 2017).

O termo "*podcast*" é uma combinação das palavras "*iPod*" e "*broadcast*" e, traduzido, significa "transmissão". Foi criado em 2004, por Adam Curry, um apaixonado "pelo potencial da distribuição *on-line* de áudio por demanda" (Freire, 2017, p. 60), que significa poder escolher quando e onde desejam ouvir os episódios, pausar, retroceder e avançar conforme necessário. Freire (2017), ressalta, a propósito, que o primeiro a utilizar o termo foi o jornalista britânico Ben Hammersley, em um artigo no jornal *The Guardian*. À época, o *iPod* (da *Apple*) estava se tornando muito popular, e a ideia por trás do termo era que as pessoas pudessem criar programas de áudio digital e distribuí-los pela *Internet* para serem baixados e ouvidos em dispositivos como o *iPod*.

POD significa *Personal On Demand* (algo como pessoal sob demanda). [...] vem lá do famoso *iPod* do Steve Jobs. CAST vem de *broadcast* (radiodifusão). O termo foi consolidado pela *Apple*, porém ele antecede a adoção do suporte para *podcast* ao *iPod* e seu software *iTunes* (Bontempo, 2021, p. 21).

Tecnicamente, um *podcast* é uma forma de mídia digital que consiste em arquivos de áudio ou vídeo disponibilizados na *Internet* para *download* ou *streaming*. Bontempo (2021, p. 21) define como "a distribuição de arquivos de áudio utilizando a tecnologia RSS (*Really Simple Syndication*)". Resumidamente,

um recurso de distribuição de conteúdo, textos, fotos, vídeos e áudios em tempo real baseado em linguagem computacional XML. Em outras palavras, permite que os leitores de um canal de notícias, blogs ou qualquer outra plataforma digital acompanhem suas atualizações em tempo real por meio de ferramentas como um software, um website ou um browser agregador (Tigre, 2021, p. 32).

Bontempo (2021, p. 19) ressalta, ainda, que, em razão das transformações socioculturais, econômicas e tecnológicas, o formato do *podcast* também sofreu mudanças. Compreende o *podcast*, com uma concepção "mais abrangente e desconectada de tecnologias específicas, [...] como uma experiência auditiva que pode ser acessada onde, como e quando o ouvinte quiser".

Tem programa de rádio virando *podcast*, tem *podcast* transmitido por rádio, tem até episódios de áudio no Youtube, o que é surpreendente à primeira vista: áudios em um canal criado para ser exclusivo para vídeos. Agora os áudios podem ser ouvidos nas caixas de som inteligentes, no celular, no tablet, e até na TV. Diante deste cenário, a definição do termo '*podcast*' diretamente associada à tecnologia e aos dispositivos não faz mais sentido (Bontempo, 2021, p. 18).

Na esteira desse pensamento, o diferencial do *podcast* está relacionado ao "jeito de ouvir o conteúdo", que aponta para a natureza de uma "escuta ativa" que ele promove em comparação

com outras mídias de áudio: “consciência da escolha é o que diferencia o *podcast*, não é apenas um som de fundo, é uma experiência que foi escolhida” (Bontempo, 2017, p. 21). Essa característica de proatividade do ouvinte apresenta-se como uma fundamental marca conceitual e empírica para a sua utilização e disseminação. Isso porque existe “a intenção de se manter um exercício democrático e apto a promover o encontro das falas e ideias de seus participantes nos mais diversos cenários, formando, assim, um percurso que determinou a dimensão educacional apresentada hoje pelo *podcast*” (Freire, 2017, p. 63)

Segundo André Gaigher (2023, n. p.), “o *podcast* se tornou um dos formatos de informação e entretenimento mais populares nesse último ano, com uma ampliação do alcance e maior diversidade de assuntos e abordagens. [...]”, apontando as “10 principais tendências que marcarão o próximo ano no universo dos *podcasts*”. Eis o Quadro 5:

Quadro 5 – Principais tendências para o uso dos *podcast*, por Gaigher, 2023

Principais Tendências	Significado
Conhecimento orgânico	Os ouvintes ouvem <i>podcasts</i> porque aprendem. Existe o crescimento do interesse dos ouvintes em assuntos atuais que ensinam e causam curiosidade. É uma tendência incentivar a oferta de conteúdo informativo, destacando especialmente a geração atual que simula uma roda entre amigos. Esse formato deixa de lado a seriedade e assim consegue render conteúdos em um bate-papo, mais do que conseguiria em alguma entrevista mais formal.
Concorrência entre plataformas	Cada vez mais plataformas e aplicativos estão disponíveis para <i>podcasts</i> , acelerando o crescimento do setor. Isso, além de permitir uma enorme oferta de conteúdo, impulsiona sua personalização e melhoria, seja oferecendo conteúdos exclusivos ou desenvolvendo novas funcionalidades como o <i>videocast</i> .
Um <i>podcast</i> para cada perfil	Uma das principais ferramentas para atrair e reter o público será a criação adaptada às necessidades de todos os tipos de perfis. Temos, como exemplo, o Estúdios Flow, uma produtora de conteúdo que possui o maior <i>hub</i> de <i>podcast</i> do Brasil, que com todos os seus conteúdos diversificados, somam mais de 12 milhões de inscritos e mais de 2 bilhões de visualizações, somente no <i>YouTube</i> .
Algoritmos aperfeiçoados	As plataformas apostarão em melhorar seus algoritmos de recomendação, refinando as sugestões, conforme o comportamento dos ouvintes, com base em sua escuta, interesses ou idade. O objetivo é facilitar a seleção de usuários, com tempo de lazer limitado. Agora as redes sociais, plataformas de streaming de vídeo, músicas ou até mesmo entretenimento <i>offline</i> , competem pela atenção. No final, o ouvinte optará por propostas que ofereçam conteúdo relacionado aos seus gostos da maneira mais simples.

<i>Podcast</i> transmídia	O <i>podcast</i> tornou-se popular entre as gerações mais jovens, por influenciadores e <i>streamers</i> .
Ao vivo predominante	Cada vez mais iniciativas apostando nesse formato, que permite aos apresentadores fazerem seus programas ao vivo com um público e obterem o apoio necessário para monetizar seu conteúdo.
Apoio do público, independência do criador	Com um alto percentual de ouvintes, o público se mostra disposto a ajudar o criador de conteúdo de diversas maneiras, como, por exemplo, planos de assinatura com conteúdos exclusivos pelo seu criador favorito, uma tendência que vem aumentando, ano após ano, e gerando uma grande expectativa pelas plataformas.
Interação com o público	O criador tenderá a construir uma comunidade sólida e comprometida, algo essencial para continuar crescendo em audiência e gerar receitas. Para fazer isso, devem aumentar suas interações com os ouvintes, incentivando-os a colaborar, comentar, compartilhar e recomendar o programa da mesma plataforma em que o conteúdo é consumido. Essas ações ajudam a converter ouvintes casuais em seguidores leais, que os ouvem episódio a episódio.
Melhores publicidades	O <i>branded content</i> continuará sendo uma modalidade em expansão escolhida pelas marcas para alcançar seus consumidores, e os criadores aumentarão a busca por patrocínios de valor, que não distorçam a criação e disseminação de seu conteúdo.

Fonte: Disponível em: <https://exame.com/bussola/o-que-vai-marcas-o-universo-dos-podcasts-em-2023/> Acesso em: 29 out. 2023.

“Navegar”, no ambiente da mídia digital *podcasts*, pode ser atraente, mas não necessariamente simples, especialmente para iniciantes. Para ajudar a esclarecer os termos e conceitos fundamentais, Tigre (2021) apresenta um glossário do *podcast*, definições básicas com termos mais específicos da indústria do áudio digital. O Quadro 6, a seguir, apresenta alguns termos.

Quadro 6 – Glossário do *podcast*

Termos	Significados
Agregadores	Plataformas capazes de concentrar e organizar um acervo de <i>podcast</i> . Por meio delas, com a ajuda do RSS, as interfaces são organizadas para melhorar a experiência do usuário.
Cortes	São vídeos curtos, gravados durante a transmissão de um <i>podcast</i> , com recortes dos momentos da conversa com maior chance de viralização. Geralmente, são distribuídos no <i>Youtube</i> para aumentar a audiência, o engajamento e a monetização dos programas.
Métricas	São as formas de medir a performance do conteúdo ou de anúncio inserido no <i>podcast</i> .

<i>Pobbook</i>	É uma espécie de audiolivro construído com uma linguagem que se aproxima muito de uma narrativa de conversa mais comumente atrelada aos <i>podcasts</i> .
----------------	---

Fonte: Tigre, 2021 (adaptado).

Dentro do contexto apresentado, onde as tecnologias digitais de informação e comunicação estão a transformar a sociedade contemporânea, “a modificar os contornos educativos e os próprios processos de ensino e aprendizagem” (Faria; Vilas Boas; Dias, 2007, p. 261), uma nova postura docente se faz necessária, de tal forma que não fique indiferente e desconectada dessa realidade multicultural, com distintos gêneros textuais e “dispostos em diversos canais de comunicação. [...] A configuração desses envolve escrita, imagem, imagem em movimento, música, linhas, cores, fontes diversas, links, sons etc., utilizando-se assim, de canais auditivos e visuais para significar” (Schöninger; Roque; Silva, 2018, p. 167).

O avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) trouxe uma transformação significativa na forma como as pessoas acessam, produzem e compartilham informações. Esse avanço também tem impulsionado a necessidade de desenvolver habilidades de multiletramentos e de gêneros multimodais nos percursos de formação. Ocorre que “a combinação desses recursos pode assumir diferentes formas, dependendo da intenção comunicativa e do contexto em que o texto é produzido ou recebido” (Nascimento *et al.*, 2023, p. 161).

Solano e Sánchez (2010 *apud* Andrade; Paredes, 2021) afirmam que o uso do *podcast*, no campo da educação, pode ser considerado um recurso didático que envolve a existência de um arquivo sonoro com conteúdo educativo e que foi criado a partir de um planejamento didático. Apontam, ainda, para a necessidade de o professor estar atento a alguns pontos, tais como: a pertinência do recurso, o público-alvo, o conteúdo do *podcast*, os aspectos técnicos para o uso, elaboração e produção de um *podcast*.

En este punto, es importante enfatizar que el diseño e implementación de esta herramienta responde de forma efectiva a un proceso cuidadoso de organización y, por tanto, debe responder a los logros/objetivos de aprendizaje que el docente se ha propuesto. Asimismo, el profesor es uno de los protagonistas en la gestión de este recurso, pero no el único. El estudiante se convierte en un agente activo en el diseño y uso eficaz del *podcast* con fines de aprendizaje³ (Andrade; Paredes, 2021, p. 19-20).

³ “Neste ponto é importante enfatizar que o desenho e implementação desta ferramenta responde de forma afetiva a um processo cuidadoso de organização e, portanto, deve alcançar as realizações/objetivos de aprendizagem que o docente propôs. Desta maneira, o professor é um dos protagonistas na gestão deste recurso, mas não o único. O estudante torna-se em um agente ativo na concepção e utilização eficaz do *podcast* para fins de aprendizagem” (Andrade; Paredes, 2021, p. 19-20, tradução nossa).

Com efeito, “a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas” (Brasil, 2018a, p. 61). O avanço das TDICs inclui o desenvolvimento e a disseminação de dispositivos e plataformas digitais, como *smartphones*, *tablets*, computadores, redes sociais, aplicativos e a *Internet* como um todo, e “os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura” (Brasil, 2018a, p. 61). Essas tecnologias desempenham um papel central na vida cotidiana das pessoas, afetando áreas como educação, trabalho, entretenimento, comunicação e muito mais. Com a crescente digitalização da sociedade, a capacidade de lidar com informações em formato digital se tornou essencial. “Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (Brasil, 2018a, p. 61).

Assim, é de fundamental importância que professores utilizem uma abordagem educacional que reconhece a multiplicidade de práticas de leitura e escrita no mundo contemporâneo, multiletramentos que possibilitem aos estudantes acesso a “gêneros multimodais” e “incluam práticas de linguagem do cotidiano dos estudantes” em sala de aula. Isso possibilitará a inserção deles “em contextos de produção de textos multimodais e fomentar uma reflexão crítica sobre essas novas práticas” (Nascimento *et al.*, 2023, p. 161).

4. METODOLOGIA

4.1 Da classificação da pesquisa

Quanto à natureza, trata-se aqui de uma pesquisa aplicada, na medida em que se pretendeu gerar um conhecimento a ser desenvolvido na prática, visando à resolução de uma situação-problema relacionada ao contexto específico de sala de aula: o livro didático adotado pelo Centro de Línguas do IFF *campus* Campos Centro, mesmo considerando a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino da língua espanhola, não possibilita aos estudantes o que apontam, no prólogo do livro: “*sair del espacio físico del libro para seguir trabajando*”; na prática não é interativo, no sentido de possibilitar ao estudante o acesso às TDICs em todo percurso de compreensão escrita (*leer*), compreensão oral (*escuchar*), produção oral (*hablar*), e produção escrita (*escribir*), proposto nos 8 módulos. (Cuenca; Prieto, 2012, p. 3). Nesse sentido, desenvolveu-se uma “pesquisa orientada para a prática, [...] e para a solução de problemas na prática” (Flick, 2013, p. 19). Para tanto, quanto aos objetivos, por sua vez, o estudo foi exploratório, já que, desde a fase da revisão de literatura, buscou-se obter e examinar informações para realizar um estudo mais detalhado sobre o contexto central da pesquisa (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). A pesquisa também acolheu um caráter descritivo, já que se descreveu “um fenômeno ou situação”, considerando “um estudo a ser realizado em determinado espaço-tempo” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 7).

Quanto à abordagem do problema, o estudo tem um enfoque qualitativo, uma vez que as percepções e as vivências dos sujeitos sociais envolvidos e a maneira como eles absorvem o sentido de seu cotidiano dentro de um contexto representou o principal foco da investigação. A coleta e a produção dos dados ocorreram a partir do “campo e local de investigação em que os participantes vivenciam a questão ou problemas que está sendo estudado” (Creswell; Creswell, 2021, p. 151). Durante todo o processo de investigação, “o pesquisador mantém um foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão” (Creswell; Creswell, 2021, p. 151). Além do mais, a abordagem qualitativa buscou apreender os “significados na fala dos sujeitos, interligadas ao contexto em que eles se inserem” (Alves; Silva, 1992, p. 65).

Quanto aos procedimentos, a investigação inicialmente apresenta um aprofundamento teórico por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática, que envolve o ensino da língua espanhola, o Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, o uso do *podcast* como ferramenta pedagógica. A pesquisa bibliográfica apresentou-se como suporte teórico para

responder à questão-problema levantada e de relevância para a área de conhecimento na qual está inserida (Scorsolini-Comin, 2014), envolvendo a citação e a discussão de trabalhos publicados, tais como livros, capítulos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos disponíveis em bases de dados e plataformas digitais de caráter científico. Outro procedimento foi a pesquisa-ação, na qual o pesquisador e os participantes representativos implicados, na pesquisa, foram envolvidos de modo colaborativo e participativo, havendo, portanto, “uma ampla e explícita interação” entre os sujeitos (alunos), assim como a pretensão de ampliar o conhecimento do pesquisador “e o conhecimento ou o nível de consciência - das pessoas e grupos considerados”, segundo Thiollent (2022, p. 22).

O propósito da investigação tem, portanto, como foco principal, a busca de informações que orientem a tomada de decisão para a construção e o desenvolvimento de uma sequência didática, que se vale da mídia digital *podcast* como ferramenta pedagógica. Segundo Filatro (2019, p. 118), “projetar soluções educacionais inovadoras requer tomada de decisão em relação a vários elementos do processo de ensino-aprendizagem”, tais como objetivos de aprendizagem, conteúdos, a carga horária, as atividades a serem desenvolvidas, as ferramentas digitais e educacionais etc. Dentro dessa perspectiva, “o pesquisador não é um observador independente, mas torna-se um participante, e o processo de mudança torna-se seu objetivo de pesquisa” (Sordi, 2017, p. 74).

Os benefícios da participação na pesquisa, além da inerente contribuição à ciência, estão diretamente relacionados ao objetivo central da pesquisa, abordando as contribuições que o uso do *podcast* pode trazer para o ensino da Língua Espanhola Nível 1, no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, no sentido de ampliar as habilidades linguísticas de fala (*hablar*), leitura (*leer*), escrita (*escribir*) e compreensão auditiva (*escuchar*) no ensino da língua espanhola.

4.2 Dos instrumentos de coleta de dados

Para coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) o fichamento, para a pesquisa bibliográfica; b) entrevistas (presenciais) com a coordenação e a professora; c) questionários⁴ *on-line* (*surveymonkey*)⁵ aplicados com estudantes no Nível 1 do Curso de

⁴ O instrumento se justifica por possibilitar um maior alcance de participantes no processo investigativo.

⁵ Os questionários foram enviados no dia das aulas, com as orientações necessárias ao preenchimento, ou seja, com os respectivos objetivos.

Língua Espanhola, sendo os dois últimos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa-ação. Assim, tem-se:

- a) Considerando os objetivos da pesquisa, na primeira etapa de exploração, construíram-se as bases teórica e conceitual do trabalho a partir do fichamento. Uma análise e síntese de fontes de informação relevantes, como artigos científicos, livros, teses e outras publicações acadêmicas, relacionadas ao tema de estudo. Esse processo não se resumiu apenas à compilação de informações, mas também à identificação de lacunas no conhecimento existente, apresentando um panorama do estado atual do campo de estudo;
- b) Questionário 1: questionário *on-line* (Apêndice A – 11/07/2023)⁶, contendo 14 questões fechadas (6 questões de múltipla escolha e 8 questões caixa de seleção, que permitem aos participantes assinalarem mais de uma opção como resposta), por meio do aplicativo *WhatsApp*. O objetivo central foi o de traçar o perfil dos estudantes matriculados no Curso de Língua Espanhola, em 2023.1, considerando o conhecimento prévio da referida língua e das TDICs, vínculo com IFF (estudante ou servidor) e familiaridade com as tecnologias digitais de informação e comunicação;
- c) Questionário 2: questionário *on-line* (Apêndice B – 10/10/2023)⁷, contendo 13 questões, sendo 5 questões fechadas (4 de múltipla escolha, 1 caixa de seleção), 1 questão aberta e 7 questões com base na Escala de *Likert* de 5 pontos⁸. O objetivo principal foi o de mensurar a percepção dos estudantes com relação à sequência didática desenvolvida, considerando principalmente o uso do *podcast*. As questões baseadas na Escala de *Likert* contêm como respostas possíveis, a depender da pergunta: a) “Concordo Totalmente”, “Concordo”, “Indiferente (Ou Neutro)”, “Discordo”, “Discordo Totalmente”; e b) “Excelente”, “Muito bom”, “Bom”, “Razoável”, “Ruim”;
- d) Entrevistas (Apêndice C): foram direcionadas para a coordenação (08/07/2023) e para a professora (10/07/2023), ambas vinculadas ao curso de Língua Espanhola do

⁶ Link: <https://pt.surveymonkey.com/r/Z9ZT26H>.

⁷ Link: <https://pt.surveymonkey.com/r/ZT66XYD>.

⁸ A escala de *Likert* é uma ferramenta para avaliação, que permite que pessoas expressem seus níveis de concordância ou discordância. Para cada pergunta, obtém-se uma “afirmação sobre uma atitude, um objeto, uma opinião, um atributo, uma representação simbólica etc. Para cada afirmação, pede-se que o respondente externar sua reação, escolhendo um dos cinco, ou sete, pontos de uma escala”. Sua estrutura graduada proporciona uma coleta de dados mais refinada do que simplesmente sim ou não, enriquecendo a análise estatística. Desse modo, “o respondente obterá uma pontuação: soma dos valores de todos os itens, indicando seu escore favorável, ou desfavorável” em relação a uma questão (Martins; Cornacchione, 2021, p. 2).

CELIFF *campus* Campos Centro. Utilizou-se um único roteiro para as entrevistas (Apêndice C). A entrevista, com questões padronizadas, envolveu 7 perguntas abertas, 5 questões fechadas (2 de múltipla escolha e 3 com caixa de seleção). Esse instrumento tem o objetivo de coletar “informações, insights e explicações úteis sobre como os membros da comunidade percebem certos eventos, temas, pessoas, formas de pensar ou de se comportar” (Bisol, 2012, p. 722).

4.3 Do locus

O *locus* da pesquisa foi o Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, por ter sido o primeiro *campus* do IFFluminense a ofertar cursos de língua estrangeira quando houve a criação do CELIFF, assim como por ser a lotação da professora-pesquisadora e seu espaço de atuação desde o seu ingresso na instituição.

4.4 Dos participantes

Os participantes da pesquisa foram 6 estudantes matriculados no Nível 1 do Curso de Língua Espanhola, a professora de espanhol e a coordenadora dos cursos ofertados pelo Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro, no primeiro semestre do ano de 2023, seguindo os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- a) Foram incluídos como participantes da pesquisa: os estudantes matriculados nos cursos regulares *campus* Campos Centro no ano de 2023; os alunos matriculados no nível 1 do Curso de Espanhol do CELIFF do *campus* Campos Centro no ano de 2023; o professor com vínculo com IFFluminense e que esteja com atuação no CELIFF no ano de 2023; o docente em exercício na função de Coordenador do CELIFF do *campus*, no ano de 2023;
- b) Foram excluídos como participantes da pesquisa: estudantes menores de 18 anos; os que não estão regularmente matriculados nos cursos regulares do IFFluminense *campus* Campos Centro.

Na primeira aula⁹, os estudantes foram convidados e selecionados em sala de aula, momento em que lhes foram apresentados os objetivos, a justificativa e os procedimentos da pesquisa. A seleção obedeceu aos critérios de inclusão e exclusão explicitados. Quanto à

⁹ 27/06/2023.

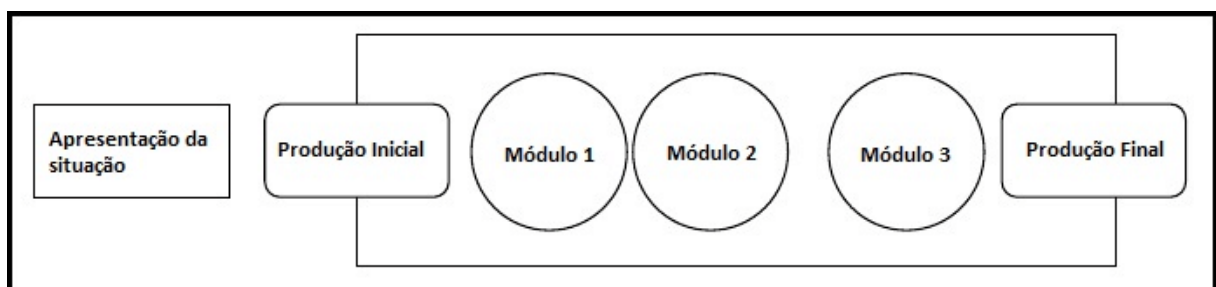
professora e à coordenadora vinculadas ao CELIFF, o convite foi feito em reunião pedagógica¹⁰ que ocorre semanalmente, considerando as mesmas orientações concedidas aos estudantes envolvidos na pesquisa. Todos os envolvidos receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G).

4.5 Da estrutura geral da sequência didática para o Ensino de Língua

Um dos grandes desafios dos professores é como fazer um planejamento capaz de levar os estudantes à motivação, ao engajamento e à participação na construção da aprendizagem. Algumas questões se fazem presentes a cada semestre ou ano: conteúdos a serem abordados, a organização do conteúdo, as estratégias e recursos pedagógicos a serem adotados. Dentro desse contexto, Zabala (1998) levanta algumas perguntas: como o professor pode contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes? Que atividades demandam melhorias ou exclusão? O que, como e quando avaliar?

Especificamente em relação ao ensino de Língua Espanhola, encontra-se respaldo na obra de Dolz, Noverraz e Schenewly (2004, p. 97), segundo os quais uma solução possível é a construção de uma sequência didática (SD), ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”. Os autores propõem 4 etapas para uma SD: apresentação da situação; produção inicial; módulos (atividades e recursos) e produção final. Vide a Figura 2:

Figura 2 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97).

Sá, Sousa e Cavalcanti (2020, p. 94), descrevem a proposta da sequência didática apresentada na Figura 2 desta forma:

¹⁰ 04/07/2023.

3.2.1 Apresentação da situação de comunicação, entendida como o momento em que os estudantes serão expostos ao projeto envolvendo o gênero textual a ser trabalhado. [...];

3.2.2 A produção inicial, que se refere à elaboração do texto inicial (oral ou escrito), correspondente ao gênero trabalhado. [...];

3.2.3 Em relação aos módulos, torna-se necessário que essas atividades e/ou exercícios referentes ao gênero em tela sejam planejados e elaborados em etapas, visando a organização das aulas e, de todos o processo, além de atingir os objetivos propostos;

3.2.4 Na fase seguinte, produção final, o aluno, ao confrontar e (re)construir os conceitos trabalhados nos módulos, poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Uma SD, portanto, compreende uma estratégia pedagógica que reúne uma série de atividades, organizadas de maneira sistemática, com a finalidade de desenvolver competências e habilidades específicas e promover a aprendizagem dos alunos. Envolve uma estrutura lógica e progressiva, em que o conteúdo é dividido em fases que se integram e se complementam. Cada etapa compreende um conjunto de diferentes atividades e recursos pedagógicos, como aulas expositivas, leituras, debates entre estudante-professor-estudante, produção textual, jogos etc. As atividades propostas são iniciadas de acordo com os objetivos de aprendizagem alcançados, levando em consideração as demandas dos estudantes (Dolz; Noverraz; Schenewly, 2004).

Além dessas questões, a escola do século XXI apresenta um outro desafio: uma prática educativa inovadora a partir do uso das tecnologias em sala de aula, tais como *links*, vídeos, hipertextos, imagens, jogos. Camargo e Daros (2021, p 37) apontam que “é importante considerar que as tecnologias digitais estarão fortemente presentes na sala de aula, integradas com propostas pedagógicas inovadoras de ensino, e que o *learnig by doing* (aprender fazendo) será uma alternativa altamente relevante para orientar os processos de aprendizagem”. Silva (2019, p, 30) afirma, ainda, que o uso das tecnologias digitais aliadas à educação desenvolve-se numa abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, o que poderá promover uma formação reflexiva e contextualizada. Zabala (1998, p. 79) ressalta que

as sequências didáticas, como conjuntos de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas, mas que por si mesmas não determinam o que constitui a chave de todo ensino: as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem. As atividades são o meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe; as relações que ali se estabelecem definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos. Deste modo, as atividades, e as sequências que formam, terão um ou outro efeito educativo em função das características específicas das relações que possibilitam.

Faz-se necessário, dessa forma, criar situações didáticas variadas, estratégias pedagógicas que possibilitem a retomada dos conteúdos abordados. Todo esse percurso demanda um planejamento que compreende um processo organizativo diversificado, diversas linguagens midiáticas, novos ambientes de aprendizagem diferentes e variados, projetos didáticos, atividades permanentes e sequências didáticas. Dentro dessa perspectiva, Zabala (1998, p. 80) revela que

pensar numa organização que favoreça as interações em diferentes níveis: em relação ao grupo-classe, quando de uma exposição; em relação aos grupos de alunos, quando a tarefa o requeira ou o permita; interações individuais, que permitam ajudar os alunos de forma mais específica; etc. Assim se favorece a possibilidade de observar, que é um dos pontos em que se apoia a intervenção. O outro ponto de apoio é constituído pela plasticidade, a possibilidade de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos.

Assim sendo, o que se espera, com o uso da tecnologia em sala de aula, é promover a participação ativa dos estudantes, desenvolver ideias, ampliar conceitos, vivenciar novas culturas, o domínio da leitura, da escrita, da fala e da audição. A partir dessa visão, Camargo e Daros (2018, p. 4) apontam que a “participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, na mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais” (*sic*). Para isso, entende-se que a sequência didática funciona como uma importante estratégia pedagógica na busca pela construção do conhecimento de forma progressiva, incentivando a participação ativa dos estudantes a partir de contextos do cotidiano e favorecendo a aplicação dos conhecimentos adquiridos. É importante destacar que a SD não implica uma metodologia rígida e inflexível, na medida em que, sendo proposta orientada, pode ser alterada considerando as necessidades dos estudantes.

5. PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

5.1 Informações preliminares à elaboração do produto educacional: o livro didático adotado pelo CELIFF

O CELIFF adota o livro “*Embarque – curso de español lengua extranjera*” (Cuenca; Prieto, 2012), desde o ano de 2013. O livro tem como proposta pedagógica ser um manual de espanhol para adultos que desejam aprender a língua espanhola de forma dinâmica, com enfoque por competências (pragmáticas e linguísticas) orientadas para a ação. Está fundamentado nas recomendações do “*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*”¹¹ (MCER), de 2001, como as diretrizes do “*Plan Curricular del Instituto Cervantes*” (PCIC)¹². Trata-se de um padrão internacionalmente reconhecido para descrever e avaliar o nível de proficiência em diferentes idiomas, especialmente no contexto de aprendizado de línguas estrangeiras. O MCER é frequentemente utilizado para determinar o nível de habilidade linguística em leitura, escrita, compreensão oral e produção oral. É amplamente utilizado em programas de ensino de idiomas e certificações de proficiência linguística (Cuenca; Prieto, 2012).

O Plano Curricular do Instituto Cervantes envolve uma estrutura educacional que visa a promover o ensino e a aprendizagem da língua espanhola em todo o mundo. O Instituto Cervantes é uma instituição cultural espanhola com presença em diversos países, e seu Plano Curricular é uma referência importante para o ensino desse idioma como língua estrangeira. Vide Quadro 7:

Quadro 7 – Da Estrutura Educacional – Plano Curricular do Instituto Cervantes

Níveis	Organização
Estrutura de Níveis	O PCIC organiza o aprendizado da língua espanhola em diferentes níveis de proficiência. Os níveis são geralmente divididos em seis categorias, do A1 (inicial) ao C2 (avançado), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR)
Objetivos de Aprendizagem	Para cada nível, o PCIC define objetivos de aprendizagem específicos que os alunos devem alcançar

¹¹ Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

¹² Plano Curricular do Instituto Cervantes.

	em termos de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e expressão escrita
Conteúdo do Curso	Especifica o conteúdo do curso em termos de temas, vocabulário, estruturas gramaticais e habilidades de comunicação relevantes para cada nível. Isso ajuda a garantir que os alunos desenvolvam uma compreensão abrangente da língua espanhola
Metodologia de Ensino	Promove uma abordagem comunicativa para o ensino da língua espanhola, incentivando a prática ativa do idioma em situações do mundo real. Isso significa que os cursos são projetados para que os alunos possam interagir em espanhol desde o início e ganhar confiança em suas habilidades de comunicação

Fonte: Instituto Cervantes.

Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm. Acesso em: 08 set. 2023.

Os Níveis de Referência para o Espanhol, de acordo com o Instituto Cervantes e o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), estabelecem três grandes dimensões na perspectiva do aluno. Essas dimensões representam os objetivos gerais que os alunos devem alcançar em sua jornada de aprendizado da língua espanhola em diferentes níveis de proficiência. Vide Quadro 8:

Quadro 8 – Níveis de Referência para o Espanhol, por dimensões e objetivos

Dimensões	Objetivos
Compreensão oral (Recepção Oral)	O objetivo é que os alunos sejam capazes de compreender a língua espanhola quando ela é falada por nativos ou por outros aprendizes em uma variedade de contextos de comunicação. Os objetivos gerais incluem: compreender informações específicas em mensagens orais; compreender conversas e diálogos autênticos; seguir apresentações e palestras em espanhol; compreender programas de rádio, <i>podcasts</i> e filmes em espanhol; desenvolver a capacidade de identificar nuances de sotaque e entonação
Compreensão Escrita	O objetivo é que os alunos sejam capazes de compreender textos escritos em espanhol, desde textos simples até os mais complexos. Os objetivos gerais incluem: ler e compreender textos jornalísticos, literários e acadêmicos; identificar informações-chave em textos; compreender a estrutura e organização de textos; desenvolver habilidades de leitura crítica; ler textos autênticos em espanhol sem grande dificuldade
	O objetivo é que os alunos sejam capazes de se expressar oralmente em espanhol, comunicando ideias, opiniões e informações de maneira clara e eficaz. Os objetivos

Produção Oral	gerais incluem: participar em conversas e discussões em espanhol; apresentar informações de forma coerente e organizada; falar com pronúncia e entonação adequadas; utilizar vocabulário apropriado para diferentes contextos; desenvolver a capacidade de improvisar e responder a perguntas de forma fluente
---------------	--

Fonte: *Plan curricular del Instituto Cervante: niveles de referencia para el español*. Fonte: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm. Acesso em: 08 set. 2023.

O livro “*Embarque I*” é destinado ao nível A1 (inicial), que se compõe de oito módulos, divididos em dois níveis. Cada nível possui 4 módulos em que se trabalham diferentes temas pensados para que o estudante possa interagir com a língua em diferentes contextos, com suficiente competência comunicativa, para dar informações de si mesmo, falar de outras pessoas, desenvolver-se em ambientes cotidianos, entre outros. Ressalta-se que, apesar de o livro considerar o uso das TDICs como um fator preponderante para o ensino da língua, esse uso está restrito ao acesso a pequenos áudios de conversação e áudios outros que levam o estudante ao desenvolvimento de atividades práticas orais e de escrita (exercícios).

De acordo com Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) (2001)¹³, o Nível A1 (objeto de estudo e análise) é o nível mais básico de proficiência em uma língua estrangeira. Ao final dos estudos, o estudante será capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam a satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros, “é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais, como, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que têm. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante” (Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, 2001, n.p).

Ainda com relação ao uso do livro “*Embarque*” pelo CELIFF, a pesquisa buscou, junto à Coordenação, compreender os critérios de seleção e utilização. Por meio de uma entrevista oral, a coordenação informou que: “Antes do ‘*Embarque*’ o material didático utilizado pelo CELIFF de todos os *campi* era o ‘*Nuevo Ven*’, mas que, após observações e análise por parte dos professores de espanhol, que questionavam a linguagem do livro, decidiu-se pela mudança” (Depoimento da Coordenadora, 2023). A coordenação afirmou ainda que, “independente de ser

¹³ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) estabelece uma base unificada para a criação de programas de ensino de idiomas, diretrizes curriculares, exames, manuais e outros recursos em toda a Europa. Ele oferece uma descrição abrangente das habilidades e conhecimentos que os aprendizes de uma língua precisam adquirir para se comunicarem eficazmente nessa língua e para desempenharem com eficiência em contextos variados. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf. Acesso em: 8 set. 2023.

espanhol ou inglês a abordagem é comunicativa, ou seja, abrange as quatro destrezas da língua, o ler, o ouvir, o falar e o escrever”.

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001, p. 34) aponta como questão central para o aprendizado da língua estrangeira a “competência comunicativa em língua”, que compreende os diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática.

A **competência linguística** inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. [...]

As **competências sociolinguísticas** referem-se às condições socioculturais do uso da língua [...] componente sociolinguística afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes. [...]

As **competências pragmáticas** dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala). [...] Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, 2001, p. 34).

O Nível 1, do “*Embarque 1*”, que será a base da implementação da Sequência Didática, é composto de 4 módulos. O Quadro 9 mostra, de forma breve, um resumo dos objetivos de cada módulo.

Quadro 9 – Distribuição dos Módulos, por objetivos

Módulos	Objetivos
Módulo 1	<i>Dar información personal</i>
Módulo 2	<i>Hablar de los estudios y las profesiones</i>
Módulo 3	<i>Hablar de las personas y del tiempo libre</i>
Módulo 4	<i>Describir el entorno cotidiano</i>

Fonte: Elaboração própria.

Em cada módulo são trabalhados diferentes temas. A proposta é que o estudante possa interagir em espanhol, em diferentes contextos e com competência comunicativa para fornecer informações sobre si mesmo, expressar gostos, interesses e opiniões, conversar com outras pessoas, desenvolver-se em ambientes do dia a dia, como, por exemplo, casa, restaurante, escola, cidade etc. “O livro “*Embarque 1*” simula um cruzeiro, onde aparecem pessoas de diversos países que se encontram e, a partir de variadas situações, se comunicam. Assim, os estudantes compreendem, dentro de um contexto de uma viagem, a língua espanhola” (Depoimento Coordenadora do CELIFF, 2023).

O livro “*Embarque 1*” apresenta como “potencialidades o fato de ser um livro temático –viagem em um cruzeiro –, tem uma sequência de uma história, apresenta os conteúdos importantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira. No entanto, trabalha competências diversas, mas com pouco aprofundamento para a exploração dos conteúdos” (Depoimento Coordenadora do CELIFF, 2023).

5.2 Da Descrição da Sequência Didática

A implementação da Sequência Didática (SD) foi realizada em uma turma de Nível 1, do Curso de Língua Espanhola, do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense – CELIFF, no ano de 2023, primeiro semestre. Teve a participação de 7 estudantes¹⁴, sendo 3 estudantes do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, 2 do Curso de Graduação – Bacharelado, 1 da Pós-Graduação *Lato Sensu* e 1 da Pós-Graduação *Stricto Sensu*¹⁵.

Nas quatro aulas iniciais¹⁶, a SD seguiu o programa do Livro “*Embarque 1*”, trabalhando os conteúdos previstos, conforme descrito no Quadro 7, tais como: alfabeto, países e nacionalidades e profissões, envolvendo a prática básica relacionada à compreensão escrita (*leer*), à compreensão oral (*escuchar*), à produção oral (*hablar*) e à produção escrita (*escribir*).

No primeiro encontro, dia 27 de junho de 2023, apresentou-se a proposta do curso, considerando objetivos, metodologia e a avaliação. Nessa aula, a partir de uma apostila elaborada pela própria professora/pesquisadora (Apêndice D), trabalharam-se a leitura e a pronúncia em espanhol. Com isso, teve-se uma primeira familiarização com a língua. A partir da apresentação de dois personagens fictícios, foram explicados os sons das letras e destacados em negrito (na apostila), os dados pessoais dos personagens. Em seguida, os estudantes foram convidados a fazer a leitura em espanhol das referidas apresentações. Posteriormente, solicitou-se a substituição dos dados contidos no texto pelos dados pessoais, e cada estudante fez a sua apresentação em espanhol.

Na aula seguinte, 29 de junho de 2023, finalizou-se a apostila com verbos básicos de apresentação ser (*ser*), estar (*estar*), ter (*tener*), morar (*vivir*), estudar (*estudiar*) e trabalhar (*trabajar*), acompanhados dos pronomes pessoais. Nesse encontro, os estudantes tiveram acesso ao livro “*Embarque 1*”, no formato *pdf*.

¹⁴ Inicialmente, o curso tinha 7 estudantes, mas terminou com 6. Participaram da pesquisa, efetivamente, 6 estudantes.

¹⁵ Questão 3 do Questionário.

¹⁶ Período de 27 de junho a 06 de julho de 2023.

No terceiro encontro, 04 de julho de 2023, iniciou-se o Módulo 1 – *Dar información personal*, momento em que se explicou a proposta do livro “*Embarque I*”, simulação de um cruzeiro, envolvendo o encontro de diversos personagens estrangeiros e as variadas experiências vivenciadas. Esse módulo visa a possibilitar aos estudantes, o primeiro contato com a língua, a partir do alfabeto, da escuta das pronúncias das letras, da familiarização e do reconhecimento de alguns sobrenomes hispanos, identificação de saudações e despedidas formais e informais, reconhecimento dos pronomes pessoais e da prática da conjugação dos verbos básicos de apresentação.

No quarto encontro, 06 de julho de 2023, dando sequência ao Módulo 1, trabalhou-se isto: nome de países e nacionalidades, conhecimento de personagens de diferentes âmbitos culturais (música, esporte, etc.), relação com a nacionalidade e a prática dos pronomes interrogativos (*¿De dónde?*, *¿Dónde?*, *¿Cómo?*, *¿Cuál?*, etc.).

No quinto encontro, 11 de julho de 2023, a professora/pesquisadora aplicou um questionário *on-line* (Apêndice A), contendo 14 questões, por meio do aplicativo *WhatsApp*, buscando traçar o perfil dos 7 estudantes matriculados no Curso de Língua Espanhola, em 2023.1, considerando o conhecimento prévio da língua espanhola e das TDICs. A pesquisa revelou que 6 estudantes já haviam tido contato com a língua espanhola¹⁷. A princípio, perguntados sobre o porquê da escolha do CELIFF¹⁸ e, mais especificamente do curso de Espanhol, os pontos marcantes foram: o fato de ser um ensino gratuito, a necessidade de aprender um novo idioma, combinada com a oportunidade de conhecer uma nova cultura.

Em seguida, buscou-se identificar junto aos estudantes “Quais as principais dificuldades para aprender a língua espanhola?” (Questão 8). As respostas apontam a falta de tempo para estudar como o ponto de maior dificuldade (N=5) e a oralidade (N=3), a compreensão oral (N=3) e a gramática (N=2).

Essa pergunta remete a uma questão que se faz presente no cotidiano dos estudantes, a falta de tempo para os estudos, principalmente na fase adulta, na medida em que a assimilação de uma língua estrangeira (LE) se apresenta como um grande desafio devido às inúmeras obrigações cotidianas, que frequentemente obrigam os estudantes a priorizarem suas atividades diárias em detrimento dos estudos. A dedicação necessária para o sucesso na aprendizagem de uma LE torna-se, muitas vezes, uma barreira desmotivadora para alguns adultos, pois demanda uma participação ativa em aulas, execução de tarefas, pesquisas e aprofundamento da língua, tudo isso em um contexto no qual o tempo disponível é limitado devido às responsabilidades e

¹⁷ Questão 6 do questionário.

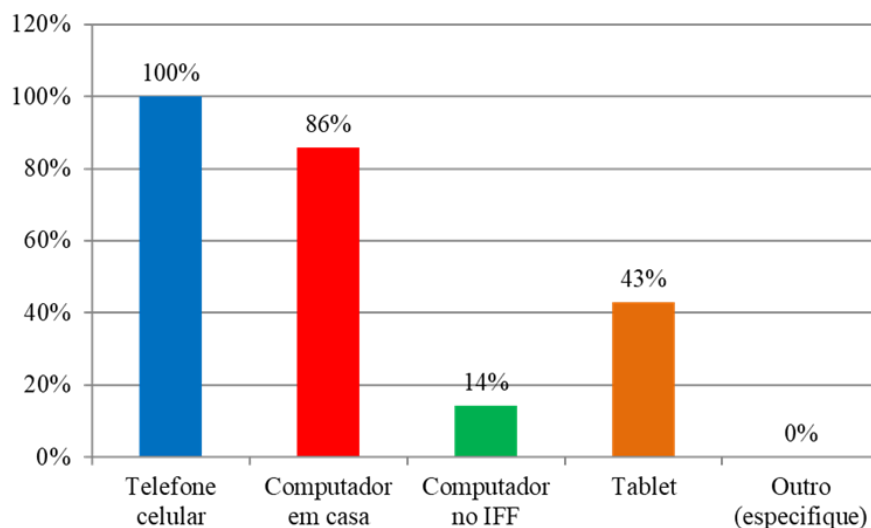
¹⁸ Questão 7 do questionário.

aos compromissos típicos dos estudantes com dupla jornada: estudo e trabalho (Sousa; Gomes; Chena, 2022). O ensino e a aprendizagem não devem ser concebidos como fenômenos estanques, tampouco ancorados em uma relação causal linear, mas sim como fenômenos processuais inter-relacionados de maneiras diversas (Aragão, 2011 *apud* Vilela; Reis, 2023).

Quanto às dificuldades de oralidade, compreensão oral e gramática apresentadas pelos estudantes, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p. 137) aponta que "[...] a utilização de métodos e de estratégias adequadas tem permitido a jovens com dificuldades de aprendizagem atingir objetivos apreciáveis de aprendizagem na língua estrangeira" combinados com maior tempo que "um ouvinte ou um leitor tiver para repetir ou reler um texto, tanto mais hipóteses terá de compreender e de aplicar várias estratégias para lidar com dificuldades levantadas pela sua compreensão" (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, p. 229).

Dando continuidade à investigação, com o objetivo de identificar o acesso, o uso e a apropriação das TDICs, questionou-se os estudantes sobre o acesso à *internet*. A pesquisa revela que todos os 7 estudantes têm acesso a ela. Vide a Figura 3:

Figura 3 – Distribuição dos estudantes, por dispositivos utilizados para acessar a *Internet*



Fonte: Dados da pesquisa.

A Figura 3 aponta que todos acessam por meio do telefone celular, sendo 6 estudantes pelo computador de casa, 1 computador do IFF e 3 pelo *tablet*. Ressalta-se que essa pergunta possibilitou aos participantes assinalarem mais de uma opção. Trata-se, possivelmente, de um indicativo de que o celular é um dispositivo a que os respondentes têm mais fácil acesso. Aliás, todos os dispositivos móveis foram percentualmente mais assinalados, comparando aos 14%

dos alunos que acessam a internet por meio do computador disponibilizado pelo IFF. Com efeito, os dados coletados coincidem com a Pesquisa TIC Educação 2021 sobre o acesso à internet, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br e pelo Comitê Gestor da Internet - CGIbr (2022), apontando que o Brasil possui 149 milhões de pessoas que utilizam a rede *on-line*, sendo que 142 milhões fazem uso diário ou quase diário da rede. Além disso, 62% das pessoas que têm acesso à internet navegam no ambiente só por meio do celular, o que corresponde a 92 milhões de indivíduos.

Agora, vide a Tabela 1, representativa da distribuição dos estudantes por atividades realizadas na internet¹⁹:

Tabela 1– Distribuição dos estudantes por atividades realizadas na internet

Opções	Respostas	
Aplicativos de mensagens instantâneas	100%	7
Sites de filmes e séries	86%	6
Pesquisas on-line	100%	7
Procura/pesquisa na web para escola/faculdade	100%	7
Sites de download de filmes, músicas e jogos	29%	2
Jogos na Internet, não conectado(a) com outros jogadores	0%	0
Jogos na Internet, conectado(a) com outros jogadores	29%	2
Redes sociais	86%	6
E-mail	86%	6

Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 1 registra o uso da *internet*, levando em consideração as atividades/práticas *on-line*, realizadas pelos estudantes participantes da pesquisa. 100% dos estudantes afirmaram que fazem uso para acesso a aplicativos de mensagens instantâneas, pesquisas *on-line* e para a procura/pesquisa na *web* para a escola/faculdade. Com base nisso, os sujeitos foram perguntados sobre o que tornaria a aula de Espanhol mais interativa e participativa²⁰. Os estudantes apontam a comunicação ou linguagem que incorpore vários tipos de mídia, como imagens (43% (N=3), áudio – *podcast* (43% (N=3) e vídeo (71% -N=5), tecnologia para transmitir informações de maneira mais rica e completa. Em resumo, uma aula multimodal. Ressalta-se que esta pergunta possibilitou que os estudantes assinalassem mais de uma opção, caso fosse necessário. De fato,

¹⁹ Questão 12 do questionário.

²⁰ Questão 14 do questionário.

a utilização de mídias digitais como recursos pedagógicos é cada vez mais comum no ambiente escolar, uma vez que os alunos são familiarizados com a tecnologia e utilizam essas ferramentas constantemente em suas atividades cotidianas. Isso torna os novos gêneros oriundos da cultura digital, como o *podcast*, mais atrativos aos alunos (Nascimento *et al.*, 2023, p. 164).

A busca por uma ferramenta pedagógica que se integrasse com as tecnologias digitais de informação e comunicação, que fosse acessível a professores e estudantes, pudesse reduzir a distância entre a atividade realizada e os objetivos de aprendizagem, fomentasse o protagonismo do estudante e que provocasse a motivação e engajamento, resultou na escolha do uso do *podcast* para o ensino da Língua Espanhola para estudantes matriculados no Nível 1 do curso. Andrade e Paredes (2021, p. 19) justificam a relevância do uso do *podcast* a partir das seguintes características:

- *Open Content (contenido abierto): los podcast son contenidos libres y disponibles para todos los usuarios.*
- *Acceso abierto en la web: los podcast se alojan en páginas web que permiten la suscripción y la actualización de los recursos disponibles.*
- *Formato MP3: los podcast pueden ser reproducidos en formato mp3 desde el ordenador o el dispositivo móvil.*²¹

Em seguida, questionou-se sobre o que pode motivar o estudante a aprender a Língua Espanhola no CELIFF. A pesquisa indicou 85% (N=6) aulas dinâmicas, 85% (N=6) conversação, 57% (N=4) interação social, 57% (N=4) música e a 57% (N=4) criatividade do professor. Ressalta-se que esta pergunta possibilitou que os estudantes assinalassem mais de uma opção, caso fosse necessário. Para Nascimento *et al.* (2023, p. 165) o uso do *podcast*

em sala de aula pode ser uma estratégia pedagógica interessante para desenvolver habilidades dos alunos em diferentes níveis escolares, além de ampliar sua criatividade, criticidade e capacidade de comunicação. [...] os professores podem estimular o interesse dos alunos em aprender e engajar-se em práticas de letramento que fazem parte da cultura digital contemporânea.

A partir da obtenção desses dados, combinados com as possibilidades do uso do “*Embarque I*”, passou-se à elaboração de uma sequência didática que envolvesse atividades com a finalidade de desenvolver competências de linguagem referentes às diversas situações comunicacionais – audição, leitura, oralidade e escrita. A sequência didática apresentou-se

²¹ • Conteúdo aberto: Os *podcasts* são conteúdos livres e disponíveis para todos os usuários.

• Acesso aberto na web: os *podcasts* se acomodam em páginas web que permitem a inscrição e a atualização dos recursos disponíveis.

• Formato MP3: os *podcasts* podem ser reproduzidos em formato MP3 desde o computador ou o aparelho celular (Andrade; Paredes, 2021, p. 19, tradução nossa).

como um instrumento, no sentido vygotskiano, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de linguagem. [...] visa a fazer com que o desenvolvimento real das capacidades de linguagem do aluno, em primeiro momento, chegue a ponto de desenvolvimento real, ao final das atividades da SD (Bueno; Lousada; Ferreira, 2020, p. 195).

O sexto encontro, 13 de julho de 2023, envolveu uma revisão de conteúdos trabalhados no Módulo 1 (Apêndice E), pela qual os estudantes desenvolveram a compreensão e a produção escrita. Nessa aula, os estudantes foram também orientados para a tarefa (produção oral) que deveriam realizar durante o período de 15 dias, em razão do recesso usufruído pela professora/pesquisadora. Em dupla, os estudantes gravaram um vídeo, no qual comunicaram-se entre si, em tarefas simples que compreenderam a aplicação de verbos básicos e pronomes pessoais e interrogativos.

O sétimo encontro, 01 de agosto de 2023, a produção oral (vídeos), com mini diálogos, foi apresentada pelos estudantes, propiciando uma troca entre eles. Durante a apresentação, a professora/pesquisadora fez a mediação a partir de observações quanto à pronúncia dos diálogos.

5.2.1 Da organização dos Momentos da SD

Os resultados coletados, a partir da aplicação dos questionários, revelaram (Questão nº 14) a familiaridade que os estudantes possuem com uso de tecnologias digitais de informação e comunicação. A partir daí, implementou-se uma Sequência Didática, considerando o uso do *podcast* para o ensino da Língua Espanhola no Centro de Línguas do IFFluminense *campus* Campos Centro.

A aquisição de competência auditiva em línguas estrangeiras é uma habilidade fundamental para a comunicação e para a compreensão intercultural (López; Moura; Delgado, 2020). Em um mundo globalizado e altamente conectado, a capacidade de compreender e se expressar em diferentes idiomas torna-se mais relevante do que nunca. Nesse contexto, o *podcast* tem emergido como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da competência auditiva em línguas estrangeiras, oferecendo uma abordagem moderna e envolvente para o aprendizado. “A utilização do *Podcast* na aprendizagem de línguas estrangeiras pode tornar-se num recurso com grandes potencialidades, quer pedagógicas, quer motivacionais, visto ser uma tecnologia que anda no bolso de um grande número de jovens” (Moura; Carvalho, 2006, p. 90).

A opção pela implementação de uma Sequência Didática, tendo por base o uso da mídia digital *podcast* para ensino de língua espanhola, justifica-se, ainda, pela lacuna existente em

estudos teóricos e empíricos²², pois oferece uma ferramenta dinâmica e acessível que promove a prática da compreensão auditiva, aprimora a fluência oral e proporciona conteúdo autêntico (falante nativo), preenchendo, também, uma lacuna existente no Livro “Embarque 1”, adotado pelo CELIFF *campus* Campos Centro até o presente ano.

A seguir, descreve-se a Sequência didática planejada e desenvolvida, durante o período compreendido entre 03 de agosto a 10 de outubro 2023, a partir do Módulo 2 do Livro “*Embarque 1*”. A sequência das atividades teve como foco central, o desenvolvimento das 4 habilidades linguísticas: compreensão escrita, compreensão oral, produção oral e produção escrita. A cada aula (aqui denominada de “Momento”), buscaram-se explorar os recursos do *podcast*, integrando-o à proposta pedagógica do livro. Vide o Quadro 10:

Quadro 10 – Da Sequência Didática: Uso do *Podcast* para o ensino da Língua Espanhola

Sequência Didática – O uso do <i>Podcast</i> para o ensino da Língua Espanhola	
Objetivo Geral:	
Proporcionar a aprendizagem da língua espanhola aos estudantes do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, <i>campus</i> Campos Centro, a partir do uso do <i>podcast</i> como ferramenta pedagógica.	
Etapas	Descrição das Atividades
(Momento 1) (03/08/2023)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do <i>podcast Hoy Hablamos</i> - Sensibilização do estudante – potencialidades e importância do <i>podcast</i> para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. ▪ Da Compreensão Oral (<i>escuchar</i>) da língua espanhola e a relevância de se compreender as nuances da língua ao aprender um idioma. ▪ Orientações <i>podcast “Hoy Hablamos” - Episódios nº 1609, “historia de las vacaciones de verano” e nº 1614, “la importancia del sol”</i>.
(Momento 2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Podcast “Historia de las vacaciones de verano” - Da Compreensão Oral (escuchar)</i>. Exercitando a compreensão oral

²² A pesquisa sobre a literatura existente acerca do uso de *podcasts* no ensino da língua espanhola nos Centros de Línguas para Educação Profissional e Tecnológica (CELIF's) revela uma lacuna significativa. No período compreendido entre 01 de setembro de 2022 e 31 de outubro de 2023, com um recorte temporal de 2019 a 2023, foram realizadas buscas nas bases de dados *Google Scholar* e *SciELO* Brasil, utilizando-se os termos "Sequência Didática" AND "*Podcast*" AND "Língua Espanhola" (OU "Espanhol") AND "CELIF" AND "Educação Profissional e Tecnológica" (EPT), o que revelou uma lacuna de publicações sobre a temática. Esta carência englobou tanto artigos de revisão quanto de pesquisas aplicadas, indicando uma ausência de investigações específicas sobre o uso de *podcasts* para o ensino da língua espanhola nos Centros de Línguas da EPT.

(08/08/2023)	<p>(escutar) de frases e vocabulários relativos à temática principal do <i>podcast</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificação da aprendizagem: resumo escrito em português sobre o <i>podcast</i>. ▪ Orientações <i>podcast Hoy Hablamos</i>. Episódio nº 1636, “<i>Protección Solar</i>”.
Momento 3 (17/08/2023)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificação da aprendizagem. Sistematização da proposta do uso do <i>podcast Hoy Hablamos</i>. Episódio nº 1636, “<i>Protección Solar</i>”. ▪ Compreensão Escrita (<i>leer</i>), Compreensão Oral (<i>escuchar</i>), Produção Oral (<i>hablar</i>), Produção Escrita (<i>escribir</i>). ▪ Verificação da aprendizagem: Elaboração de resumo escrito em espanhol (<i>producción escrita</i>).
Momento 4 (12/09/2023)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação para a produção de um <i>podcast</i> temático “<i>Describir la rutina cotidiana</i>”. ▪ Orientações para a Produção do <i>podcast</i> – Entrega do “Guia para o estudante – construindo um <i>podcast</i>”.
Produção Final (Avaliação) (10/10/2023)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega e apresentação do <i>podcast</i> elaborado. ▪ Apresentação e discussão dos <i>podcast</i> produzidos.

Fonte: Adaptado a partir do modelo de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

O Quadro 9 fornece uma visão geral da sequência didática com foco no uso do *podcast* em sala de aula. A seguir, são descritas todas as etapas desenvolvidas. De modo geral, todos os *podcasts* utilizados para o ensino da língua espanhola consideraram temáticas previstas no livro “Embarque 1”.

5.2.1.1 Momento 1 (Apresentação da Situação) – Sensibilização para o uso do *podcast*

No oitavo encontro, no dia 03 de agosto de 2023, deu-se início ao uso do *podcast* para o ensino da Língua Espanhola. Como primeira ação de sensibilização do estudante²³, apresentou-se o “*Hoy Hablamos*”, “*El podcast diario para aprender español. +1500 episodios y +250 horas de audio para estudiantes de español. Mejora tu vocabulario y aprende expresiones con nuestro podcast de español diario*” (Figura 4)²⁴. Trata-se de um *podcast* em

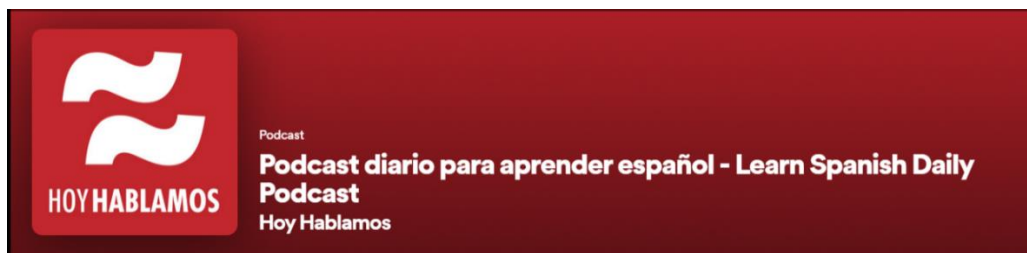
²³ Dia 03 de agosto de 2023. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5GOcs1rTKFm1hNDDjtlwFY?si=iX8kcW4_TaaxptPeus5mhA.

²⁴ “O *podcast* diário para aprender espanhol, mais de 1500 episódios e mais de 250 horas de áudio para estudantes de espanhol. Melhora teu vocabulário e aprende expressões com nosso *podcast* de espanhol diário” (Roccelo, 2022, n. p., tradução nossa).

espanhol²⁵, voltado a pessoas que estão aprendendo espanhol como uma língua estrangeira. Aborda uma ampla gama de tópicos, desde notícias até histórias inusitadas, com um estilo descontraído e leve. O *podcast* se organiza por episódios, que cobrem uma variedade de tópicos e situações do cotidiano, visando a ajudar os ouvintes a aprimorarem suas habilidades de compreensão oral (escutar) e produção oral (falar) em espanhol. Cada episódio geralmente inclui discussões sobre vocabulário, gramática e dicas de aprendizado.

Por se tratar de uma turma Nível 1, a escolha do *podcast Hoy Hablamos* se justifica por ser considerado nível fácil, “fala de temas variados, de notícias a histórias inusitadas, de um jeito leve e descontraído. [...] O ritmo das falas de Paco e Roi são ótimos para quem está estudando e a diversidade dos temas ajudam a ampliar ainda mais o vocabulário” (Roccelo, 2022, n. p.). Para quem deseja aprofundar os estudos e desenvolvimento das habilidades linguísticas, “*Hoy Hablamos*” oferece o site *hoyhablamos.com*, em que os ouvintes podem ter acesso a transcrições, explicações e exercícios dos episódios e ouvir os episódios semanais. Vide a Figura 4, que apresenta o *podcast* selecionado:

Figura 4 – *Podcast Hoy Hablamos*²⁶, perfil principal



Fonte: https://open.spotify.com/show/1puKUN2oF1M5DMt8o4M1bA?si=sTfiFPNbSoed0D9ZSa_cSQ. Acesso em: 24 jul. 2023

A partir da apresentação do perfil do referido *podcast*, a professora/pesquisadora indicou aos estudantes, como início para o desenvolvimento da compreensão oral (*escuchar*), os episódios nº 1609²⁷ e nº 1614²⁸, que tratam respectivamente da “*historia de las vacaciones de verano*” e de “*la importancia del sol*”. Nessa atividade, a partir do *podcast*, os estudantes foram orientados a ouvir falantes nativos da língua e a buscar entendê-los. A

²⁵ Apresentado por Paco e Roi

²⁶ Na pesquisa realizada no *Spotify*, serviço de *streaming* de música, *podcast* e vídeo, o *podcast Hoy Hablamos* apresentou-se como o mais completo, com temas variados e com uma duração mais curta (média de 10min).

²⁷ Duração de 9 minutos. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5GOcs1rTKFm1hNDDjtlwFY?si=iX8kcW4_TaaxptPeus5mhA.

²⁸ Duração de 10 minutos. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/ONEF13ri3g671mwl24HBhE?si=YUeo-sLMSEq5dUT1fiUR7Q>.

professora/pesquisadora apontou a importância do *podcast* para a introdução à língua espanhola e a relevância de se compreender as nuances da língua, ao aprender um idioma.

Todos foram orientados a escutar os áudios em casa, para, em seguida, desenvolverem uma atividade na forma escrita, em português, a ser entregue no dia 08 de agosto de 2023. A atividade compreendeu um resumo de um dos temas presentes nos *podcasts* (escolha livre dos estudantes). Os objetivos dos *podcasts* indicados foram os de aprimorar a compreensão oral (escutar) em espanhol, ampliar o vocabulário relacionado à cultura espanhola e desenvolver a capacidade de fazer inferências a partir de contextos auditivos. Essa atividade buscou essencialmente promover a compreensão oral.

Entende-se que, quando os estudantes acessam o *podcast* de casa, com a finalidade de realizar uma atividade proposta, isso os aproxima ainda mais da língua. Aprender um idioma requer dedicação em aula e fora dela, ou seja, quanto mais contato com a língua, mais se amplia o seu conhecimento. O uso do *podcast* “*flexibiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje que supera los límites del aula para desarrollarse independientemente de cualquier tiempo y lugar. Esta flexibilización permite que el estudiante gestione la distribución y consumo de estos contenidos, promoviendo un aprendizaje a su medida*”²⁹ (Piñeiro-Otero; Domínguez, 2011, p. 19).

Como o livro “*Embarque I*” não traz atividades para além da sala de aula, o uso do *podcast*, como atividade complementar, merece destaque para ampliação do vocabulário, aproximar o estudante do falante nativo e aprimorar a compreensão oral (escutar). Desse modo, “a principal vantagem da utilização dos *podcasts* na educação é a portabilidade e a conveniência de se poder ouvir os recursos educativos a qualquer hora e em qualquer lugar. Permitem assim o alargamento dos contextos de estudo possibilitando diferentes locais, dentro e fora da escola” (Oliveira; Cardoso, 2009, p. 89).

5.2.1.2 Momento 2 (Produção Inicial) - Da Compreensão Oral (*escuchar*)

Nesse momento, 08 de agosto de 2023, os *podcasts* “*historia de las vacaciones de verano*” e “*a importancia del sol*” foram trabalhados em sala, mediante pausas. A cada momento, a professora/pesquisadora foi exercitando a compreensão oral (escutar) de frases e

²⁹ “Flexibiliza o processo de ensino- aprendizagem que supera os limites da sala de aula para desenvolver- se independente de qualquer tempo e lugar. Esta flexibilização permite que o estudante conduza a distribuição e consumo destes conteúdos, promovendo uma aprendizagem a sua medida” (Piñeiro-Otero; Domínguez, 2011, p. 19, tradução nossa).

vocabulários relativos às temáticas principais, assim como os estudantes eram incentivados à produção oral (falar) em português, valendo-se de perguntas relacionadas aos *podcasts*, sobre o que haviam apreendidos do áudio. O objetivo foi o de proporcionar aos estudantes, a prática da pronúncia, da escuta ativa, ampliação de vocabulários, a partir do falante nativo. Todos realizaram a atividade proposta no Momento 1 (resumo escrito em português), assim como apresentaram o texto produzido por meio da oralidade (produção oral) o que compreenderam.

No *podcast* “*Historia de las vacaciones de verano*”, lançaram-se as seguintes perguntas:

- ¿De qué trata el podcast "*Historia de las vacaciones de verano*"?
- ¿Cuáles son los temas principales discutidos en el podcast?
- ¿Cuál es el mensaje principal que el podcast intenta transmitir sobre las vacaciones de verano?

No *podcast* “*La importancia del sol*”, lançaram-se as seguintes perguntas:

- ¿Cuál es el enfoque principal del podcast "*La importancia del sol*"?
- ¿Qué aspectos o beneficios sobre la importancia del sol se discuten en el episodio?
- ¿Qué impacto tiene el sol en nuestras vidas y en el planeta?

Nesse encontro (08/08/2023), foi enviado aos estudantes (por meio do *WhatsApp*), o link do Episódio nº 1636³⁰, “*Protección Solar*”, que apresenta uma reflexão sobre a importância do uso do protetor solar

*Buenas, oyente, ¿qué tal? Pocas cosas hay tan relajantes como estar en la playa, tomando el sol, con los ojos cerrados y escuchando solo el sonido del mar. Pero cuidado, porque eso que parece tan idílico, sin una buena protección solar puede ser una pesadilla. Y de protegerse del sol es de lo que vamos a hablar en el episodio de hoy.*³¹

Em sala de aula, a proposta do *podcast* foi explicada aos estudantes: todos teriam que ouvir o episódio em casa, quantas vezes fossem necessárias, para a compreensão oral (escuta), com a orientação de que, na aula seguinte, o áudio seria disponibilizado, uma única vez, e que a professora/pesquisadora lançaria perguntas sobre a temática principal do episódio a fim de que eles respondessem em espanhol. Eis a Figura 5:

³⁰ Duração 10 min. Disponível em:

<https://open.spotify.com/episode/1yGREh3ou80hpcEIViZ95?si=4myvYEirRR65qDhdi0JQoQ&nd=1>

³¹ “Como está, ouvinte? Poucas coisas são tão relaxantes como estar na praia, tomando sol com olhos fechados e escutando somente o barulho do mar. Mas cuidado, porque isso que parece tão prazeroso, sem uma boa proteção solar pode ser um pesadelo. E de proteger se do sol é do que vamos falar no episódio de hoje”.

Figura 5 – Podcast Hoy Hablamos. Episódio n° 1636 – Protección solar



Fonte: <https://open.spotify.com/episode/1yGREh3ou80hcpEIVliZ95?si=4myvYEirRR65qDhdi0JQoQ&nd=1>. Acesso em: 16 set. 2023.

5.2.1.3 Momento 3: compreensão escrita (leer), compreensão Oral (*escuchar*), produção Oral (*hablar*), produção Escrita (*escribir*)

Em sala de aula, 17 de agosto de 2023, a professora/pesquisadora liberou novamente o áudio (com pausas) do *podcast* “*Hoy Hablamos*”, Episódio n° 1636 – *Protección solar*, para promover discussões em espanhol. A partir de perguntas lançadas, os estudantes foram respondendo em espanhol, puderam debater tópicos relevantes, expressar suas opiniões e praticar habilidades de comunicação verbal/produção oral. Eis as perguntas:

- *¿Cómo el locutor imagina una persona en la playa?*
- *¿A qué mes el locutor se refiere?*
- *¿Cómo es la piel de Rebeca, esposa del locutor?*
- *¿Cuáles son los tipos de protección solar?*
- *¿Qué se da cuenta para comprar un protector solar?*
- *¿Cuál es la cantidad de protección de acuerdo con el factor que la crema ofrece?*
- *¿Lo qué significa la blancura de la piel durante mucho tiempo?*
- *¿Cuál es la profesión de la persona que inventó el primer factor protector moderno?*
- *¿Cuál fue la causa para inventar el producto?*
- *¿Por qué es importante usar el protector solar?*

A professora/pesquisadora atuou como mediadora, fornecendo *feedback*, “corrigindo concepções equivocadas ou ainda mal elaboradas” (Valente, 2018, p. 32). Essa estratégia pedagógica possibilitou que duas habilidades linguísticas (compreensão oral e produção oral) fossem desenvolvidas, à medida que os estudantes tiveram contato com a língua através do falante nativo (*podcast*) e puderam comunicar-se uns com os outros sobre tópicos presentes no *podcast* proposto.

Ao final da atividade, buscou-se um *feedback* junto aos estudantes, por meio da pergunta: como foi vivenciar a experiência de compreensão oral (escuta) a partir do *podcast* “*Protección Solar*”? A tendência central foi a de que, para eles, nesse terceiro momento, as dificuldades de compreender o falante nativo foram menores com a escuta, porque já tinham tido um contato na primeira atividade. Nesse sentido, a proposta do uso do *podcast* para o desenvolvimento da compreensão oral, apresentando um falante nativo espanhol, mostrou-se útil para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. O depoimento a seguir expressa a representação do coletivo das falas:

Estou gostando dessa experiência, da prática fora da sala de aula, de ter o contato com a língua. Inclusive, em outro curso de língua estrangeira que fiz, não tive isso. Na minha opinião, isso faltou. Estou achando muito interessante essa dinâmica, dessa atividade específica (Depoimento da Estudante, 2023).

Para a compreensão escrita (ler), a professora/pesquisadora entregou a transcrição³² do episódio nº 1636 – *Protección solar* (Anexo 1) e desenvolveu uma atividade por meio de uma leitura guiada:

- Leitura pelo professor: leitura do texto para a turma, demonstrando a pronúncia correta e a entonação;
- Leitura em coro: após a demonstração, realizou-se uma leitura coletiva. Todos os 6 (seis) alunos liam juntos, em voz alta.
- Rotação de leitores: revezamento da leitura, por parágrafos.

Em seguida, solicitou-se aos estudantes que registrassem individualmente um resumo do *podcast* ouvido como atividade a ser entregue na aula do dia 29 de agosto de 2023. Dessa vez, a proposta envolveu uma produção escrita em espanhol, sob as seguintes orientações (elaboração de um resumo):

- Escutar novamente o *podcast*, fazendo anotações durante a audição para facilitar a elaboração do resumo posteriormente;
- O resumo deve ser feito individualmente;
- O resumo deve incluir os pontos-chave abordados, finalizando com uma conclusão que destaque a importância da proteção solar.

Essa atividade buscou desenvolver a habilidade de produção escrita (*escribir*), incentivando os estudantes a resumirem e expressar, com suas próprias palavras, as informações obtidas durante a audição do *podcast*.

³² Para a transcrição do áudio, utilizou-se o aplicativo “transcrição instantânea”.

Essa atividade buscou desenvolver as habilidades de compreensão escrita (*leer*) e produção escrita (*escribir*), incentivando os estudantes a resumirem e expressarem, com suas próprias palavras, as informações obtidas durante a audição do *podcasts*.

5.2.1.4 Momento 4: Compreensão Escrita (ler), Produção Oral (falar) e a Produção Escrita (escrever)

Nascimento *et al.* (2023, p. 165) afirmam que, embora o uso do *podcast* como ferramenta pedagógica represente ainda um desafio “para alguns professores que não dominam ferramentas digitais”, torna-se necessário destacar “que essa abordagem pode ser altamente produtiva” para o estudante, na medida em que o coloca como protagonista do processo de aprendizagem. Ressalta também como é importante a participação ativa tanto do professor quanto do estudante em todo o processo educativo, o que, segundo os autores, “permite inovar na forma de aprender e de ensinar, tornando a aula mais dinâmica, contextualizada e prazerosa” (Nascimento *et al.*, 2023, p. 165).

A atividade final do nível 1, foi apresentada para os estudantes no dia 12 de setembro de 2023, que compreendeu a criação de um *podcast* temático. A proposta do *podcast* considerou o título do Módulo 4 do Livro “*Embarque 1*” – “*Describir el entorno cotidiano*”, último módulo no Nível 1 do curso. A criação do *podcast*, em espanhol, foi realizada em dupla, com divisão livre. Cada dupla deveria descrever detalhadamente o entorno cotidiano, usando vocabulário específico do cotidiano e expressões aprendidas durante o curso, com o objetivo não somente de incentivar a produção oral (*hablar*), mas também promover a colaboração, a criatividade e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos a partir da descrição do entorno cotidiano.

Nessa perspectiva, apresentou-se aos estudantes, a última etapa da SD, referente à produção de um *podcast* temático. Para tanto, os estudantes receberam um guia, com o passo a passo para o desenvolvimento da atividade, conforme a Figura 6.

Figura 6 - Guia para Estudante – construindo o *podcast*

Guia para o Estudante: Construindo um Podcast

1. Apresentação do tema ou assunto para a construção do podcast pelos alunos.
“Describir la rutina cotidiana”

2. Divisão do tema em subtemas a partir da estrutura de ações cotidianas:
Verbos de rotinas habituais // dias da semana; horas; expressões de frequência

Passo nº 1

Breve roteiro do que vão gravar:

- vinheta de início;
- apresentação do(s) locutor(es);
- apresentação do tema (ou subtema). Breve explicação sobre o enfoque do episódio;
- discussão sobre o assunto (construção de diálogos, fazendo perguntas e respostas (trabalhando a 1ª e 2ª pessoa do singular), narração das rotinas cotidianas (trabalhando a 3ª pessoa do singular).

Passo nº 2

Para elaboração do que será discutido no podcast, recomenda-se a leitura do conteúdo estudado e o levantamento das palavras-chave relativos a ele. A partir deles, conforme mencionado, os estudantes podem abordar o assunto de diversas maneiras, questionando, explicando ou debatendo.


Passo nº 3

Para gravar, sugere-se buscar um lugar calmo, tranquilo, livre de barulhos ou ruídos. Recomenda-se que a leitura do texto seja feita várias vezes, até se sentirem confortáveis com as palavras e entonações. Podem gravar quantas vezes quiserem e, ao final, selecionar a gravação que mais atende ao objetivo proposto.

Passo nº 4

Ao final da atividade e gravação, os estudantes deverão apresentar o podcast para a turma, ficando aberta a discussão pelos demais. O professor fará a devolutiva, apresentando um feedback, esclarecendo eventuais dúvidas sobre o conteúdo abordado no podcast, bem como apontando melhorias.

DICAS

COMO fazer PODCAST grátis  - https://www.youtube.com/watch?v=JlR1gIW_vlg

COMO fazer PODCAST pelo CELULAR – Anchor - <https://www.youtube.com/watch?v=42yXedSd5C0>

Nota: Duração do podcast: 10 a 15 min.

Fonte: Adaptado de Camargo e Daros (2021, p. 132-135)

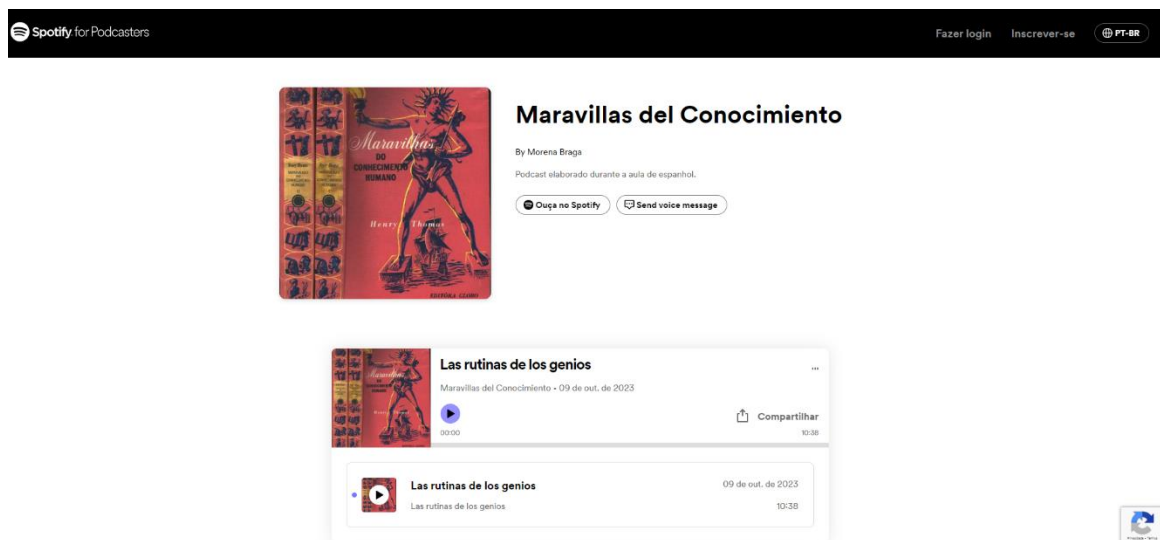
Finalizando as orientações para a produção da atividade final, alertou-se aos estudantes sobre as instruções fornecidas na Figura 6, destacando-se a importância de seguir todas as etapas para completar a atividade.

5.2.1.5 Momento 5 (Produção Final): Avaliação (entrega e apresentação do *podcast* elaborado) e avaliação do Produto Educacional

O quinto momento, 10 de outubro de 2023, envolveu a aplicação do conhecimento/produção final, da verificação da compreensão, do fechamento da sequência didática “Uso do *podcast* para o ensino da Língua Espanhola”, com a apresentação da produção dos *podcasts* pelos estudantes, buscando consolidar o processo de aprendizagem

A Figura 7 mostra um dos *podcasts*, criado por uma das duplas e intitulado “*Maravillas del Conocimiento*”, com o 1º Episódio denominado “*Las rutinas de los genios*”, onde há, no formato diálogo em espanhol, uma amostra do cotidiano de Albert Einstein, Charles Darwin e Sigmund Freud.

Figura 7 – Imagem capturada do podcast de autoria de estudantes



Fonte: Protocolo de Pesquisa (2023).

Disponível em: <https://anchor.fm/morena-braga/episodes/Las-rutinas-de-los-genios-e2ac0jq>. Acesso em: 10 out. 2023.

A Figura 7 indica uma representação gráfica com a característica do gênero *podcast*. De modo geral, todos os trabalhos realizados apresentaram os áudios produzidos e seguiram as orientações quanto ao tema, à duração, à participação ativa dos dois estudantes responsáveis,

mas somente uma dupla apresentou a atividade no formato *podcast*. A atividade incluía não apenas a gravação do áudio, mas a criação de um *podcast*.³³

A segunda dupla apresentou o áudio, iniciando com a vinheta sobre o tema: a rotina diária e atividades cotidianas. Os alunos fizeram uma prática de perguntas e respostas sobre o dia a dia de cada um. No diálogo, perguntaram sobre a rotina da semana e do fim de semana. Trocaram informação sobre o cotidiano que envolvia o café da manhã, a rotina de trabalho, a volta do trabalho para casa e lazer. No final do áudio, apresentaram também um trecho contendo as falhas de gravação, o que tornou o áudio divertido e dinâmico.

A terceira dupla iniciou o áudio, relatando a história da rotina diária no período da Revolução Industrial. Em seguida, simulou um programa, no qual uma aluna assumiu o papel de entrevistadora; a outra, de entrevistada. As perguntas eram sobre a rotina diária da entrevistada. Logo após, a entrevistadora começou a falar de sua própria rotina, indicando os dias da semana, horários e a frequência com que realizava suas atividades.

Para todos os áudios disponibilizados, um *feedback* da professora/pesquisadora foi disponibilizado, seja com pequenas correções nos áudios, no que diz respeito à pronúncia de cada um, seja oferecendo um *feedback* construtivo às duplas que não concluíram a tarefa integralmente. Realizou-se também uma discussão, em sala de aula, sobre cada áudio produzido, incentivando os estudantes a socializarem seus áudios, ou seja, a “*Describir el entorno cotidiano*”. A professora/pesquisadora orientou que, para próximas atividades solicitadas pelos professores nos níveis seguintes (continuidade do curso de Espanhol), é fundamental seguir todas as etapas do processo proposto, garantindo a realização de uma atividade completa, a partir das orientações dadas.

Como verificação da percepção dos estudantes (observação e análise das atividades desenvolvidas), ao final da aula, solicitou-se, por meio do envio (*WhatsApp*) do questionário *on-line surveymonkey* (Apêndice B)³⁴, a avaliação da prática pedagógica desenvolvida “Sequência Didática a partir do uso do *podcast* para a aprendizagem da língua espanhola”. Para aferir o grau de contribuição a partir da percepção discente, utilizou-se a escala de *Likert* de 5 pontos.

Quanto à distribuição das questões, abordaram-se os seguintes tópicos:

³³ Em sala os alunos que realizaram integralmente a atividade solicitada (criação do *podcast* como a retratada na Figura 7) justificaram a falta de tempo em razão das provas de fim de semestre nos cursos regulares que estão matriculados.

³⁴ <https://pt.surveymonkey.com/r/K557RNV>

1. Contribuição do *podcast* para a aprendizagem da língua espanhola – leitura, escrita, compreensão auditiva e oral;
2. Contribuição do uso do *podcast* para o desenvolvimento da habilidade de leitura;
3. Contribuição do uso do *podcast* para o desenvolvimento da habilidade da escrita;
4. Contribuição do uso do *podcast* para o desenvolvimento da habilidade compreensão auditiva;
5. Contribuição do uso do *podcast* para o desenvolvimento da habilidade compreensão oral.

A pesquisa solicitou também que os estudantes participassem indicando:

1. Pontos positivos do uso do *podcast*;
2. Grau de aprendizagem, considerando as quatro habilidades;
3. Se o uso do *podcast* tornou as aulas mais dinâmicas e interativas;
4. Engajamento e motivação durante as aulas;
5. Se o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento do *podcast* “*Describir la rutina cotidiana*” possibilitou o enriquecimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade da língua espanhola.

A pesquisa revela que 80% dos alunos (N=4) concordam totalmente que o uso do *podcast* contribuiu principalmente para o desenvolvimento da compreensão oral (escutar) da língua espanhola³⁵. Entre as opções presentes no questionário, esta é a que mais representa coletivamente a opinião dos estudantes participantes: “os *podcasts* que foram usados para praticar a compreensão oral afetaram positivamente a sua habilidade de entender o falante nativo” e “foram desenvolvidas diferentes estratégias para melhorar sua compreensão auditiva dos *podcasts* em espanhol”.

O depoimento, a seguir, foi apontado por uma das estudantes como um comentário livre:

Em um curso de língua anterior, tive muita dificuldade no desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva da língua, pois não houve um incentivo dos professores em atividades tais como *podcasts*, que ajudasse no desenvolvimento dessa habilidade (Depoimento de um estudante, 2023).

³⁵ Questão 6 do questionário de Avaliação.

As frases apresentadas, a seguir, compuseram o questionário e foram as mais representativas para os estudantes com relação à contribuição do *podcast* para a habilidade de produção oral³⁶ (falar). 60% (N=3) dos discentes concordam que

O uso de *podcast* ofereceu oportunidades para praticar a oralidade em espanhol, como discussões em grupo ou debates.

O uso de *podcast* oportunizou a participação em atividades de conversação em que os tópicos dos *podcasts* foram discutidos. Isso enriqueceu suas habilidades de comunicação oral em espanhol.

Questionados se as atividades propostas, a partir do uso de *podcasts*, contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades de compreensão escrita (leitura) em espanhol³⁷, 80% (N=4) dos estudantes concordaram totalmente. Essas foram as opções representativas:

As atividades propostas a partir do uso de *podcasts* contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura em espanhol.

Os *podcasts* foram acompanhados por atividades de transcrições em português e espanhol. Essas atividades auxiliaram sua compreensão do conteúdo presente nos *podcasts* disponibilizados.

A pesquisa buscou identificar, ainda, sobre a contribuição do uso do *podcast* com relação à produção escrita (escrever)³⁸. 80% (N=4) apontou como tendência central assinalada pelos estudantes foi a de que “O uso de *podcasts* enriqueceu seu vocabulário em espanhol e sua capacidade de expressão escrita” e 60% (N=3) disse que as atividades a partir do uso do *podcast* possibilitaram a criação autônoma “de conteúdos escritos baseados nos tópicos abordados nos *podcasts*. Isso contribuiu para sua expressão escrita em espanhol”.

Os estudantes apontaram também, com destaque, pontos positivos para o uso do *podcast*³⁹: “aulas mais dinâmicas”; “motivação para ir as aulas”; “ampliar o vocabulário”, “ouvir nativos” e “desenvolvimento da oralidade”. A pesquisa revela ainda que, para todos os alunos, o uso do *podcast* tornou as aulas mais dinâmicas e interativas⁴⁰, assim como favoreceu a motivação e a participação nas aulas⁴¹.

A questão 9 buscou avaliar o grau de aprendizagem dos estudantes (na visão deles), considerando as quatro habilidades linguísticas: compreensão escrita (ler), compreensão oral

³⁶ Questão 7 do questionário de Avaliação.

³⁷ Questão 4 do questionário de Avaliação.

³⁸ Questão 5 do questionário de Avaliação.

³⁹ Questão 8 do questionário de Avaliação.

⁴⁰ Questão 10 do questionário de Avaliação.

⁴¹ Questão 11 do questionário de Avaliação.

(escutar), produção oral (falar) e produção escrita (escrever). A pesquisa revela que a média ponderada dos resultados, considerando 5 (excelente), 4 (muito bom), 3 (bom), 2 (razoável) e 1 (ruim), foi de 4 para todas as habilidades. Traçando uma comparação com a questão 2 – “Como você descreveria sua habilidade de compreensão oral (escuta) antes de começar a usar o podcast para aprender espanhol?”, em que 67% dos estudantes assinalaram razoável, percebe-se uma evolução a partir do uso da ferramenta pedagógica *podcast*.

Os estudantes destacaram, ainda, que todo o processo de planejamento, elaboração e desenvolvimento do *podcast* “*Describir la rutina cotidiana*” possibilitou o enriquecimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade da língua espanhola.

Finalizando, todos afirmaram que recomendariam o uso de *podcast* para outros estudantes que desejassem aprimorar habilidades em uma língua estrangeira. A produção de um *podcast* possibilitou aos estudantes experimentarem “diversas etapas de produção do gênero, [...]. Isso contribuiu para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, além de estimular a capacidade de organização e comunicação” entre eles (Nascimento *et al.*, 2023, p. 164).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as possibilidades do uso do *podcast* como ferramenta pedagógica no ensino da língua espanhola, no contexto do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, *campus* Campos Centro. A população da pesquisa envolveu, principalmente, 6 estudantes matriculados no curso de Língua Espanhola, Nível 1, no primeiro semestre de 2023. Ao longo deste estudo, de natureza qualitativa, pôde-se compreender o potencial do *podcast* como recurso inovador para aprimorar a aprendizagem de língua espanhola.

Com a pesquisa bibliográfica, foi possível compilar as bases teóricas e documentais para o ensino de língua espanhola, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, especificamente o Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, com ênfase nos estudos sobre o *podcast*, sua estrutura, seus recursos, a potencialidade como tecnologia e como ferramenta pedagógica para o ensino da língua estrangeira, em especial, para a língua espanhola. Os estudos e pesquisas desenvolvidos destacam a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade contemporânea. Os *podcasts*, enquanto mídia digital, oferecem uma plataforma versátil e atrativa para o aprendizado de qualquer língua estrangeira, permitindo aos estudantes, acesso a um conjunto de materiais autênticos diversificados como entrevistas, narrações, debates e conteúdos culturais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e produção oral.

Além disso, a estrutura flexível dos *podcasts*, que possibilita o acesso a diferentes temas e estilos de apresentação, oferece aos professores, a possibilidade de personalizar o ensino, considerando as necessidades e interesses individuais dos alunos. A portabilidade e a disponibilidade, sob demanda dos *podcasts*, também permitem que os estudantes pratiquem o idioma em diversos contextos e horários, favorecendo a autonomia no processo de aprendizagem. A utilização efetiva do *podcast* como ferramenta pedagógica demonstra potencial para melhorar a motivação dos alunos, aumentar a retenção de informações e promover uma imersão com o falante nativo na língua espanhola, consolidando sua posição como uma valiosa e inovadora ferramenta para o ensino de idiomas.

A pesquisa-ação, por sua vez, buscou gerar um conhecimento a ser desenvolvido na prática. Inicialmente, fruto da vivência da professora/pesquisadora, parte de situação-problema dentro de um contexto específico, tendo em vista as fragilidades do livro didático adotado pelo Centro de Línguas do IFFluminense, *campus* Campos-Centro. O foco da pesquisa envolveu o

uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, voltadas para o ensino da Língua Espanhola, valendo-se do *podcast* como um meio. O uso do *podcast* para o ensino da língua espanhola mostrou ser uma importante ferramenta pedagógica, pois proporcionou aos estudantes, uma experiência auditiva imersiva, favorecendo uma melhor compreensão oral, a partir do falante nativo, enriquecendo o vocabulário e facilitando a familiarização com a entonação, pronúncia e ritmo do falante. Outro ponto de destaque diz respeito à importância da gravação, para tornar a oralidade acessível à análise e ao estudo, destacando que, embora o texto oral seja efêmero, a gravação permite uma observação mais detalhada e análise das características próprias da fala, abrindo caminho para a compreensão do funcionamento da linguagem oral.

Os resultados obtidos com a pesquisa-ação revelaram uma série de impactos positivos decorrentes da implementação da Sequência Didática baseada no uso de *podcasts*, com destaque para a flexibilidade proporcionada aos estudantes, permitindo que eles gerenciem o acesso ao conteúdo de maneira personalizada. A capacidade de acessar o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer momento, combinada com a diversidade de tópicos abordados nos *podcasts*, demonstra o grande potencial dessa mídia digital para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola. Essa abordagem personalizada se mostrou eficaz, resultando em um aprendizado mais envolvente e engajador, conforme depoimento dos próprios alunos.

Como produto educacional, o estudo gerou uma Sequência Didática que integrou o uso do *podcast* ao livro “Embarque 1”. Durante o desenvolvimento da sequência, construiu-se também um “Guia para o Estudante – Construindo um *podcast*”, entendido como uma estratégia de ensino que foi construída como um facilitador para os estudantes desenvolverem uma das atividades propostas. Ambos os trabalhos poderão ser usados na íntegra ou adaptados, considerando o contexto acadêmico específico. Além disso, a investigação revelou não apenas o impacto positivo da implementação de uma Sequência Didática baseada no uso de *podcasts* no ensino da língua espanhola, mas também destacou a importância desse gênero digital como uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades linguísticas de produção oral (*hablar*), produção escrita (*escribir*), compreensão oral (*escuchar*) e produção oral (*leer*).

Outro aspecto importante identificado, após o uso de *podcasts* no ensino da língua espanhola, foi a melhoria das habilidades de compreensão oral. O contato regular com a língua espanhola, na forma de diálogos autênticos (falantes nativos) nos *podcasts* apresentados, contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral (*escuta*). No entanto, é importante observar que, embora os *podcasts* mostrem ser uma importante ferramenta

pedagógica para o desenvolvimento de habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala, audição), sua eficácia depende da qualidade do conteúdo selecionado, bem como de uma orientação adequada por parte dos professores. É essencial que eles, em especial os de língua espanhola, desempenhem um papel ativo na seleção de *podcasts* apropriados ao direcionamento dos alunos para tópicos relevante e que, por fim, se inspirem a explorar o potencial deste gênero em suas práticas pedagógicas.

Considera-se, portanto, relevante a contribuição do *podcast* para o ensino da língua estrangeira, destacadamente para a língua espanhola, já que apresenta novas perspectivas de uso e de exploração do ensino e aperfeiçoamento das quatro habilidades linguísticas, inclusive em apoio ao livro didático. Necessárias são também outras investigações que se aprofundem na análise comparativa do impacto dos diferentes formatos de *podcast* e do potencial dessa mídia no ambiente educacional, com ênfase no ensino de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G.F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia** (Ribeirão Preto), p. 61-69, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

ANDRADE, R. F.; PAREDES, M. P. El podcast como herramienta de retroalimentación en la evaluación de actividades virtuales. **Rev. Mendive**, Pinar del Río, v. 19, n. 1, p. 16-29 marzo 2021. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100016&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2023.

BACICH, L. **Escolhas e o futuro da educação**. 17 abr. 2021. Disponível em: <https://lilianbacich.com/page/2/>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BACICH, L.; HOLANDA, L. STEAM: integrando as áreas para desenvolver competências. In: BACICH, L.; HOLANDA, L. (org.). **STEAM em sala de aula: a aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica**. Porto Alegre: Penso, 2020.

BISOL, C. A. Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 29, p. 719-726, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/YVK8vN6zrs86PSDHpzyvnnh/abstract/?lang=pt> Acesso em: 11 maio 2022.

BONTEMPO, R. **Podcast descomplicado: crie podcasts impossíveis de serem ignorados**. 2. ed. Uberlândia – MG: Editora: Bicho de Goiaba. 2021. E-Book Kindle.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: documento completo. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL Ministério da Educação. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional**, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União nº151, 8 ago. 2005, seção 1, p. 1. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei_11161_050805.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**: linguagens, códigos e suastecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BUENO, L.; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'O. A escrita acadêmica em foco: a engenharia didática e os obstáculos dos alunos em uma SD de artigo científico. In: BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. (org.). **Sequências didáticas na escola e na universidade**: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar oaprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24. ed. revista, atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). **Resumo Executivo - Pesquisa TIC Educação 2021**. São Paulo: CGI.br, 2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124500/resumo_executivo_tic_educacao_2021.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). **TIC DOMICÍLIOS. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros - 2022**. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20230825143348/resumo_executivo_tic_domicilios_2022.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CRESWELL, J.W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo emisto. Tradução por Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CUENCA, M. A.; PRIETO, R. P. **Embarque 1**: curso de espanhol lengua extranjera...de crucero por... 1. ed. MADRI: Edelsa Grupo Didascalía, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Seq%3%A%20Did%3A%20par%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%3A%20de%20um%20procedimento.pdf . Acesso em: 20 maio 2023.

ETHNOLOGUE. **Qual é a língua mais falada?** 2022. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages>. Acesso em: 28 set. 2022.

FARIA, Á.; BOAS, M. H. V.; DIAS, P. "Podcasting" era uma vez...": Utilização pedagógica na educação. In: **Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação**, Challenges/Desafios 2007. 2007. Disponível em: https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Eventos/Edumedia/1259773520_podcasting_era_um_a_vez.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

FILATRO, A. Desenvolver e implementar soluções educacionais inovadoras nas organizações. In: FILATRO, A. *et al.* (org.). **Inovação na educação corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019, p. 92-155.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: EditoraSenac, 2008.

FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução por MagdaLopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, E. P. A. **Podcast**: breve história de uma nova tecnologia educacional. Educação em Revista, v. 18, n. 2, p. 55-71, jul-dez., 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7414>. Acesso em: 25 out. 2023.

GAIGHER, A. O que vai marcar o universo dos podcasts em 2023: podcasts vem ganhando cada vez mais audiência nesta década e têm virado febre entre jovens. **Exame: Bussola**, 25 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://exame.com/bussola/o-que-vai-marcar-o-universo-dos-podcasts-em-2023/>. Acesso em: 29 out. 2023.

GUIMARÃES, A. História do Ensino de Espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, v. 7, n. 11, 2012. Disponível em: <https://scientiaplena.org.br/sp/article/view/173>. Acesso em: 4 ago. 2022.

GUIMARÃES, R. M.; SILVA, K.A. da. O ensino desencapsulado de língua estrangeira na educação profissional a partir das lentes pedagógicas dos multiletramentos. In: Silva, E. T. da (Org.) | **Multiletramentos e as tecnologias digitais**: propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas. Alagoínhas: Bordo-GRena, 2019, p. 107. Dados eletrônicos (pdf). Disponível em: https://www.editorabordogrena.com/files/ugd/d0c995_c855afd0f474433a89825c9990f16aa8.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

GRILLI, M. Passado, presente e futuro do ensino de línguas no Brasil: métodos e políticas. Linguagens - **Revista de Letras, Artes e Comunicação**, v. 12, n. 3, p. 415-435, 2018. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8619>. Acesso em: 18 set. 2022.

HOY HABLAMOS. Locução de: Paco e Roi. Spotify, 01 maio 2018. **Podcast**. Disponível em: https://open.spotify.com/show/1puKUN2oF1M5DMt8o4M1bA?si=sTfiFPNbSoed0D9ZSa_cSQ. Acesso em: 31 jul. 2023.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Plano de desenvolvimento institucional 2010-2014**. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2011. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/1598/786>. Acesso em: 20 set. 2023

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Fluminense. Reitoria. **Resolução N° 44/2022 - CONSUP/IFFLU**, de 17 de agosto de 2022. Aprova o Regulamento para a Elaboração e Oferta dos Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC - no Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/ensino/legislacao-e-regulamentacoes#:~:text=2022%2016h51%20Link,Resolu%C3%A7%C3%A3o%20N.%C2%BA%2044%202D%20Regulamento%20para%20a%20Elabora%C3%A7%C3%A3o%20e%20Oferta,11%20de%20mar%C3%A7o%20de%202016>. Acesso em: 21 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Últimas seleções do CELIFF**. Disponível em: <https://selecoes.iff.edu.br/ingresso-de-estudantes/celiff>. Acesso em: 06 nov. 2023.

IUNG, J.; FRITSCH, V. H. C. Letramento literário e ensino de língua estrangeira. In: Gomes, C.M.; Cruz, M. F. B. da (org.). **Letramentos literários e abordagens culturais**. Aracaju, SE: Criação Editora, 2021. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2022/04/ebook-n-4.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

KANASHIRO, D. S. K.; MIRANDA, A. K. P. de. Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. **TEXTURA - ULBRA**, v. 22, n. 50, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5480>. Acesso em: 21 out. 2023.

KEMP, S. **DIGITAL 2023: Brasil**. DATAREPORTAL. 12 fev. 2023. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-brazil>. Acesso em: 23 out. 2023.

LÓPEZ, C. A. M.; MOURA, S. A. de; DELGADO, A. C. A Aprendizagem das habilidades auditivas: um meio e um fim na aquisição de línguas estrangeiras. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 64, p. e11863, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/Wxfvv984JRHDyyB3YNycYRw/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, G.; CORNACCHIONE, E. Editorial: Item de Likert e Escala de Likert. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, ISSN 0103-734X, Universidade Federal de Minas Gerais, 1 Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 1-5, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/6776>. Acesso em: 28 out. 2023.

MELO, L. V. S. *et al.* Programa aprendizagem para o 3º milênio (a3m): experiências inovadoras de ensino e aprendizagem na universidade de Brasília. In: AMORIM, C. C.; SÁ, A. N. de M. (org.). **Experiências inovadoras em resposta aos desafios da educação superior no Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/987/924/7811-1>. Acesso em: 08 maio 2022.

MORAN, J. M. **Novos modelos de sala de aula**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf. Acesso em: 9 maio 2022.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. A. Podcast: potencialidades na educação. **Prisma.com**, v. 3, p. 88-110, 2006. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2112/1945>. Acesso em: 08 set. 2023.

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, v. 5, n. 1, p. 14-22, 2012. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/issue/archive>. Acesso em: 20 set. 2022.

NASCIMENTO, A. M. F.; PINHEIRO, G. S. R. L.; VALÊNIA, A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. Gênero podcast: uma proposta didática multimodal. *Estudos da Linguagem: lentes para a*

leitura do mundo pós-pandêmico. **X SEPPEGEL – Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**, [s. l.], p. 157-175, 2023. Pimenta Cultural. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/0695ee_3234a263483e44009baf2b524fb36bbb.pdf Acesso em: 27 set. 2023.

OLIVEIRA, R. C. S. **Ensino e aprendizagem de língua espanhola permeados pela proposta de sala de aula invertida na educação profissional e tecnológica**. 2022. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, *campus* do Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IF-Sertão PE, 2022. Disponível em: <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/866> Acesso em: 6 jan. 2023.

OLIVEIRA, S. A.; CARDOSO, E. L. Novas perspectivas no ensino da língua Inglesa: blogues e podcasts. **Educ. Form. Tecnol.**, Monte da Caparica, v. 02, n. 01, p. 87-101, jun. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-933X2009000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 set. 2023.

PINEIRO-OTERO, T.; CALDEVILLA DOMINGUEZ, D. Podcasting didáctico: una aproximación a su uso en el ámbito de la universidad española. **SAPIENS**, Caracas, v. 12, n. 2, p. 14-30, dic. 2011. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152011000200002&lng=es&nrm=iso. Accedido em: 20 out. 2023.

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES: **Niveles de referencia para el español**. Centro Virtual Cervantes. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. Acesso em: 8 set. 2023.

PROTECCIÓN SOLAR. Episódio nº 1636. Locução de: Roi. **Hoy Hablamos**, Spotify, 14 ago. [s.d.]. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1yGREh3ou80hcpEIVliZ95?si=BUyrPbpRSWq-cam5MoKYVw&nd=1&dlsi=21e4f8dd656d4061>. Acesso em: 16 set. 2023.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIAS PARA AS LÍNGUAS: aprendizagem, ensino e avaliação. Ministério da Educação/Gaeri. Conselho da Europa. Porto, Portugal: ASA Editores S/A. 2001. (Coleção: Perspectivas Actuais/Educação). Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobreontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>. Acesso em: 19 set. 2022.

ROCCELO, M. 5 podcasts para treinar e aprender espanhol. **Estudar Fora, Você pelo mundo**. Fundação Estudar. 2022. Disponível em: <https://estudarfora.org.br/podcasts-espanhol/> Acesso em: 20 nov. 2023.

SÁ, E. M. A. de; SOUSA, J. B. F. de; CAVALCANTI, Z. D. M. A sequência didática envolvendo o gênero textual. Comentário em língua inglesa na educação básica e a multimodalidade. In: BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. (org.). **Sequências**

didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Grupo A, 2013.

SANTOS, M. S. O. ALMEIDA, R. B. L.; PONTE, A. D. Por que estudar línguas estrangeiras na Educação Básica. *In: Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura*, v. 5, 2017. Universidade Federal de Campina Grande – Paraíba, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mayra-Oliveira-Dos-Santos/publication/362417138_POR_QUE_ESTUDAR_LINGUA_ESTRANGEIRA_NA_EDUCAO_BASICA/links/62e92d5a7782323cf19469d3/POR-QUE-ESTUDAR-LINGUA-ESTRANGEIRA-NA-EDUCACAO-BASICA.pdf. Acesso em: 23 set. 2022.

SCHÖNINGER, C. L. K.; ROQUE, G. S. S. SILVA, I. A. C. Potencialização nos métodos de ensino: o podcast como recurso pedagógico em aulas de espanhol. **Letras em Revista**, [S.l.], v. 9, n. 01, jun. 2018. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/77>. Acesso em: 12 ou. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, F. **Guia de orientação para a iniciação científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

SILVA, G. F. **Formação de professores e as tecnologias digitais:** a contribuição da prática e aprendizagem. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

SILVA, B. A. O uso pedagógico de TIC em Centro de Estudos de Línguas, no ensino público de Assis/SP. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 5, n. 9, p. 1-14, dez. 2013. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>. Acesso em: 11 maio 2022.

SODRÉ, M. **Reinventando a cultura:** a comunicação e seus produtos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SORDI, J. O. de. **Desenvolvimento de projeto de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

SOUZA, C. F. (Re) Pensando o Ensino de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense: Proposta para além da Língua Estrangeira Instrumental. **Inter Science Place**. ed. 28, v. 1, n. 1. Cabo Frio. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266617156_Repensando_o_ensino_de_lingua_inglesa_no_Instituto_Federal_de_Educacao_Ciencia_e_Tecnologia_Fluminense_propostas_para_alem_do_ensino_de_lingua_estrangeira_instrumental#fullTextFileContent. Acesso em: 26 out. 2023.

SOUSA, M. G. G. S. de; GOMES, A. K. A.; CHENA, A. E. G. fatores que dificultam a aprendizagem da língua inglesa na fase adulta no curso livre de inglês. **Revista Expressão Católica**, v. 11, n. 1, p. 30-42, 2022. Disponível em: <http://publicacoes.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/9>. Acesso em: 18 jan. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18, ed. São Paulo: Cortez, 2022.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**. uma teoria social da mídia. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TIGRE, R. **Podcast S/A**: uma revolução em alto e bom som. São Paulo, SP: Editora Nacional, 2021. E-book Kindle.

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

VILELA, A. A.; REIS, M. I. Os desafios da sala de aula no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: comunicação efetiva e emoções. *In*: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. 2023. Disponível em: <https://ueadsl.anais.nasnuv.com.br/index.php/UEADSL/article/view/1250>. Acesso em: 18 jan. 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Grupo A (Série: Penso), 1998.

5. Caso tenha respondido SIM à questão anterior, responda quais os principais dispositivos utilizados para acessar a Internet. (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- Telefone celular
- Computador em casa
- Computador no IFF
- Tablet
- Outro (especifique)

6. Você já teve contato com a língua espanhola?

- Sim
- Não

* 7. Por que você buscou o CELIFF - Língua Espanhola? (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- Ensino gratuito
- Aprender um novo idioma
- A fluência na língua espanhola será um diferencial no seu currículo
- É a segunda língua nativa mais falada do mundo
- Outro (especifique)
- Diferencial para o mercado de trabalho - novas oportunidades profissionais
- Oportunidade de conhecer uma nova cultura
- Lazer e viagem

8. Quais são as suas principais dificuldades para aprender a língua espanhola? (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- Oralidade
- Gramática
- Compreensão auditiva
- Outro (especifique)
- Tempo para estudar
- Timidez

5. Caso tenha respondido SIM à questão anterior, responda quais os principais dispositivos utilizados para acessar a Internet. (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- Telefone celular
- Computador em casa
- Computador no IFF
- Tablet
- Outro (especifique)

6. Você já teve contato com a língua espanhola?

- Sim
- Não

* 7. Por que você buscou o CELIFF - Língua Espanhola? (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- Ensino gratuito
- Aprender um novo idioma
- A fluência na língua espanhola será um diferencial no seu currículo
- É a segunda língua nativa mais falada do mundo
- Outro (especifique)
- Diferencial para o mercado de trabalho - novas oportunidades profissionais
- Oportunidade de conhecer uma nova cultura
- Lazer e viagem

8. Quais são as suas principais dificuldades para aprender a língua espanhola? (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- Oralidade
- Gramática
- Compreensão auditiva
- Outro (especifique)
- Tempo para estudar
- Timidez

9. De um modo geral, como você costuma estudar e aprender melhor? (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- Lendo
 Conversando
 Ouvindo
 Anotando
 Outro (especifique)

10. Você se julga capacitado para utilizar tecnologias digitais?

- Sim
 Não
 Não desejo responder à questão

11. Quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC's, indique o seu grau de conhecimento:

- Insuficiente
 Básico
 Intermediário
 Avançado

* 12. Você utiliza a internet para quais atividades? (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aplicativos de mensagens instantâneas | <input type="checkbox"/> Jogos na Internet, não conectado(a) com outros jogadores |
| <input type="checkbox"/> Sites de filmes e séries | <input type="checkbox"/> Jogos na Internet, conectado(a) com outros jogadores |
| <input type="checkbox"/> Pesquisas on-line | <input type="checkbox"/> Redes sociais |
| <input type="checkbox"/> Procura/pesquisa na web para escola/faculdade | <input type="checkbox"/> E-mail |
| <input type="checkbox"/> Sites de download de filmes, músicas e jogos | |
| <input type="checkbox"/> Outro (especifique) | |

* 13. Redes sociais que mais utiliza: (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> WhatsApp | <input type="checkbox"/> Facebook |
| <input type="checkbox"/> Instagram | <input type="checkbox"/> Twitter |
| <input type="checkbox"/> TikTok | |
| <input type="checkbox"/> Outro (especifique) | |

* 14. Na sua opinião, o que tornaria a aula de Espanhol mais interativa? (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Áudio | <input type="checkbox"/> Podcast |
| <input type="checkbox"/> Tecnologia | <input type="checkbox"/> Chats |
| <input type="checkbox"/> Vídeo | <input type="checkbox"/> Gamificação |
| <input type="checkbox"/> Imagens | <input type="checkbox"/> Jogos |
| <input type="checkbox"/> Animações | <input type="checkbox"/> Videocast |
| <input type="checkbox"/> Materiais digitais ou livros | <input type="checkbox"/> Projetos de trabalho para solução de problemas |
| <input type="checkbox"/> Música | <input type="checkbox"/> Exercícios (teste) |
| <input type="checkbox"/> Vídeos (youtube) | |
| <input type="checkbox"/> Outro (especifique) | |

* 15. Na sua opinião, o que pode motivar o estudante a aprender a Língua Espanhola no CELIFF? (Caso seja necessário, você poderá assinalar mais de uma opção)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Aulas dinâmicas | <input type="checkbox"/> Músicas |
| <input type="checkbox"/> Interação social | <input type="checkbox"/> Vídeos |
| <input type="checkbox"/> Conversação | <input type="checkbox"/> Criatividade docente |
| <input type="checkbox"/> Conexão do conteúdo - significado e propósito do idioma | <input type="checkbox"/> Uso de tecnologias digitais de informação e comunicação |
| <input type="checkbox"/> Metodologia de ensino | <input type="checkbox"/> Uso de jogos |
| <input type="checkbox"/> Outro (especifique) | |

APÊNDICE B

Questionário Estudantes – Avaliação do Produto Educacional



Avaliação Sequência didática - O Uso da Mídia Digital Podcast para o Ensino da Língua Espanhola no CELIFF *campus* Campos Centro

Questionário Avaliação Sequência Didática

1. Você aceita participar da pesquisa de avaliação:

- Sim
 Não

2. Como você descreveria sua habilidade de compreensão auditiva antes de começar a usar o podcast para aprender espanhol?

- Excelente Razoável
 Muito bom Ruim
 Bom

3. O uso do podcast contribuiu para a aprendizagem da língua espanhola?

	5 Concordo totalmente	4 Concordo parcialmente	3 indiferente (ou neutro)	2 Discordo Parcialmente	1 Discordo Totalmente
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oralidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Quanto a Habilidade de Leitura

	concordo plenamente	concordo	indiferente (ou neutro)	discordo	discordo totalmente
Os podcasts foram acompanhados por atividades de transcrições em português e espanhol. Essas atividades auxiliaram sua compreensão do conteúdo presente nos podcasts disponibilizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades propostas a partir do uso de podcasts contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura em espanhol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você teve a oportunidade de explorar textos relacionados aos tópicos dos podcasts. Essa experiência influenciou sua habilidade de leitura em espanhol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O uso de podcasts aumentou seu interesse pela leitura em espanhol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Deixe um comentário:

5. Quanto a Habilidade de Escrita:

	concordo totalmente	concordo	indiferente (ou neutro)	discordo	discordo totalmente
Houve atividades de escrita relacionadas aos podcasts. Essas atividades ajudaram no desenvolvimento de suas habilidades de escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você teve a oportunidade de criar seu próprio conteúdo escrito baseado nos tópicos abordados nos podcasts. Isso contribuiu para sua expressão escrita em espanhol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O uso de podcasts enriqueceu seu vocabulário em espanhol e sua capacidade de expressão escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Deixe um comentário:

6. Quanto a Habilidade de Compreensão Auditiva:

	discordo totalmente	discordo	indiferente (ou neutro)	concordo	concordo totalmente
Os podcasts que foram usados para praticar a compreensão auditiva afetaram positivamente a sua habilidade de entender o falante nativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O uso do podcast tornou a compreensão auditiva em espanhol mais interessante e envolvente em comparação com métodos tradicionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foram desenvolvidas diferentes estratégias para melhorar sua compreensão auditiva dos podcasts em espanhol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Deixe um comentário:

7. Quanto a Habilidade de Oralidade:

	concordo totalmente	concordo	indiferente (ou neutro)	discordo	discordo totalmente
O uso de podcast ofereceu oportunidades para praticar a oralidade em espanhol, como discussões em grupo ou debates.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O uso de podcast oportunizou a participação em atividades de conversação em que os tópicos dos podcasts foram discutidos. Isso enriqueceu suas habilidades de comunicação oral em espanhol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Deixe um comentário:

8. Indique até 3 pontos positivos do uso do podcast para a aprendizagem da Língua Espanhola

1.
2.
3.

9. Ao término do Nível 1 do Curso de Língua Espanhola, avalie o seu grau de aprendizagem, considerando as quatro habilidades:

	5 Excelente	4 Muito bom	3 Bom	2 Razoável	1 Ruim
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão auditiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oralidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Deixe um comentário:

10. O Uso do podcast tornou as aulas mais dinâmicas e interativas?

- Sim
- Não

Deixe um comentário:

11. O uso do podcast no Nível 1 do Curso de Língua Espanhola possibilitou o seu engajamento e motivação durante as aulas?

- Sim
- Não

Deixe um comentário:

12. Com base em sua experiência, você recomendaria o uso de podcast para outros alunos que desejam aprimorar habilidades em uma língua estrangeira (leitura, escrita, compreensão auditiva e oralidade)?

- Sim
- Não

Deixe um comentário:

13. Na sua opinião, o planejamento, elaboração e desenvolvimento do podcast "Describir la rutina cotidiana" possibilitou o enriquecimento das habilidades de Leitura, Escrita, Compreensão Auditiva e Oralidade da Língua Espanhola?

Sim

Não

Deixe um comentário:

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista – Professor e Coordenador CELIFF



Sequência didática - O Uso da Mídia Digital *Podcast* para o Ensino da Língua Espanhola no CELIFF *campus* Campos Centro

Roteiro de Entrevista Professor / Coordenador

1. Você aceita participar da pesquisa?

- Sim
 Não

2. Qual a finalidade e importância do Centro de Línguas do IFF (CELIFF) para a formação dos estudantes?

3. Em sua opinião quais as potencialidades do Livro didático adotado pelo CELIFF?

1

2

3

4. Em sua opinião quais as fragilidades do livro didático adotado pelo CELIFF?

1

2

3

5. Quais são as principais dificuldades vivenciadas em sua atuação no CELIFF?

1

2

3

6. Quais as principais dificuldades vivenciadas pelos estudantes para a aprendizagem da língua espanhola?

1

2

3

7. Quais as principais dificuldades vivenciadas pelo estudante para a permanência no CELIFF?

1

2

3

8. Você acredita que uso das TDIC's em sala de aula favorecem a aprendizagem da língua espanhola? Justifique a sua resposta:

9. Você se julga com competências e habilidades para utilizar tecnologias digitais em sala de aula?

Sim

Não

Deixe um comentário:

10. Quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC's, indique o seu grau de conhecimento:

Insuficiente

Básico

Intermediário

Avançado

* 11. Você utiliza as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para quais atividades?

Aplicativos de mensagens instantâneas

Sites de filmes e séries

Pesquisas on-line

Procura/pesquisa na web para escola/faculdade

Sites de download de filmes, músicas e jogos

Outro (especifique)

Jogos na Internet, não conectado(a) com outros jogadores

Jogos na Internet, conectado(a) com outros jogadores

Redes sociais

E-mail

* 12. Em sua opinião, o que pode tornar a aula de Espanhol mais interativa?

Áudio

Tecnologia

Vídeo

Imagens

Animações

Materiais digitais ou livros

Música

Vídeos (youtube)

Outro (especifique)

Podcast

Chats

Gamificação

Jogos

Videocast

Projetos de trabalho para solução de problemas

Exercícios (teste)

* 13. Em sua opinião, o que pode motivar o estudante a aprender a Língua Espanhola no CELIFF?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Aulas dinâmicas | <input type="checkbox"/> Músicas |
| <input type="checkbox"/> Interação social | <input type="checkbox"/> Vídeos |
| <input type="checkbox"/> Conversação | <input type="checkbox"/> Criatividade docente |
| <input type="checkbox"/> Conexão do conteúdo - significado e propósito do idioma | <input type="checkbox"/> Uso de tecnologias digitais de informação e comunicação |
| <input type="checkbox"/> Metodologia de ensino | <input type="checkbox"/> Uso de jogos |
| <input type="checkbox"/> Outro (especifique) | |

APÊNDICE D

Apostila – Trabalhando Leitura e Pronúncia em espanhol



Alumno(a): _____

Nível: 1

Profesor(a): _____

Fecha: ____ / ____ / ____

REPASO – MÓDULO 1

Lee con atención los textos siguientes.



Me llamo Juan Martín Sánchez. Martín es el apellido de mi padre y Sánchez es el apellido de mi madre. Nací el 8 de enero de 2001, así que tengo 19 (diecinueve) años. Trabajo como vendedor en una tienda de ropas desde hace tres años y estudio portugués en una escuela de idiomas. Vivo en Campos dos Goytacazes , pero soy de Barcelona, España.



Mi nombre es Marina Souza Ferreira. Souza y Ferreira son los apellidos de mi padre. Nací el 29 de septiembre de 1988, así que tengo 26 (veintinueve) años. No trabajo. Soy estudiante en la escuela Cristóbal Colón. Vivo en Cali, una ciudad de Colombia, pero soy de Recife, Brasil.

1. Basado en los textos, escribe un párrafo sobre ti.

¿De dónde eres?

En el primer día de clase:

Profesora: Buenos días a todos. Mi nombre es Julia, soy la profesora de literatura. ¿Podrían ustedes presentarse?

María: Mi nombre es María y mis apellidos son González Urales.

Profesora: ¿De dónde eres?

María: Soy peruana, de Lima, pero vivo en Madrid hace diez años.

Profesora: ¿Y tú?

Carmen: Yo soy Carmen Gutiérrez Umbral.

Profesora: ¿Cuántos años tienes?

Carmen: Tengo dieciocho años ya cumplidos.

Profesora: Y tú, ¿cómo te llamas?

Francisco: Mi nombre es Francisco y todos me llaman Paco. Soy español pero mis padres son italianos.

¡Hola! ¿Cómo estás?

María y Carmen estudian juntas y se encuentran en la calle:

María: Hola, Carmen, ¿qué tal?

Carmen: Bien, ¿y tú?

María: Bien, gracias. Mira, te presento a mi hermano Pepe.

Pepe: Hola, Carmen, ¡Encantado!

Carmen: ¡Encantada!

Pepe: ¿Estudias con María?

Carmen: Sí, y también trabajo como recepcionista en el Hotel Suecia.

María: Pepe, tenemos que irnos. ¡Adiós, Carmen!

Carmen: ¡Adiós María! ¡Hasta luego, Pepe!

Pepe: ¡Adiós, Carmen!

2. Contesta a las preguntas:

- a) ¿Cuáles son los apellidos de María? _____
- b) ¿De dónde es María? _____
- c) ¿Dónde vive María? _____
- d) ¿Cuántos años tiene Carmen? _____
- e) ¿Son españoles los padres de Francisco? _____
- f) ¿Cuál es el apodo de Francisco? _____
- g) ¿Cómo se llama el hermano de María? _____

h) *¿En qué trabaja Carmen?*

3. Ahora habla de ti:

a) *¿Cómo te llamas?*

b) *¿Cuáles son tus apellidos?*

c) *¿Tienes algún apodo? ¿Cuál es?*

d) *¿De dónde son tus padres?*

e) *Y tú, ¿de dónde eres?*

f) *¿Qué haces? ¿Trabajas, estudias, o las dos cosas?*

g) *¿Tienes hermanos?*

4. Lee los datos de cada una de las personas a continuación y, después escribe un pequeño texto sobre ellas. Observa el ejemplo.

NOMBRE: María

APELLIDOS: González Urales

PROFESIÓN: Estudiante

NACIDA: el 10.2.1990, en Lima, Perú.

DIRECCIÓN: Calle de los Arcos, 37,1ª.Madrid, España.

Se llama María González Urales. No trabaja, sólo estudia. Tiene 32 años. Es peruana, pero vive en Madrid

NOMBRE: Ramón

APELLIDOS: García Menéndez

PROFESIÓN: Fontanero

NACIDO: el 10.3.1980, en Asunción, Paraguay

DIRECCIÓN: Avenida de las Manzanas, 54. Buenos Aires, Argentina

NOMBRE: Lucía

APELLIDOS: Martín Villar

PROFESIÓN: Profesora

NACIDA: el 3.4.1952, en la Habana, Cuba

DIRECCIÓN: Plaza de la Revolución, 567. La Habana, Cuba

INTERCOMUNICACIÓN



PARA SALUDAR

- ✓ Buenos días.
- ✓ Buenas tardes.
- ✓ Buenas noches.
- ✓ Buenas.
- ✓ Hola.
- ✓ Hola, ¿qué tal?

- ✓ Bien.
- ✓ Muy bien.
- ✓ Voy tirando



PARA AGRADECER

- ✓ Gracias.
- ✓ Muchas gracias.
- ✓ De nada.
- ✓ No hay de qué.



PARA DESPEDIRSE

- ✓ Adiós.
- ✓ Hasta luego.
- ✓ Hasta mañana.
- ✓ Hasta la vista.
- ✓ Hasta pronto.

A. Escribe el saludo o despedida correspondiente:

1. - _____, Javier. Son las diez la mañana. ¿Quieres venir a la playa con nosotros?

2. - _____, a todos. Ya son casi las once de la noche y tengo sueño. Me voy a dormir.

3. - Lola, más tarde te llamo. Ahora estoy muy ocupado.
- No hay problema. _____
4. - _____, ¿_____ Pepe?
- Bien. ¿Y tú?
5. - Juana, ¿puedes volver otro día?
- Claro que sí. Otro día hablamos. _____
- _____ la _____, entonces.

5. Practica este diálogo con un compañero:



-Hola, ¿cómo te llamas?
-... ¿Y tú?
-Me llamo... ¿Dónde vives?
-Vivo en... ¿Y tú?
-Vivo en ...

¡ A HABLAR!



6. DIFERENCIAS ENTRE EL ESPAÑOL Y EL PORTUGUÉS

Hay los que creen que el español y el portugués son muy semejantes. Por supuesto hay muchas palabras iguales, pero ni todo es lo que parece...

Escucha la canción, intenta identificar los errores que hay en la letra y luego, corrígelos.

PARA TU AMOR (Juanes)

Para tu amor lo tengo todo
Desde mi sangre hasta la esencia de mi ser
Y para tu amor que es mi tesoro
Tengo mi vida toda entera a tus pés

Y tengo también
Un corazón que se muere por dar amor
Y que no conoce el fim
Un corazón que bate por vos

Para tu amor no hay despedidas
Para tu amor yo solo tengo eternidad
Y para tu amor que me ilumina
Tengo una lua, un arco iris y un clavel

Y tengo también

Un corazón que se muere por dar amor
Y que no conoce el fim
Un corazón que bate por vos

Por eso yo te quiero tanto que no sé cómo
explicar

Lo que siento
Yo te quiero porque tu dolor es mi dolor

Y no hay dudas

Yo te quiero con el alma y con el corazón

Te venero

Hoy y siempre gracias yo te doy a ti mi amor

Por existir

Para tu amor lo tengo todo
Lo tengo todo y lo que no tengo también

Lo conseguiré
Para tu amor que es mi tesoro
Tengo mi vida toda entera a tus pés

Y tengo también
Un corazón que se muere por dar amor
Y que no conoce el fin
Un corazón que bate por vos

Por eso yo te quiero tanto que no sé cómo
explicar
Lo que siento
Yo te quiero porque tu dolor es mi dolor

Y no hay dudas

Yo te quiero con el alma y con el corazón

Te venero

Hoy y siempre gracias yo te doy a ti mi amor

5 . Practica este diálogo con un compañero:



-Hola, ¿cómo te llamas?
-... ¿Y tú?
-Me llamo... ¿Dónde vives?
-Vivo en... ¿ Y tú?
-Vivo en ...

¡ A HABLAR!



APÊNDICE E

Apostila Revisão de Conteúdo



Alumno(a): _____

Nivel: 1

Profesor(a): _____

Fecha: ____/____/____

REPASO – MÓDULO 1

Léxico

LOS PAÍSES, LAS CIUDADES Y LAS NACIONALIDADES

1 Busca doce países de habla hispana en esta sopa de letras. Escribe los nombres.

A I B M O L D C N	1.	7.
R N E S P A Ñ A I	2.	8.
O C I X E M P R C	3.	9.
G U A T E M A L A	4.	10.
C B P A N A M A R	5.	11.
H A Y I L E A P A	6.	12.
I O C I X E G E G		
L H Y A U G U R U		
E C U A D O R U A		

2 Escribe el número del país al lado de su nacionalidad.

1. Alemania	8. Croacia	marroquí	<input type="checkbox"/>	brasileño	<input type="checkbox"/>
2. Argelia	9. Estados Unidos	croata	<input type="checkbox"/>	chino	<input type="checkbox"/>
3. Brasil	10. España	alemán	<input type="checkbox"/>	griego	<input type="checkbox"/>
4. Bélgica	11. Francia	belga	<input type="checkbox"/>	venezolano	<input type="checkbox"/>
5. Canadá	12. Grecia	estadounidense	<input type="checkbox"/>	cubano	<input type="checkbox"/>
6. China	13. Marruecos	argelino	<input type="checkbox"/>	canadiense	<input type="checkbox"/>
7. Cuba	14. Venezuela	francés	<input type="checkbox"/>	español	<input type="checkbox"/>

3 Relaciona las columnas.

1. Madrid	a. Japón	I. inglés
2. São Paulo	b. Estados Unidos	II. español
3. París	c. Inglaterra	III. japonés
4. Tokio	d. Portugal	IV. francés
5. Washington	e. España	V. estadounidense
6. Londres	f. Brasil	VI. portugués
7. Lisboa	g. Francia	VII. brasileño

4 Escribe el masculino.

1. rusa	5. nicaragüense	9. iraní
2. inglesa	6. polaca	10. costarricense
3. alemana	7. belga	11. holandesa
4. mexicana	8. peruana	12. puertorriqueña

5 Escribe el femenino.

1. sueco	5. italiano	9. irlandés
2. estadounidense	6. chileno	10. iraquí
3. japonés	7. español	11. chino
4. argentino	8. holandés	12. venezolano

Escribe el plural o el singular de estas nacionalidades.

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 1. inglés | 6. australianos |
| 2. ecuatorianas | 7. salvadoreño |
| 3. puertorriqueño | 8. canadiense |
| 4. marroquí | 9. portugueses |
| 5. uruguaya | 10. filipino |

¿De qué país son estas personas?

- | | |
|------------------------|--------------------|
| 1. chino | 6. brasileño |
| 2. dominicana | 7. japonés |
| 3. sueco | 8. panameña |
| 4. costarricense | 9. belga |
| 5. italiano | 10. croata |

Completa las frases con el nombre del país y la nacionalidad. Fíjate en el ejemplo.

1. Jessica es de  *Estados Unidos*
es *estadounidense*

2. Valentino es de 
es

3. Ronaldo es de 
es

4. Dominique es de 
es

5. Kimura es de 
es

6. Gabriela es de 
es

7. Carmen es de 
es

8. Hassan es de 
es

9. Dennis es de 
es

10. Pancho es de 
es

Gramática y Funciones

EL PRONOMBRE PERSONAL SUJETO

1 Escribe el pronombre personal sujeto.

1. 2.ª persona singular.
2. 3.ª persona masculino singular.
3. 1.ª persona masculino plural.
4. 1.ª persona singular.
5. 3.ª persona masculino plural.
6. 2.ª persona femenino plural.
7. 3.ª persona femenino plural.
8. 2.ª persona masculino plural.
9. 3.ª persona femenino singular.
10. 1.ª persona femenino plural.

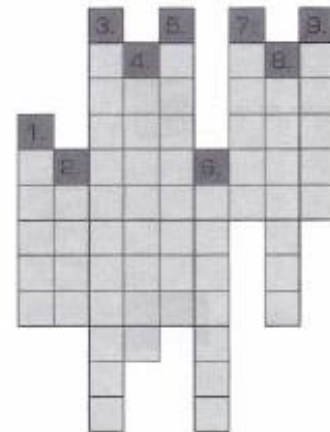
2 Sustituye por el pronombre personal sujeto adecuado.

1. Rosa y yo.
2. Rosa y su amigo.
3. Las amigas de Rosa.
4. La amiga de Tomás.
5. El padre de Rosa.
6. Los jefes de Rosa.

EL PRESENTE DE INDICATIVO DE LLAMARSE, SER Y VIVIR

3 Completa el crucigrama.

1. 1.ª persona del plural de *ser*.
2. 2.ª persona del plural de *ser*.
3. 1.ª persona del plural de *llamarse*.
4. 3.ª persona del plural de *llamarse*.
5. 2.ª persona del singular de *llamarse*.
6. 1.ª persona del singular de *llamarse*.
7. 2.ª persona del singular de *vivir*.
8. 1.ª persona del plural de *vivir*.
9. 2.ª persona del plural de *vivir*.



4 Escribe la persona adecuada.

- | | | | |
|-----------------|----------------------|----------------|-------|
| 1. vive | .. él/ella/usted.... | 9. viven | ..... |
| 2. vivo | ..... | 10. te llamas | ..... |
| 3. me llamo | ..... | 11. vivimos | ..... |
| 4. son | ..... | 12. se llaman | ..... |
| 5. eres | ..... | 13. soy | ..... |
| 6. es | ..... | 14. somos | ..... |
| 7. vives | ..... | 15. sois | ..... |
| 8. nos llamamos | ..... | 16. os llamáis | ..... |

5 Completa con llamarse, ser, vivir.

1. ¿Vosotros marroquíes?
2. Nosotras Rocio y Montse.
3. Germán y Javier no de Uruguay.
4. El apellido de Paloma Hidalgo.
5. Tú en Guadalupe.
6. Nosotros franceses.
7. ¿Ella Rebeca?
8. Ellos no en Ecuador.

6 PRESENTAS A ESTAS PERSONAS

Lee las siguientes notas y completa los textos.



1. Adela y
..... venezolanas.
..... en Caracas.



2. Emily es
- Jorge es
- Viven en



3. José María y
.....

7 A FRASE NEGATIVA

Transforma según el modelo.

1. Mexicana/costarricense/ser.
2. España/Portugal/vivir.
3. Estadounidenses/canadienses/ser
4. Lupe y Antonio/Fátima y Jorge/llamarse.
5. Argentino/uruguayo/ser.
6. Bruno/Brasil/Argentina/vivir.
7. María/Marta/llamarse.
8. Valencia/Barcelona/vivir.

Usted no es mexicana. Es costarricense.

- Yo
- Vosotros
- Ellos
- Tú
- Bruno
- Ella
- Nosotros

LOS PRONOMBRES INTERROGATIVOS: ¿CÓMO?, ¿DE DÓNDE?...

8 Haz la pregunta adecuada para estas respuestas.

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1.
Me llamo Sebastián. | 5.
Nos llamamos Gabriela y Rocío. |
| 2.
Soy de Honduras. | 6.
Somos de Alemania. |
| 3.
Viven en Madrid. | 7.
Vivimos en París. |
| 4.
Mi apellido es Vargas. | 8.
Se llaman Raúl y Lucía Méndez Alonso. |

SALUDAR Y DESPEDIRSE

9 Clasifica los siguientes saludos y despedidas en la tabla.

¡Hasta el martes!
¡Hola!, ¿qué tal?
Buenos días.
¡Hasta mañana!
¡Hola!, buenos días.
¡Hasta luego!
Adiós, buenas noches.
Adiós.

	Formal	Informal
Saludar		
Despedirse		

TE PRESENTAS

10 Completa los minidiálogos con las expresiones que faltan.



APÊNDICE F

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudantes

Pesquisadora responsável: Renata Costa Fonseca Artiles discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal Fluminense – IFF.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense – IFF, denominada “Sequência Didática baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o ensino da Língua Espanhola no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, *Campus* Campos Centro”, que será realizada no Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro, que tem como objetivo principal analisar as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino da Língua Espanhola Nível 1, no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro, para ampliar o letramento do ensino da língua espanhola. Esta pesquisa está sob responsabilidade da discente Renata Costa Fonseca Artiles e do docente Dr. Thiago Soares de Oliveira. Para tanto, esse documento será apresentado aos participantes da pesquisa em linguagem clara e acessível.

Esta pesquisa se justifica em razão de uma demanda de inovação educacional que se faz presente, proporcionada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, combinadas com as mudanças no modo de viver, interagir e aprender em meio a essas transformações, representando um desafio para as instituições de ensino. O reconhecimento desse novo contexto sócio-histórico se faz necessário à inovação educacional, para que se promova uma quebra de modelos de ensinos rígidos e adoção de novos processos educativos; novas formas de comunicação e interação, uma interconectividade entre os modelos presenciais e remotos, agilidade e criatividade.

Você está sendo convidado por estar matriculado no Curso de Língua Espanhola no CELIFF, no primeiro semestre, ano letivo de 2024, e, para tanto, sua participação é de fundamental importância para a realização e execução da pesquisa.

A professora/pesquisadora e o Instituto Federal Fluminense *Campus* Macaé (responsável pela oferta do curso de Mestrado Profissional) e o *Campus* Campos Centro (local de aplicação da pesquisa), envolvidos nas diferentes fases da pesquisa garantem o compromisso de proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral e gratuita aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

É importante ressaltar que este estudo está sendo cuidadosamente planejado e avaliado para garantir a sua segurança e o bem-estar de todos os participantes. Após uma análise rigorosa dos procedimentos envolvidos, concluímos que os riscos estarão relacionados ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, considerando o uso de diferentes recursos, tais como: links, vídeos, hipertextos, imagens, jogos, entre outras, o que provavelmente gerará a exposição visual (ressecamento ocular, sensação de cansaço visual, vermelhidão ocular) e desconforto muscular em função do desvio da postura, devido ao tempo de uso. As atividades propostas serão planejadas, orientadas e controladas de forma permanente. A sequência didática será intercalada entre aulas expositivas e atividades que demandarão o uso de TDICs por parte de todos os estudantes, o que minimizará qualquer desconforto físico e visual que possam existir.

Classificação dos riscos:

Riscos Físicos (Moderados): riscos como exposição visual prolongada e desconforto muscular devido ao uso extensivo de TDICs. Para diminuir esses riscos, serão implementados intervalos regulares (aulas expositivas) durante as aulas que demandarem o uso de tecnologia.

Riscos Emocionais (Mínimos a Moderados): entende-se que o constrangimento, o desconforto ao responder certas perguntas, e o cansaço podem ser preocupações válidas. Para minimizar esses riscos, deixamos claro a você que a participação é voluntária e que, portanto, tem a liberdade de não responder a qualquer pergunta que os faça sentir-se desconfortável. Além disso, possibilitaremos paradas durante o preenchimento dos questionários, conforme você julgar necessário.

Violação de Privacidade e Confidencialidade (Risco grave): a perda ou vazamento de informações pessoais sensíveis, que poderia resultar em danos à reputação, estresse emocional significativo.

Medidas Específicas:

Consentimento Informado e Clarificação dos Direitos do Participante: Você receberá informações detalhadas (TCLE) sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, os riscos e benefícios potenciais, e seus direitos, incluindo o de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Suporte e Acompanhamento: suporte contínuo para tratar de quaisquer questões ou preocupações que surjam durante sua participação na pesquisa.

Consentimento Informado: Garantir que compreenda plenamente como suas informações serão usadas, armazenadas e compartilhadas, obtendo o consentimento informado antes da coleta de dados (TCLE).

Revisão Ética: Submeter o protocolo de pesquisa a uma revisão por um comitê de ética que pode fornecer orientações.

A pesquisa está comprometida em seguir todas as diretrizes éticas e legais aplicáveis, e todos os protocolos serão desenvolvidos para minimizar qualquer possível desconforto ou preocupação. A sua participação consistirá em atividades simples e não invasivas que não envolvam quaisquer procedimentos arriscados, e que ocorrerá exclusivamente em sala de aula. A pesquisa envolverá ainda, o preenchimento de dois questionários impressos, que serão aplicados pela professora/pesquisadora, em sala de aula, de forma presencial, que se justifica por possibilitar um maior alcance de participantes no processo investigativo. O primeiro questionário, buscará traçar o seu perfil, considerando o seu conhecimento prévio das tecnologias digitais de informação e comunicação. O segundo questionário, a ser aplicado no último dia de aula, terá como proposta a verificação da sequência didática. O tempo previsto para responder aos questionários será o tempo da aula do dia (100min, cada tempo de aula 50 minutos). A professora/pesquisadora estará disponível para atender e responder cada dúvida existente por parte dos estudantes, fornecendo todas as orientações necessárias. Entendemos a importância da sua colaboração e garantimos que todas as informações fornecidas serão tratadas com a mais estrita ética e confidencialidade. A privacidade será uma prioridade, sua identidade e informações pessoais não serão divulgados em nenhuma circunstância.

A sua participação na pesquisa ocorrerá exclusivamente em sala de aula específica do CELIFF, em horário pré-definido, situada no campus Campos Centro do IFFluminense, devidamente arejada e iluminada. A submissão deste projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, assegura que todas as medidas de proteção e garantias de direitos dos participantes, serão rigorosamente respeitadas, incluindo a previsão de indenização no caso de danos decorrentes da pesquisa.

Os benefícios da participação na pesquisa, além da inerente contribuição à ciência, estão diretamente relacionado ao seu aprimoramento e ao desenvolvimento no letramento da língua espanhola, assim como em razão das atividades propostas a partir do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, que buscará promover a sua autonomia, criatividade,

colaboração a partir das atividades em grupo, motivação e engajamento, e sua participação ativa em todas as atividades propostas.

Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no formato impresso, em sala de aula, contendo os objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa. No entanto, não se sinta obrigado (a) a participar caso não possa ou não queira. Ressalta-se ainda que, a qualquer momento, você poderá encerrar sua participação na pesquisa, sem necessidade de apresentar uma justificativa junto à professora/pesquisadora.

Destaca-se, que, nenhum nome ou identificação de pessoas interessa a esse estudo. Assim como você ou outro participante da pesquisa, não haverá pagamentos nem reembolso de dinheiro, pois não existirá nenhum tipo de gasto para participar da pesquisa. No entanto, garante-se ao participante o ressarcimento de despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver. Os dados produzidos serão analisados de forma sigilosa e alguns fragmentos de falas dos participantes poderão ser citados, mas sem qualquer identificação. Sendo assim, está garantida a manutenção do sigilo e da privacidade de todos os participantes da pesquisa durante todas as etapas da pesquisa.

Outro ponto importante é que sempre que você julgar necessário, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa. Todos os registros efetuados no decorrer desse estudo serão usados unicamente para fins acadêmico-científicos e apresentados em forma de Dissertação, não sendo utilizados para qualquer fim comercial. Posteriormente, a referida Dissertação será disponibilizada no repositório eletrônico destinado ao Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), com acesso público e sem restrições.

Não obstante todos os esclarecimentos fornecidos pela professora/pesquisadora, importante informar ainda que cada participante poderá procurar, o Comitê de Ética e Pesquisa do IFFluminense, para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa ou reclamações e denúncias. O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP deve ainda, garantir a qualidade da pesquisa e permitir a reflexão sobre sua importância social, auxiliando, também, no desenvolvimento das instituições de pesquisa. CEP-IFFLUMINENSE (registrado sob nº 298 na Plataforma Brasil) Endereço: Av. Souza Mota, 350, Bloco G, 2º andar/3º. Pavimento - Parque Fundão - IFFluminense *campus* Campos Guarus Cidade: Campos dos Goytacazes/RJ CEP (correios): 28060-010. Horário de atendimento presencial na secretaria do CEP: Segundas, terças e quintas das 13h às 19h. Quartas e sextas das 8h às 14h. Telefone: (22) 2737-5607 E-mail do CEP: cep@iff.edu.br

Ressalta-se ainda que essa pesquisa só terá início após a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFFluminense.

Para qualquer outra consideração ou informação, o/a participante também poderá contactar gratuitamente a instituição do mestrado, sendo esta: Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE) localizado na Avenida Amaral Peixoto, s/no, Km 164, Lagoa, Macaé/RJ, CEP (correios): 27.925-290 ou por meio dos telefones (22) 3399-1500, (22) 3399-1533, (22) 3399-1510, de segunda a sexta-feira das 8h às 18h, ou pelo meio e-mail: gabinete.macaee@iff.edu.br.

Diante do exposto, solicitamos que leia atentamente as informações a seguir e faça, se desejar, qualquer pergunta, para maiores esclarecimentos, durante ou após a realização da pesquisa. Ressalta-se que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS nº 466, do Conselho Nacional de Saúde

Sendo assim, a pesquisa será realizada apenas mediante o consentimento dos participantes. Nesse sentido, ao aceitar o termo de consentimento da pesquisa você registrará sua anuência

para participar, ressaltando que o mesmo pode ser retirado a qualquer momento no decorrer da pesquisa. Salienta-se que o termo possui duas vias, sendo uma do participante. Vale ressaltar a importância do participante guardar em arquivo particular uma cópia do presente documento. TCLE possui duas vias, que será rubricada em todas as páginas e assinadas, ao término, por você, enquanto participante da pesquisa, e pela professora/pesquisadora. Sendo uma via para você, como participante da pesquisa e outra para os registros do pesquisador ou da instituição. A sua assinatura no TCLE indica seu consentimento voluntário para participar da pesquisa. Destaco que a via da professora/pesquisadora, representa um registro documentado de que o participante foi adequadamente informado e consentiu em participar da pesquisa. O termo será mantido em arquivo para fins de documentação e cumprimento de regulamentações éticas. Todos os procedimentos constantes nesse TCLE ajudam a estabelecer a autenticidade do consentimento e a proteger os direitos dos participantes. Desde já agradecemos sua colaboração.

Data: ____ / ____ / _____

Nome da pesquisadora: Renata Costa Fonseca Artiles

Instituto Federal Fluminense - IFFluminense

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT

Endereço: Rua Dr. Siqueira, 273 – Parque Dom Bosco – Campos dos Goytacazes, RJ – CEP: 28030-130

Telefone: (22) 998457982 E-mail: renataartiles@gmail.com

Nome do orientador da pesquisa: Dr. Thiago Soares de Oliveira

Instituto Federal Fluminense - IFFluminense

Endereço: Rua Dr. Siqueira, 273 – Parque Dom Bosco – Campos dos Goytacazes, RJ – CEP: 28030-130

Telefone: (22) 981483252 E-mail: so.thiago@hotmail.com

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador/pesquisador

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Declaro que entendi os objetivos, justificativa, procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, além de estar recebendo uma via original deste documento assinado por mim e pelo Pesquisador Responsável, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Cidade, ____ / ____ / _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professor

Pesquisadora responsável: Renata Costa Fonseca Artiles discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal Fluminense – IFF.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense – IFF, denominada “Sequência Didática baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o ensino da Língua Espanhola no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, *Campus* Campos Centro”, que será realizada no Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro, que tem como objetivo principal analisar as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino da Língua Espanhola Nível 1, no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro, para ampliar o letramento do ensino da língua espanhola. Esta pesquisa está sob responsabilidade da discente Renata Costa Fonseca Artiles e do docente Dr. Thiago Soares de Oliveira. Para tanto, esse documento será apresentado aos participantes da pesquisa em linguagem clara e acessível.

Esta pesquisa se justifica em razão de uma demanda de inovação educacional que se faz presente, proporcionada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, combinadas com as mudanças no modo de viver, interagir e aprender em meio a essas transformações, representando um desafio para as instituições de ensino. O reconhecimento desse novo contexto sócio-histórico se faz necessário à inovação educacional, para que se promova uma quebra de modelos de ensinos rígidos e adoção de novos processos educativos; novas formas de comunicação e interação, uma interconectividade entre os modelos presenciais e remotos, agilidade e criatividade.

Você está sendo convidada por ser professora do Curso de Língua Espanhola no CELIFF, no primeiro semestre, ano letivo de 2024, e, para tanto, sua participação é de fundamental importância para a realização e execução da pesquisa. A coleta e produção de dados para o estudo ocorrerão a partir de uma entrevista, que será realizada em data previamente agendada, na sala da Coordenação do CELIFF do campus Campos Centro. A entrevista tem como objetivo coletar informações sobre o CELIFF, sobre o livro didático adotado (potencialidades e fragilidades) e sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC's. A professora/pesquisadora e o Instituto Federal Fluminense *Campus* Macaé (responsável pela oferta do curso de Mestrado Profissional) e o *Campus* Campos Centro (local de aplicação da pesquisa), envolvidos nas diferentes fases da pesquisa garantem o compromisso de proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral e gratuita aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

É importante ressaltar que este estudo está sendo cuidadosamente planejado e avaliado para garantir a sua segurança e o bem-estar de todos os participantes. Após uma análise rigorosa dos procedimentos envolvidos, concluímos que os riscos em sua participação dizem respeito ao sigilo e ética das informações disponibilizadas por você. Estamos comprometidos em seguir todas as diretrizes éticas e legais aplicáveis, e todos os protocolos serão desenvolvidos para minimizar qualquer possível desconforto ou preocupação. A sua participação consistirá em atividades simples e não invasivas que não envolvam quaisquer procedimentos arriscados, e que ocorrerá exclusivamente no local previamente agendado.

O tempo previsto para responder as perguntas da entrevista será de no máximo duas horas. A professora/pesquisadora estará disponível para atender e responder cada dúvida existente,

fornecendo todas as orientações necessárias. Entendemos a importância da sua colaboração e garantimos que todas as informações fornecidas serão tratadas com a mais estrita ética e confidencialidade. A privacidade será uma prioridade, sua identidade e informações pessoais não serão divulgados em nenhuma circunstância.

Classificação dos riscos:

Riscos Emocionais (Mínimos a Moderados): entende-se que o constrangimento, o desconforto ao responder certas perguntas, e o cansaço podem ser preocupações válidas. Para minimizar esses riscos, deixaremos claro que a participação é voluntária e que tem a liberdade de não responder a qualquer pergunta que a faça sentir-se desconfortável. Além disso, possibilitaremos paradas durante as entrevistas (professor) conforme você julgar necessário.

Violação de Privacidade e Confidencialidade (Risco grave): a perda ou vazamento de informações pessoais sensíveis, que poderia resultar em danos a sua reputação, estresse emocional significativo.

Medidas Específicas:

Consentimento Informado e Clarificação dos Direitos do Participante: Você receberá informações detalhadas (TCLE) sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, os riscos e benefícios potenciais, e seus direitos, incluindo o de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Protocolos de Entrevista Flexíveis: Serão estabelecidos procedimentos para permitir pausas a pedido, assim como a pesquisadora ficará atenta para reconhecer sinais de desconforto ou fadiga, propondo pausas proativamente.

Suporte e Acompanhamento: suporte contínuo para tratar de quaisquer questões ou preocupações que surjam durante sua participação na pesquisa.

Consentimento Informado: Garantir que todos compreenda plenamente como suas informações serão usadas, armazenadas e compartilhadas, obtendo o consentimento informado antes da coleta de dados (TCLE).

Revisão Ética: Submeter o protocolo de pesquisa a uma revisão por um comitê de ética que pode fornecer orientações.

A sua participação na pesquisa ocorrerá na sala de coordenação do CELIFF, em horário pré-definido, situada no campus Campos Centro do IFFluminense, devidamente arejada e iluminada. A submissão deste projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, assegura que todas as medidas de proteção e garantias de direitos dos participantes, serão rigorosamente respeitadas, incluindo a previsão de indenização no caso de danos decorrentes da pesquisa.

Os benefícios da participação na pesquisa, além da inerente contribuição à ciência, estão diretamente relacionados ao aprimoramento da metodologia, material didático, estratégias de ensino voltadas para o ensino da língua espanhola.

Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no dia da entrevista, a ser realizada na sala da coordenação do Curso CELIFF campus Campos Centro, contendo os objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa. No entanto, não se sinta obrigada a participar caso não possa ou não queira. Ressalta-se ainda que, a qualquer momento, você poderá encerrar sua participação na pesquisa, sem necessidade de apresentar uma justificativa junto à professora/pesquisadora.

Destaca-se, que, nenhum nome ou identificação de pessoas interessa a esse estudo. Assim como você ou outro participante da pesquisa, não haverá pagamentos nem reembolso de dinheiro, pois não existirá nenhum tipo de gasto para participar da pesquisa. No entanto, garante-se ao participante o ressarcimento de despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver. Os dados produzidos serão analisados de forma sigilosa e alguns fragmentos de falas dos participantes poderão ser citados, mas sem qualquer identificação. Sendo assim, está garantida a manutenção do sigilo e da privacidade de todos os participantes da pesquisa durante todas as etapas da pesquisa.

Outro ponto importante é que sempre que você julgar necessário, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa. Todos os registros efetuados no decorrer desse estudo serão usados unicamente para fins acadêmico-científicos e apresentados em forma de Dissertação, não sendo utilizados para qualquer fim comercial. Posteriormente, a referida Dissertação será disponibilizada no repositório eletrônico destinado ao Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), com acesso público e sem restrições.

Não obstante todos os esclarecimentos fornecidos pela professora/pesquisadora, importante informar ainda que cada participante poderá procurar, o Comitê de Ética e Pesquisa do IFFluminense, para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa ou reclamações e denúncias. O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP deve ainda, garantir a qualidade da pesquisa e permitir a reflexão sobre sua importância social, auxiliando, também, no desenvolvimento das instituições de pesquisa. CEP-IFFLUMINENSE (registrado sob nº 298 na Plataforma Brasil) Endereço: Av. Souza Mota, 350, Bloco G, 2º andar/3º. Pavimento - Parque Fundão - IFFluminense *campus* Campos Guarus, Cidade: Campos dos Goytacazes/RJ CEP (correios): 28060-010. Horário de atendimento presencial na secretaria do CEP: Segundas, terças e quintas das 13h às 19h. Quartas e sextas das 8h às 14h. Telefone: (22) 2737-5607 E-mail do CEP: cep@iff.edu.br

Ressalta-se ainda que essa pesquisa só terá início após a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFFluminense.

Para qualquer outra consideração ou informação, o/a participante também poderá contactar gratuitamente a instituição do mestrado, sendo esta: Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE) localizado na Avenida Amaral Peixoto, s/no, Km 164, Lagoa, Macaé/RJ, CEP (correios): 27.925-290 ou por meio dos telefones (22) 3399-1500, (22) 3399-1533, (22) 3399-1510, de segunda a sexta-feira das 8h às 18h, ou pelo meio e-mail: gabinete.macaee@iff.edu.br.

Diante do exposto, solicitamos que leia atentamente as informações a seguir e faça, se desejar, qualquer pergunta, para maiores esclarecimentos, durante ou após a realização da pesquisa. Ressalta-se que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS nº 466, do Conselho Nacional de Saúde

Sendo assim, a pesquisa será realizada apenas mediante o consentimento dos participantes. Nesse sentido, ao aceitar o termo de consentimento da pesquisa você registrará sua anuência para participar, ressaltando que o mesmo pode ser retirado a qualquer momento no decorrer da pesquisa. Salienta-se que o termo possui duas vias, sendo uma do participante. Vale ressaltar a importância do participante guardar em arquivo particular uma cópia do presente documento.

O TCLE possui duas vias, que será rubricada em todas as páginas e assinadas, ao término, por você, enquanto participante da pesquisa, e pela professora/pesquisadora. Sendo uma via para você, como participante da pesquisa e outra para os registros do pesquisador ou da instituição. A sua assinatura no TCLE indica seu consentimento voluntário para participar da pesquisa.

Destaco que a via da professora/pesquisadora, representa um registro documentado de que o participante foi adequadamente informado e consentiu em participar da pesquisa. O termo será mantido em arquivo para fins de documentação e cumprimento de regulamentações éticas. Todos os procedimentos constantes nesse TCLE ajudam a estabelecer a autenticidade do consentimento e a proteger os direitos dos participantes.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Data: ____ / ____ / _____

Nome da pesquisadora: Renata Costa Fonseca Artiles
Instituto Federal Fluminense - IFFluminense
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT
Endereço: Rua Dr. Siqueira, 273 – Parque Dom Bosco – Campos dos Goytacazes, RJ – CEP:
28030-130
Telefone: (22) 998457982 E-mail: renataartiles@gmail.com
Nome do orientador da pesquisa: Dr. Thiago Soares de Oliveira
Instituto Federal Fluminense - IFFluminense
Endereço: Rua Dr. Siqueira, 273 – Parque Dom Bosco – Campos dos Goytacazes, RJ – CEP:
28030-130
Telefone: (22) 981483252 E-mail: so.thiago@hotmail.com

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador/pesquisador

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Declaro que entendi os objetivos, justificativa, procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, além de estar recebendo uma via original deste documento assinado por mim e pelo Pesquisador Responsável, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Cidade, ____ / ____ / ____

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE H

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Coordenador

Pesquisadora responsável: Renata Costa Fonseca Artilles discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal Fluminense – IFF.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Fluminense – IFF, denominada “Sequência Didática baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o ensino da Língua Espanhola no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense, *Campus* Campos Centro”, que será realizada no Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro, que tem como objetivo principal analisar as contribuições das tecnologias digitais de informação e comunicação para o ensino da Língua Espanhola Nível 1, no Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense Campus Campos Centro, para ampliar o letramento do ensino da língua espanhola. Esta pesquisa está sob responsabilidade da discente Renata Costa Fonseca Artilles e do docente Dr. Thiago Soares de Oliveira. Para tanto, esse documento será apresentado aos participantes da pesquisa em linguagem clara e acessível.

Esta pesquisa se justifica em razão de uma demanda de inovação educacional que se faz presente, proporcionada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, combinadas com as mudanças no modo de viver, interagir e aprender em meio a essas transformações, representando um desafio para as instituições de ensino. O reconhecimento desse novo contexto sócio-histórico se faz necessário à inovação educacional, para que se promova uma quebra de modelos de ensinos rígidos e adoção de novos processos educativos; novas formas de comunicação e interação, uma interconectividade entre os modelos presenciais e remotos, agilidade e criatividade.

Você está sendo convidada por ser coordenadora do Curso de Língua Espanhola no CELIFF, no primeiro semestre, ano letivo de 2024, e, para tanto, sua participação é de fundamental importância para a realização e execução da pesquisa. A coleta e produção de dados para o estudo ocorrerão a partir de uma entrevista, que será realizada em data previamente agendada, na sala da Coordenação do CELIFF do campus Campos Centro. A entrevista tem como objetivo coletar informações sobre o CELIFF, sobre o livro didático adotado (potencialidades e fragilidades) e sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC's. A professora/pesquisadora e o Instituto Federal Fluminense *Campus* Macaé (responsável pela oferta do curso de Mestrado Profissional) e o *Campus* Campos Centro (local de aplicação da pesquisa), envolvidos nas diferentes fases da pesquisa garantem o compromisso de proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral e gratuita aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa.

É importante ressaltar que este estudo está sendo cuidadosamente planejado e avaliado para garantir a sua segurança e o bem-estar de todos os participantes. Após uma análise rigorosa dos procedimentos envolvidos, concluímos que os riscos em sua participação dizem respeito ao sigilo e ética das informações disponibilizadas por você. Estamos comprometidos em seguir todas as diretrizes éticas e legais aplicáveis, e todos os protocolos serão desenvolvidos para minimizar qualquer possível desconforto ou preocupação. A sua participação consistirá em atividades simples e não invasivas que não envolvam quaisquer procedimentos arriscados, e que ocorrerá exclusivamente no local previamente agendado. O tempo previsto para responder as perguntas da entrevista será de no máximo duas horas. A professora/pesquisadora estará disponível para atender e responder cada dúvida existente, fornecendo todas as orientações

necessárias. Entendemos a importância da sua colaboração e garantimos que todas as informações fornecidas serão tratadas com a mais estrita ética e confidencialidade. A privacidade será uma prioridade, sua identidade e informações pessoais não serão divulgados em nenhuma circunstância.

Classificação dos riscos:

Riscos Emocionais (Mínimos a Moderados): entende-se que o constrangimento, o desconforto ao responder certas perguntas, e o cansaço podem ser preocupações válidas. Para minimizar esses riscos, deixamos claro que a sua participação é voluntária e que tem a liberdade de não responder a qualquer pergunta que a faça sentir-se desconfortável. Além disso, possibilitaremos paradas durante a entrevista conforme você julgar necessário.

Violação de Privacidade e Confidencialidade (Risco grave): a perda ou vazamento de informações pessoais sensíveis, que poderia resultar em danos à reputação, estresse emocional significativo.

Medidas Específicas:

Consentimento Informado e Clarificação dos Direitos do Participante: Você receberá informações detalhadas (TCLE) sobre os objetivos do estudo, os procedimentos envolvidos, os riscos e benefícios potenciais, e seus direitos, incluindo o de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Protocolos de Entrevista Flexíveis: Serão estabelecidos procedimentos para permitir pausas a pedido dos participantes, assim como a pesquisadora ficará atenta para reconhecer sinais de desconforto ou fadiga nos participantes, propondo pausas proativamente.

Suporte e Acompanhamento: suporte contínuo para tratar de quaisquer questões ou preocupações que surjam durante sua participação na pesquisa.

Consentimento Informado: Garantir que compreenda plenamente como suas informações serão usadas, armazenadas e compartilhadas, obtendo o consentimento informado antes da coleta de dados (TCLE).

Revisão Ética: Submeter o protocolo de pesquisa a uma revisão por um comitê de ética que pode fornecer orientações.

A sua participação na pesquisa ocorrerá na sala de coordenação do CELIFF, em horário pré-definido, situada no campus Campos Centro do IFFluminense, devidamente arejada e iluminada. A submissão deste projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, assegura que todas as medidas de proteção e garantias de direitos dos participantes, serão rigorosamente respeitadas, incluindo a previsão de indenização no caso de danos decorrentes da pesquisa.

Os benefícios da participação na pesquisa, além da inerente contribuição à ciência, estão diretamente relacionados ao aprimoramento da metodologia, material didático e estratégias de ensino voltadas para o ensino da língua espanhola.

Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na sala da coordenação do CELIFF, com uma semana de antecedência, contendo os objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa. No entanto, não se sinta obrigada a participar caso não possa ou não queira. Ressalta-se ainda que, a qualquer momento, você poderá encerrar sua participação na pesquisa, sem necessidade de apresentar uma justificativa junto à professora/pesquisadora.

Destaca-se, que, nenhum nome ou identificação de pessoas interessa a esse estudo. Assim como você ou outro participante da pesquisa, não haverá pagamentos nem reembolso de dinheiro, pois não existirá nenhum tipo de gasto para participar da pesquisa. No entanto, garante-se ao participante o ressarcimento de despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver. Os dados produzidos serão analisados de forma sigilosa e alguns fragmentos de falas dos participantes poderão ser citados, mas sem qualquer identificação. Sendo assim, está garantida a manutenção do sigilo e da privacidade de todos os participantes da pesquisa durante todas as etapas da pesquisa.

Outro ponto importante é que sempre que você julgar necessário, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa. Todos os registros efetuados no decorrer desse estudo serão usados unicamente para fins acadêmico-científicos e apresentados em forma de Dissertação, não sendo utilizados para qualquer fim comercial. Posteriormente, a referida Dissertação será disponibilizada no repositório eletrônico destinado ao Programa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), com acesso público e sem restrições.

Não obstante todos os esclarecimentos fornecidos pela professora/pesquisadora, importante informar ainda que cada participante poderá procurar, o Comitê de Ética e Pesquisa do IFFluminense, para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa ou reclamações e denúncias. O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP deve ainda, garantir a qualidade da pesquisa e permitir a reflexão sobre sua importância social, auxiliando, também, no desenvolvimento das instituições de pesquisa. CEP-IFFLUMINENSE (registrado sob nº 298 na Plataforma Brasil) Endereço: Av. Souza Mota, 350, Bloco G, 2º andar/3º. Pavimento - Parque Fundão - IFFluminense *campus* Campos Guarus, Cidade: Campos dos Goytacazes/RJ CEP (correios): 28060-010. Horário de atendimento presencial na secretaria do CEP: Segundas, terças e quintas das 13h às 19h. Quartas e sextas das 8h às 14h. Telefone: (22) 2737-5607 E-mail do CEP: cep@iff.edu.br

Ressalta-se ainda que essa pesquisa só terá início após a aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFFluminense.

Para qualquer outra consideração ou informação, o/a participante também poderá contactar gratuitamente a instituição do mestrado, sendo esta: Instituto Federal Fluminense (IFFLUMINENSE) localizado na Avenida Amaral Peixoto, s/no, Km 164, Lagoa, Macaé/RJ, CEP (correios): 27.925-290 ou por meio dos telefones (22) 3399-1500, (22) 3399-1533, (22) 3399-1510, de segunda a sexta-feira das 8h às 18h, ou pelo meio e-mail: gabinete.macaee@iff.edu.br.

Diante do exposto, solicitamos que leia atentamente as informações a seguir e faça, se desejar, qualquer pergunta, para maiores esclarecimentos, durante ou após a realização da pesquisa. Ressalta-se que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS nº 466, do Conselho Nacional de Saúde

Sendo assim, a pesquisa será realizada apenas mediante o consentimento dos participantes. Nesse sentido, ao aceitar o termo de consentimento da pesquisa você registrará sua anuência para participar, ressaltando que o mesmo pode ser retirado a qualquer momento no decorrer da pesquisa. Salienta-se que o termo possui duas vias, sendo uma do participante. Vale ressaltar a importância do participante guardar em arquivo particular uma cópia do presente documento.

O TCLE possui duas vias, que será rubricada em todas as páginas e assinadas, ao término, por você, enquanto participante da pesquisa, e pela professora/pesquisadora. Sendo uma via para você, como participante da pesquisa e outra para os registros do pesquisador ou da instituição. A sua assinatura no TCLE indica seu consentimento voluntário para participar da pesquisa.

Destaco que a via da professora/pesquisadora, representa um registro documentado de que o participante foi adequadamente informado e consentiu em participar da pesquisa. O termo será mantido em arquivo para fins de documentação e cumprimento de regulamentações éticas. Todos os procedimentos constantes nesse TCLE ajudam a estabelecer a autenticidade do consentimento e a proteger os direitos dos participantes.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Data: ____ / ____ / _____

Nome da pesquisadora: Renata Costa Fonseca Artiles
Instituto Federal Fluminense - IFFluminense
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT
Endereço: Rua Dr. Siqueira, 273 – Parque Dom Bosco – Campos dos Goytacazes, RJ – CEP:
28030-130
Telefone: (22) 998457982 E-mail: renataartiles@gmail.com
Nome do orientador da pesquisa: Dr. Thiago Soares de Oliveira
Instituto Federal Fluminense - IFFluminense
Endereço: Rua Dr. Siqueira, 273 – Parque Dom Bosco – Campos dos Goytacazes, RJ – CEP:
28030-130
Telefone: (22) 981483252 E-mail: so.thiago@hotmail.com

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador/pesquisador

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Declaro que entendi os objetivos, justificativa, procedimentos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, além de estar recebendo uma via original deste documento assinado por mim e pelo Pesquisador Responsável, tendo todas as folhas por nós rubricadas.

Cidade, ____ / ____ / ____

Assinatura do Participante da Pesquisa

ANEXO A

Transcrição do Episódio nº 1636 – *Protección solar*

“[...] pocas cosas hay tan relajantes como estar en la playa tomando el sol con los ojos cerrados y escuchando el sonido del mar, pero cuidado, porque eso que parece tan idílico sin una buena protección solar puede ser una pesadilla y de protegerse del sol es de lo que vamos a hablar en el episodio de hoy, hoy hablamos de la protección solar.

Seguimos con este tema del mes donde estamos hablando de cosas importantes en referencia al mes de agosto y este mes vamos a hablar de algo fundamental del verano y que muchas personas aprenden su importancia de la peor manera posible, si vives en una zona de sol o has visitado alguna vez un lugar en el que sol brilla con intensidad, seguro que has visto a muchas personas muy coloradas personas que solo con mirarlas ya te duele a ti el cuerpo. O quizás tú mismo ha sido una de esas personas. Rebeca mi pareja, por ejemplo es una de esas personas tiene un tono de piel bastante claro y se quema con facilidad por eso siempre insisto mucho en que se proteja y hoy vamos a hablar precisamente de eso de la protección solar.

Estoy convencido de que todos sabemos que es la protección solar, pero para que no haya ninguna duda, vamos a ver qué es. Cuando hablamos de protección solar nos referimos a las cremas, lociones o aerosoles que nos ponemos en la piel para evitar o disminuir los efectos causados por la radiación solar son agentes que ayudan a prevenir que los rayos ultravioleta también llamados V lleguen a la piel.

Es importante que aclaremos algo sobre los rayos ultravioleta antes de seguir los rayos ultravioleta que nos llegan pueden ser de dos tipos los UVB y los UVA. Los dos son igual de perjudiciales, pero los UVA penetran más en la piel y los UVB son los responsables de nuestras quemaduras solares, pero necesitamos protegernos de ambas radiaciones, vamos a hacer un ejercicio juntos oyente.

Quiero que pienses en la crema solar que sueles comprar, ¿qué pone en el envase? Yo voy a contarte lo que pone en mi crema solar. No te voy a hablar de la marca ni nada parecido, pero lo que sí te cuento, es que pone SPF 50. Esto qué significa estas siglas hacen referencia a Sun Protection Factor, en español podríamos traducir como factor de protección solar. Este factor de protección hace referencia al tiempo durante el cual proporciona protección a nuestra piel. Ese número que aparece el factor actúa multiplicando el tiempo que tarda nuestra piel en quemarse.

Se estima que una piel normal tarda un lapso de 10 minutos en quemarse. Esto quiere decir que una crema como la mía factor 50 multiplica por 50 el tiempo que esa piel puede estar al sol, es decir con mi crema de factor 50 puede estar 500 minutos al sol sin quemarme, aunque la realidad esta estimación depende de muchos otros factores, porque la crema pierde efectividad debido al agua al sudor y a otros elementos externos por lo que siempre se recomienda volver a echarse crema cada dos horas.

Oyente, ahora quizás te estés preguntando cómo funcionan los protectores solares. Pues están hechos con moléculas, que están especialmente diseñadas para que la cantidad de rayos ultravioleta que penetran la piel sea la mínima posible. De esta manera ese número que aparece en la crema también habla de la cantidad de rayos que puede absorber la crema. Así un factor de protección 15 bloquea el 93% de rayos UVB la de 30 bloquea el 96,7 % la de 50 bloquea el 98% y la de 100 es capaz de bloquear el 99% de la radiación ultravioleta. Hoy día vamos a una farmacia o a cualquier supermercado y hay diferentes tipos de cremas solares para diferentes tipos de piel y con diferentes factores de protección ahí donde elegir, pero hubo un momento en que este producto no existía, así que vamos a intentar averiguar ¿cuál es el origen de la protección solar?, Lo primero que tenemos que saber es que tomar el sol y estar bronceado, no siempre ha estado bien, visto, durante mucho tiempo la blancura de la piel era signo de poder y riqueza, ya que los trabajadores eran los que se tenían que exponer al sol, sí o sí, por este motivo estar bronceado se relacionaba con ser pobre y ser de clase. Baja por lo que se evitaba a toda costa broncearse. Pero hubo un momento en el que esto cambió y el bronceado se puso de moda.

Fue el momento en que exponerse al sol no se hacía por necesidad, sino por placer lo más probable es que este momento llegara con la Revolución Industrial, fue el momento en que hubo una clase media por primera vez y por lo tanto el momento en el que la gente se empieza a ir de vacaciones, hay una historia que cuenta que lo de broncearse lo puso de moda la diseñadora Coco Chanel cuando llegó

morena después de unas vacaciones por la Costa Azul francesa en los años 20, realmente da igual si fue por este motivo o no, yo creo que esto más bien es una anécdota, pero lo importante es que esta moda trajo consigo que la gente quisiera estar morena e inevitablemente aumentaron las quemaduras y la necesidad de protegerse la piel era cada vez mayor el primer fotoprotector solar moderno se atribuye a Franz Greiter, que era un estudiante de Química Suízo y como tantas cosas en la vida, la invención vino de necesidad. Él sufrió unas quemaduras en la piel, después de escalar una montaña en el año 1938. Después de esto necesitó crear un protector solar para evitar las quemaduras. La crema solar está compuesta compuesta por diversas sustancias incluyendo aceites, grasas y ceras junto con agentes químicos que actuaban como filtros de los rayos UV la cosa sigue avanzando y la primera crema fotoprotectora llegaría en la Segunda Guerra Mundial fue entonces cuando surgió la industria de la protección solar el caso es que fue en esta época cuando un farmacéutico llamado Benjamin Green que servía de piloto se dio cuenta de que había un problema, se percató de que soldados estaban mucho tiempo a la intemperie y por lo tanto sufrían muchas quemaduras solares sobre todo afectaba a los que estaban sirviendo en el Pacífico esto no sólo era un problema para la piel, sino que también significaba soldados doloridos con lesiones y algunos de baja, así que decidió buscar una solución desarrolló una gelatina roja bastante grasa llamada vaselina veterinaria formulada con aceite de parafina rojo que extraía del petróleo esto crea una película La piel muy fina que hacía que los rayos no penetraran y por lo tanto la protegía Benjamín era consciente de la importancia de esta fórmula y del tesoro que tenían sus manos sabía que podía comercializarla pero esta primera fórmula era demasiado espesa y no lia bien, así que le agregó un poco de aceite de coco y manteca de cacao para hacerla más agradable le puso de nombre Coppertone que viene de la unión de dos palabras de copper que significa cobre y Tom que significa tono. El nombre se lo puso por su color rojizo y así el año 1944 la farmacéutica Merck le compró la patente y la lanzó al mercado. Se lanzó como un producto que protegía del sol y aceleraba el bronceado, fíjate la importancia de esto que el anuncio que hicieron que mostraba una niña y un perrito se convirtió en uno de los más icónicos y recordados de la época, ya sabes que es la protección solar cómo funciona y su historia pero si todavía tienes dudas de que es algo imprescindible. El verano vamos a ver por qué es importante usar protección solar debemos proteger nuestra piel de los rayos ultravioleta tanto para que no penetren en la parte más profunda de nuestra piel como para evitar quemaduras, ya que ambas cosas causan cáncer de piel para que te hagas una idea de lo preocupante de esto te voy a dar algunos datos, según la Organización Mundial de la Salud un tercio de todos los cánceres del mundo son cánceres de piel cada año se producen en el mundo entre dos y tres millones de casos de cáncer de piel y de ellos unos 130.000 son cánceres de melanoma, que es el tipo de cáncer de piel más agresivo y peligroso casi 100.000 personas mueren cada año por su culpa es más la skin cancer Foundation dice que solo en Estados Unidos se calcula que una de cada cinco personas desarrollarán algún tipo de cáncer de piel a lo largo de su vida y en los últimos 30 años ha habido más norteamericanos con cáncer de piel que todos los demás cánceres combinados, por suerte este tipo de cáncer tiene una tasa de supervivencia. Bastante alta, pero igualmente debemos proteger nuestra piel para evitar este riesgo, así que ya sabes oyente la protección solar es algo que jamás debe faltar en tu mochila en verano, pero además debes usarla todo el año para protegerte del sol, ya que siempre está ahí, aunque nosotros no seamos del todo conscientes. El sol es muy bueno para nuestra salud, pero siempre con prudencia y con protección y aquí lo dejamos. Muchas gracias por escucharnos, recuerda visitar nuestra web”.