UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

AS POTENCIALIDADES DAS TICs NO ENSINO DE ELE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCENTE

DANIEL PEREIRA CASTRO NETO

BRASÍLIA-DF
2025

DANIEL PEREIRA CASTRO NETO

AS POTENCIALIDADES DAS TICs NO ENSINO DE ELE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de LICENCIADO em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, sob a orientação da Prof.ª Dra. Yamilka Rabasa Fernández

BRASÍLIA-DF
2025

CIP - Catalogação na Publicação

PP436p

Pereira Castro Neto, Daniel.
AS POTENCIALIDADES DAS TICs NO ENSINO DE ELE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCENTE / Daniel Pereira Castro Neto;

Orientador: Yamilka Rabasa Fernandez. Brasília, P436.
64 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana) Universidade de Brasília, P436.

1. Educação. 2. Tecnologias. 3. Línguas. 4. Espanhol. 5. Estágio. I. Rabasa Fernandez, Yamilka, orient. II. Título.

DANIEL PEREIRA CASTRO NETO

AS POTENCIALIDADES DAS TICs NO ENSINO DE ELE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para a obtenção do título de LICENCIADO em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana, sob a orientação da Prof.ª Dra. Yamilka Rabasa Fernández.

Defendido e aprovado em 18 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Yamilka Rabasa Fernández
(Orientadora)

Prof.ª Ma. Aline Neto Barreto Brum
(Membro)

Prof. ª Me. Antônio Luiz da Silva Junior
(Membro)

Dedico este trabalho à minha mãe, cuja presença, apoio e exemplo foram fundamentais em cada etapa da minha trajetória acadêmica. Entendo também está dedicação aos meus professores, que, com compromisso e sensibilidade, contribuíram para a construção do meu olhar crítico enquanto ser humano e estudante.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pois fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos.

Minha mãe, exemplo de ser humano e profissional, que me ajudou nos momentos mais difíceis ao longo da graduação.

À minha orientadora, Prof.ª Dra. Yamilka Rabasa Fernandez, pela dedicação, paciência e apoio imensurável.

Aos demais professores da Universidade de Brasília (UnB) com quem tive contato na graduação e que contribuíram para a formação do meu senso crítico.

Aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

A todos que, de maneira direta ou indireta, estiveram ao meu lado e contribuíram para a minha trajetória acadêmica.

RESUMO

A aplicação pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas tem sido recorrente entre professores, além de ser tema de discussões. Durante e após a pandemia, os gêneros digitais ganharam mais espaço no meio educacional, um exemplo disso é o *podcast*. Como ressaltam Silva Júnior, Silva e Bertoldo (2020), a necessidade de manter a continuidade dos estudos no período de isolamento social consolidou as TICs como recursos eficazes para apoiar a aprendizagem. Durante minha formação na disciplina de Gramática da Língua Espanhola, colaborei na produção do *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media*. Depois, no estágio supervisionado, busquei aprofundar essa experiência ao utilizar um de seus episódios, em conjunto com outros gêneros digitais, como eixo de uma proposta didática, com o objetivo de compreender suas potencialidades pedagógicas no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Nesta pesquisa, relato e discuto, com base em Mussi *et al.* (2021) e Antunes *et al.* (2024), um planejamento pedagógico envolvendo o episódio de *podcast ¿Qué te gusta?* mencionado, a música *Me gustas tú* e a rede social *Instagram*, e a experiência de sua aplicação no contexto do Programa de Estágio Supervisionado (PESES) na Universidade de Brasília (UnB). Desenvolvi esta pesquisa sob a abordagem qualitativa e aplicada, conforme Bogdan e Biklen (1994) e Prodanov e Freitas (2013), com pitadas autoetnográficas Versiani (2002). Para discutir o uso das TICs no ensino-aprendizagem de línguas, com foco no *podcast*, na música e no *Instagram* como ferramentas educacionais, me apoio em autores como Garcia (2013), Kenski (2012), Fontana (2020), Rosell-Aguilar (2007), Almeida Filho (2012), Paiva (2020), entre outros. Após a aplicação pedagógica com o uso integrado das TICs mencionadas, foi possível observar que essas ferramentas podem propiciar uma aprendizagem contextualizada, significativa e autêntica, além de desenvolver a reflexão intercultural e a autonomia dos alunos. Além disso, este estudo discute a importância da autoria docente diante da produção de materiais didáticos e a incorporação dos gêneros digitais no ensino de línguas.

Palavras-chave: TICs; *Podcast*; Música; *Instagram*; Espanhol.

RESUMEN

La aplicación pedagógica de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en el marco del aprendizaje de idiomas ha sido recurrente entre los profesores, además de ser tema de discusiones. Durante y después de la pandemia, los géneros digitales han ganado más espacio en el medio educativo, un ejemplo de esto es el podcast. Como destacan Silva Júnior, Silva y Bertoldo (2020), la necesidad de mantener la continuidad de los estudios en el período de aislamiento social ha consolidado las TICs como recursos eficaces para apoyar el aprendizaje. Durante mi formación en la asignatura de Gramática de la Lengua Española, colaboré en la producción del podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media. Luego, en la pasantía docente, busqué profundizar esta experiencia al utilizar uno de sus episodios, junto con otros géneros digitales, como eje de una propuesta didáctica, con el objetivo de comprender sus potencialidades pedagógicas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). En esta investigación, relato y discuto, sobre la base de Mussi et al. (2021) y Antunes et al. (2024), una planificación pedagógica que involucra el episodio del *podcast* ¿Qué te gusta?, la canción Me gusta tú y la red social *Instagram*, y la experiencia de su aplicación en el contexto del Programa de Pasantía Docente (PESES) en la Universidad de Brasilia (UnB). Desarrollé esta investigación bajo el enfoque cualitativo y aplicado, según Bogdan y Biklen (1994) y Prodanov y Freitas (2013), com elementos de la autoetnografia, Versiani (2002). Para discutir el uso de las TICs en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, enfocándome en el *podcast*, en la música y en *Instagram* como herramientas educativas, me apoyo en autores como Garcia (2013), Kenski (2012), Fontana (2020), Rosell-Aguilar (2007), Almeida Filho (2012), Paiva (2020), entre otros. Tras la aplicación pedagógica con el uso integrado de las TIC mencionadas, se pudo observar que estas herramientas pueden promover un aprendizaje contextualizado, significativo y auténtico, además de desarrollar la reflexión intercultural y la autonomía de los alumnos. Además, este estudio discute la importancia de la autoría docente frente a la producción de materiales didácticos y la incorporación de los géneros digitales en la enseñanza de idiomas.

Palabras-claves: TICs; *Podcast*; Música; *Instagram*; Español.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Temporadas e episódios do *podcast Gramachicos*.....13
Quadro 2 - Organização das atividades da aula.....29
Figura 1 - Perfil do *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media*.....34
Figura 2 - *Card* 1 de divulgação do *podcast*.....35
Figura 3 - *Card* 2 de divulgação do *podcast*.....35
Figura 4 - Turma da disciplina de Gramática da Língua Espanhola 2º/2022.....36
Figura 5 - Perfil do *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media* no *Spotify*…….....37
Figura 6 - Música *Me gustas tú*…….....39
Figura 7 - Informações sobre o cantor Manu Chao…….…….....39
Figura 8 - Mapa da América Central……..…….....40
Figura 9 - *Slide* sobre os gostos do sujeito poético da música *Me gustas tú*……..... 41
Figura 10 - Quadro utilizado para a explicação gramatical sobre o verbo *gustar*.....42
Figura 11 - Quadro utilizado para explicar a diferença entre *me gusta la montaña* y *me gustas tú*……...……...…….....42
Figura 12 - Atividade escrita da música *Me gustas tú*.....43
Figura 13 - Exemplo de atividade de escrita criativa.....45

SUMÁRIO

Introdução 1
Organização desta pesquisa 5
1. As tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas 6
1.1 A música no ensino-aprendizagem de línguas 7
1.2 O *Podcast* no ensino de ELE: algumas considerações 8
1.3 *Podcast - Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media* 11
1.4 As redes sociais: o *Instagram* 17
2. O desenho da pesquisa 19
2.1 Tipo de pesquisa 19
2.2 Considerações éticas sobre a escrita desta pesquisa 21
2.4 Estágio docente: campo de pesquisa e local de desafios? 22
2.5 Curso PESES Espanhol Básico 1 24
2.6 Materiais para o relato da experiência pedagógica 26
2.6.1 Plano de aula 27
2.6.2 O Portfólio 30
2.6.3 Os materiais didáticos 31
3. Quando o espanhol se fez som: relato de uma experiência pedagógica mediada por *podcast* e música 32
CONSIDERAÇÕES FINAIS 48
REFERÊNCIAS 50

Introdução

O ato de ensinar é, a meu ver, uma das manifestações mais humanas, capaz de promover a democratização do ensino. Trata-se de uma prática, que quando alinhada ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), constitui-se, no âmbito do ensino-aprendizagem de idiomas, como um instrumento para viabilizar do acesso a aprendizagem, permitindo que esta possa ir além do ambiente educacional. Conforme Monteiro (2020), o uso das TICs tende a contribuir para a democratização do ensino de Língua Estrangeira (LE), tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Ao longo da graduação no curso de Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (Licenciatura), do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET, do Instituto de Letras - IL e da Universidade de Brasília - UnB, tive a oportunidade de vivenciar diferentes métodos e abordagens de ensino, sobretudo, nas disciplinas de Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua, Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira e, nos Estágios Supervisionado em Espanhol 1 e 2. A disciplina de Métodos de Ensino do Espanhol como Segunda Língua faz parte do componente curricular obrigatório do curso de Letras -Espanhol (licenciatura). Nessa disciplina, os alunos são apresentados, em grande parte pela primeira vez, a diferentes métodos e enfoques utilizados no ensino de ELE, estudam-se também suas origens e aplicações, e as atividades são majoritariamente focadas em exposições realizadas pelos estudantes. Diferente da disciplina de Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, nesta o foco não está apenas no desenvolvimento de atividades expositivas sobre métodos elaborados pelos alunos. Trata-se de uma disciplina optativa, na qual se pressupõe que os discentes já estejam familiarizados com os métodos, os enfoques e, sobretudo, com a língua espanhola.

No entanto, mesmo diante da riqueza metodológica oferecida ao longo do curso, percebia certa lacuna e resistência quanto ao uso integrado das TICs às práticas tradicionais. Neste sentido, as explicações ou atividades em grupos ou individuais eram feitas de maneira tradicional, por exemplo: em disciplinas como Teoria e Prática do Espanhol e Escrito 1, 2 e 3, focadas no aprendizado do espanhol, as atividades práticas eram feitas apenas com o auxílio do livro didático, sejam elas para praticar a escrita ou a fala em situações comunicativas. Além disso, pelo que observei, a resistência ou relutância em utilizar as TICs se dava, por parte dos professores, pela pouca familiaridade com as tecnologias ou por falta de tempo. Conforme Menezes *et al.* (2019), a resistência à mudança constitui um dos principais obstáculos, pois

muitos docentes ainda se mantêm presos a práticas tradicionais e demonstram relutância em incorporar novas ferramentas digitais ao ensino, o que confirma a lacuna que percebi durante o curso. Esse questionamento despertou em mim o interesse em investigar possibilidades mais alinhadas às demandas educacionais atuais, tendo em vista que a forma como aprendi o espanhol foi diferente dos contextos tradicionais de aprendizado de línguas estrangeiras.

Costumo dizer que não fui eu que escolhi a graduação em espanhol, mas sim que ela me escolheu. Isso porque durante a preparação para o vestibular, tinha a pretensão de cursar outra graduação. No entanto, percebendo que minha nota não era suficiente para o curso pretendido, optei pelo curso de espanhol, cabe ressaltar que, inicialmente, ingressei na graduação em Letras - Tradução Espanhol (Bacharelado), mas depois mudei para a licenciatura. Naquele momento, eu e mais duas colegas éramos os únicos dos ingressantes na sala de aula que não falavam espanhol, os demais haviam se formado em alguma unidade do Centro Interescolar de Línguas (CIL). Assim, meu primeiro semestre foi desafiador, pois precisei me adaptar às explicações, discussões, atividades e avaliações, todas realizadas em espanhol.

Em 2020 começou a pandemia causada pela Covid-19, momento que se apresentou como um grande desafio para a universidade, os docentes e os discentes. Nessa situação, em casa, comecei a estudar a língua espanhola por conta própria, utilizando vídeos do *YouTube*, aplicativos como *HelloTalk, Tandem, Anki* e *Duolingo.* Contudo, foi o *podcast* e a música que se tornaram meus principais aliados no processo de aprendizagem. Diante da disponibilidade e flexibilidade dessas ferramentas, pude aprimorar minha compreensão auditiva e oralidade. Talvez eu estivesse constatando, sem saber, os estudos de Santana e Carvalho (2014), ao afirmarem que, para desenvolver a compreensão auditiva em qualquer idioma, é fundamental o uso de materiais de áudio autênticos e a prática da escuta ativa em situações de comunicação real. Desse modo, com esses apoios tecnológicos, me senti mais seguro para ter minha primeira conversa com uma hispano-falante e, naquele momento, percebi que havia alcançado um nível satisfatório de proficiência, que me permitia compreender e me comunicar com segurança.

No segundo semestre de 2025, durante a disciplina de Gramática da Língua Espanhola, ministrada pela Prof.ª Dra. Yamilka Rabasa Fernández, tive contato com uma experiência que ampliou a minha percepção sobre a integração entre tecnologia e ensino de línguas. Como atividade avaliativa final, foi proposto aos alunos a criação de um *podcast* em espanhol, voltado para estudantes do ensino médio e demais pessoas que estudam ou que possuam interesse no idioma e nas culturas hispânicas. Assim nasceu o *Gramachicos*, um *podcast* que uniu

criatividade, colaboração e prática linguística em um produto multimidiático que dialoga com o perfil do público contemporâneo.

Durante a elaboração do *podcast*, todos na turma se sentiram desafiados de alguma forma, pois essa proposta era algo diferente do que se considerava "comum" para uma atividade avaliativa final. Apesar disso, foi um trabalho colaborativo. No primeiro momento, buscamos insumo de ferramentas que eram utilizadas para a gravação e edição de *podcasts*, fizemos uma apresentação para a turma, compartilhando essas informações. Em seguida, definimos a quantidade de episódios e, depois, dividimos a turma para determinar quais grupos ficariam responsáveis por cada episódio.

Enquanto eram feitas essas divisões, escolhemos o nome do *podcast*. A premissa era que o título dialogasse com a disciplina de gramática e, ao mesmo tempo, fosse atrativo para o público-alvo - estudantes do ensino médio -, além de refletir a identidade dos apresentadores. Assim, definimos o nome *Gramachicos* e o lema principal, que também expressava o objetivo do projeto: *de la UnB para la enseñanza media*. Sobre os objetivos e como eles se relacionam com a disciplina de Gramática da Língua Espanhola, vou detalhar mais na seção dedicada e este *podcast*. Após isso, cada grupo selecionou o tema de seu episódio e, em seguida, iniciou o processo de elaboração dos roteiros. À medida que os roteiros eram concluídos, a professora realizava revisões e devolutivas. Também, em sala de aula, foram feitas leituras testes dos roteiros, com o intuito de trabalhar o ritmo e a entonação, além de verificar se o episódio resultava atrativo e compreensível.

Por fim, chegou o momento que, para muitos e, para mim, foi o grande desafio dessa atividade, a gravação. Cada grupo enfrentou circunstâncias específicas para realizá-la. Alguns, por questões de mobilidade, gravaram à distância, com cada integrante em sua própria casa. Outros lidaram com dificuldades relacionadas à conexão, acústica ou ferramentas de gravação. No meu caso, eu e meu grupo gravamos e cada um estava em sua residência, mas enfrentamos dificuldades quanto ao uso da ferramenta de gravação e edição, pois não estava nos servindo, logo, de última hora, mudamos para outra ferramenta.

Apesar das adversidades, as gravações foram realizadas com sucesso. Os episódios foram publicados por mim e demais colegas que colaboraram com a publicação e divulgação. Nos semestres seguintes, atuei como monitor e continuei a contribuir com o projeto, auxiliando na edição, publicação e divulgação das novas temporadas. Além disso, como ministrante, participei do 2º Encontro de Licenciaturas em Línguas (ELILI), onde compartilhei minha experiência na criação do *podcast Gramachicos* e relatei minha trajetória como estudante utilizando as TICs no processo de aprendizagem do espanhol.

Foi a partir dessas vivências que surgiu o questionamento que orienta este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): quais as potencialidades das TICs no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e como posso mobilizá-lo na minha prática docente como professor do Estágio Supervisionado em Espanhol 2? Essa pergunta se fortaleceu durante a minha atuação no estágio, momento em que convivi mais de perto com a prática docente e percebi a necessidade de materiais que dialogassem com a realidade dos estudantes e com sua forma de consumir informação.

À vista disso, em conjunto com a minha professora e orientadora, profa. Yamilka Rabasa, comecei a buscar insumos para referenciais teóricos, metodológicos e técnicos que fundamentaram a elaboração de uma sequência didática a ser aplicada durante o estágio docente. Também, durante a pesquisa e, conversando com minha orientadora, chegamos ao entendimento de que este trabalho se configura como um relato de minhas experiências como professor em formação, sob uma abordagem qualitativa e aplicada, com doses da autoetnografia. Para isso, me apoio em autores como Bogdan e Biklen (1994), Prodanov e Freitas (2013) e Minayo (2002), que discutem a pesquisa qualitativa como investigação centrada no contexto natural e na interpretação dos fenômenos, e a pesquisa aplicada como aquela voltada à intervenção na realidade com abordagens práticas. Sobre o viés autobiográfico, a leitura da dissertação de Tonin (2018) sobre autoetnografia despertou meu interesse por essa metodologia, pois, também, dialoga com a metodologia deste trabalho.

Assim, esta pesquisa nasceu das minhas experiências enquanto estudante, estagiário, autor dos meus materiais didáticos e professor em formação, e busca compreender como as TICs, em especial o *podcast*, a música e o *Instagram* podem se transformar em recursos relevantes e motivadores para o ensino de espanhol.

Assim, esta pesquisa se orienta pelos seguintes objetivos específicos:

1) Compreender as potencialidades das TICs, com foco no *podcast*, na música e no *Instagram*, no ensino-aprendizagem de línguas (espanhol) com base na literatura de referência.
2) Apresentar e discutir o planejamento de uma aula de espanhol utilizando um episódio do *podcast Gramachicos*, a música *Me gustas tú* e a rede social *Instagram* na minha prática de estágio supervisionado na UnB.
3) Compartilhar o relato da experiência aplicada dessa aula.

Organização desta pesquisa

Este trabalho está organizado de maneira progressiva, partindo da fundamentação teórica até o relato da prática docente no estágio supervisionado. No primeiro momento, será discutido o papel das TICs no ensino de línguas, com ênfase na evolução e no potencial pedagógico da música, do *podcast* e do *Instagram*, como recursos educacionais no contexto do ensino de ELE. Em seguida, será apresentado o *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media*, descrevendo sua origem, objetivos e pertinência como material autêntico. Essa base teórica e contextual servirá de sustentação para a investigação proposta. Na sequência, será detalhado o desenho metodológico da pesquisa, de natureza qualitativa e aplicada e com breves contribuições autoetnográficas, realizada no contexto do estágio supervisionado. Será apresentado o planejamento de uma aula que articula um episódio do *Gramachicos*, a música *Me gustas tú*, de Manu Chao, e a rede social *Instagram*, seguido do relato detalhado da experiência didática, com análise das interações, dos resultados e das percepções decorrentes da prática. Nas considerações finais, retomo as reflexões centrais, destacando as potencialidades pedagógicas das TICs para o ensino-aprendizagem de espanhol.

1. As tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas

O ensino de línguas estrangeiras tem sido influenciado pelas tecnologias em cada época, pois, ainda que na atualidade, as tecnologias digitais se apresentem como as ferramentas mais relevantes, é importante destacar que cada inovação não elimina a anterior. Pelo contrário, elas se acumulam e impulsionam a progressão no ensino de idiomas. Conforme aponta Paiva (2020), a primeira e grande tecnologia que, até os dias de hoje, se prova relevante é o livro. Essa ferramenta permanece presente em aulas de línguas estrangeiras e serve como base para muitos professores planejarem e conduzirem suas aulas. Cabe ressaltar que, para muitos alunos que iniciam seus estudos em um novo idioma, o livro didático representa o primeiro contato com o material estruturado da língua-alvo. Essa situação também me ocorreu quando tive o primeiro contato com o espanhol através do livro didático no início da minha graduação, o que reafirma a relevância dessa ferramenta.

A partir dessa primeira tecnologia, outras inovações passaram a transformar de forma gradual o ensino de idiomas. Após a revolução promovida pelo livro, veio a revolução do som e, posteriormente, a introdução dos laboratórios de línguas, do rádio e do vídeo. Segundo Paiva (2020), com a invenção do telégrafo, surgiram as primeiras gravações e os livros de conversação em inglês e alemão que, no primeiro momento, eram gravados em cilindros e, depois, em discos. Em 1940, o gravador de rolo possibilitou exercícios de repetição e pronúncia, ampliando a oportunidade de escuta. No final dos anos 50, surgiram os laboratórios de línguas baseados no princípio da telefonia. Nos anos 60, o rádio também foi incorporado ao ensino de línguas. A BBC, por exemplo, oferecia cursos de inglês para falantes de 30 idiomas. Mais tarde, a tecnologia em vídeo representou um salto ainda maior, com produções televisivas, como as dos estúdios Walt Disney, destinadas ao ensino de inglês.

Com o avanço das ferramentas de comunicação, novas perspectivas passaram a ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo com o advento da internet. Garcia (2013) destaca que o ambiente digital ampliou de maneira expressiva as oportunidades de acesso a informações, pessoas, culturas e línguas. Segundo a autora, aquilo que antes dependia de cursos presenciais prolongados ou intercâmbios de alto custo passou a estar disponível de forma rápida, acessível e diversificada. Esse encurtamento das distâncias, possibilitado pelas tecnologias digitais, trouxe benefícios relevantes ao contexto educativo, favorecendo tanto aprendizes quanto professores.

Nesse cenário de constante transformação, o uso das TICs tem ampliado e reconfigurado o ambiente escolar. Considerando que a escola é um espaço de transformação

social, ela precisa acompanhar o desenvolvimento da sociedade. Ribeiro (2022) reforça essa perspectiva ao argumentar que a instituição escolar precisa se renovar, incorporando tecnologias digitais para tornar o processo educativo compatível com as novas formas de comunicação. Nessa direção, o uso dessas ferramentas possibilita abordagens mais contextualizadas e próximas do uso real da língua, enfatizando seu caráter autêntico e dando autonomia ao estudante. Duarte *et al.* (2021) afirmam que as TICs oferecem possibilidades de contato com as línguas adicionais, tanto em contextos de uso autêntico, quanto de materiais disponíveis para promover o estudo autônomo.

1.1 A música no ensino-aprendizagem de línguas

Aprender uma língua é, antes de tudo, um exercício de escuta. Nesse sentido, a evolução da tecnologia possibilita novas abordagens pedagógicas no âmbito do ensino-aprendizagem de idiomas. A exemplo disso, têm-se os recursos sonoros que, desde o seu surgimento, buscavam capturar e reproduzir a dimensão viva da língua. O desenvolvimento das máquinas de som no final do século XIX, permitiu, pela primeira vez, a reprodução mecânica da fala humana e da música. Conforme descreve Paiva (2020), foi a partir da invenção do fonógrafo por Thomas Edison, em 1878, que se tornou possível levar para a sala de aula amostras de fala de falantes nativos e, por consequência, o rico universo sonoro da cultura, incluindo a música. Essa capacidade de gravar e reproduzir áudio não apenas libertou o aprendizado da pronúncia da dependência exclusiva do modelo do professor, como também abriu as portas para que a música, em sua forma gravada, se tornasse um recurso autêntico e acessível para o ensino, pavimentando o caminho para as práticas multifacetadas que observamos hoje.

Muitos professores de línguas costumam incluir a música em suas aulas, ora como pretexto para completar lacunas - geralmente com verbos -, ora como momento de "descontração" e motivação; ora como material autêntico para se mergulhar no universo cultural do espanhol. Afinal, *quem não gosta de [música], bom sujeito não é.* E embora a música seja explorada no ensino de línguas há séculos (Gobbi, 2001), ela continua despertando o interesse de quem ensina e de quem aprende uma língua, e novas propostas são desenvolvidas por professores e publicadas em revistas e portais de informação científica.

Segundo Duque (2025), o cenário musical brasileiro, que é historicamente predominado por gêneros como *funk*, sertanejo ou *pop*, em 2025, tem aberto espaço para ritmos como o *reggaeton*, impulsionado por cantores como Band Bunny. Essa expansão faz com que sua

influência se estenda além dos territórios habituais de língua espanhola e fortaleça a presença do espanhol no Brasil, reforçando o seu uso e alcance na esfera educativa. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, diversos trabalhos reforçam o uso e a importância da música (Loewenstein, 2012). Dessa forma, quando aplicada às aulas de ELE, os trabalhos encontrados apontam caminhos para trabalhar as diferentes variedades da língua espanhola, a pronúncia, as expressões idiomáticas e o desenvolvimento da oralidade, dentre outros elementos possíveis de serem observados e explorados a partir deste gênero (Pereira; Miranda, 2015; Pacheco *et al*. 2017).

No contexto brasileiro, professores de escolas que dispõem de estruturas e recursos adequados podem utilizar música em sala de aula, por meio de plataformas como *YouTube* e *Spotify*. Esse uso está condicionado à disponibilidade de notebooks e, sobretudo, acesso à internet. Segundo Lago e Nascimento (2023), a utilização da música na aprendizagem de línguas contribui tanto para a dimensão cognitiva quanto para a afetiva, uma vez que favorece a fixação do vocabulário em contexto, diminui níveis de tensão e propicia uma atmosfera mais acolhedora e estimulante em sala de aula. Esses benefícios dialogam com as conclusões de Alves (2025), que, em estudo sobre o uso de canções no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), destaca seu potencial como ferramenta intercultural autêntica, capaz de desenvolver a compreensão auditiva, fixar estruturas gramaticais e pronúncia e servir como porta de entrada para discussões sobre aspectos socioculturais das comunidades falantes da língua-alvo.

Diante disso, a música se apresenta como uma ferramenta que pode ultrapassar o campo artístico e de entretenimento. Mediante a sua aplicação pedagógica correta, pode se tornar uma ferramenta multidimensional, pois é capaz de unir e trabalhar com aspectos cognitivos, emocionais e culturais em sala de aula. Ela não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também torna o ambiente escolar mais humano, transformando-o em um espaço que, ao meu entendimento, é o que a escola deve ser, como um local de acolhimento, empatia, aprendizado, descobertas e conexões autênticas com o que está sendo estudado.

1.2 O *Podcast* no ensino de ELE: algumas considerações

O advento das TICs no século XXI trouxe benefícios significativos para diversas áreas da educação, em especial, para o ensino-aprendizagem de idiomas. Como destaca Paiva (2020), o ensino de línguas, ao longo dos anos, se apropria das inovações tecnológicas, desde o livro e

o rádio até o ambiente digital atual, ampliando as possibilidades de *input* e interação. Se antes esse processo se baseava, em grande parte, em materiais tradicionais, como o livro didático, o avanço tecnológico ampliou o leque de recursos disponíveis. Entre essas novas possibilidades, destacam-se os materiais audiovisuais, nos quais o *podcast* se apresenta como uma ferramenta versátil e inovadora. A seguir, tem-se a definição de *podcas*t:

> O *podcast* é uma publicação digital em formato de áudio ou vídeo. Sua transmissão possui regularidade e conta com a facilidade de baixar, armazenar e compartilhar o arquivo. O termo *podcast* é um acrônimo para as palavras *Pod*, que se refere ao *iPod*, *player* da *Apple*, para o qual os primeiros programas foram transmitidos. (Mediastream, s.d.)

Nessa ferramenta, para que os episódios chegam aos ouvintes, é necessário um sistema para realizar o gerenciamento de assinaturas:

> O *podcasting* (nome que mistura *iPod* com *broadcast*, ou transmissão) funciona através de um sistema geralmente gratuito de assinaturas, no qual um software de rastreamento e atualização automática (que funciona através do sistema RSS – *real simple syndication*, já utilizado para arquivos de texto) garante que o usuário esteja sempre em dia com os novos lançamentos. (Castro, 2005, p. 6)

Segundo Mediastream (2013), o *podcast*, sendo uma mídia digital, apresenta certa semelhança com o rádio, pois possui apresentador que desenvolve o tema, sozinho ou acompanhado e, às vezes, inclui música ou publicidade. Além disso, também segue um conjunto de metodologias de trabalho: escolha do tema; definir quem irá participar; planejar o conteúdo; realizar testes vocais e técnicos; gravar o áudio; editar e postar.

Após essa apresentação da definição e como funciona o gerenciamento de assinaturas do *podcast*. Se faz necessário distinguir entre os diferentes tipos de *podcast* e estes, por sua vez, dependerão de vários fatores. Segundo o blog Apoia.se (2022), quanto ao formato, dependerá dos tipos de temas abordados e da desenvoltura dos apresentadores. Atualmente existem três formatos principais mais utilizados, que são o bate-papo, monólogo e a entrevista.

Dessas definições, depreende-se um diálogo que enriquece a compreensão do gênero. Enquanto Castro (2005) descreve o *podcasting* como um sistema baseado em assinaturas RSS, o que facilita o acesso regular a conteúdos, Mediastream (2013), por sua vez, amplia essa definição ao destacar as etapas de produção, como o planejamento, a gravação e edição. Essa estrutura ressalta a complexidade e particularidades deste gênero digital. Tal organização conversa com a explicação apresentada pelo *blog* Apoia.se (2022), na qual a ordenação do *podcast* dependerá dos sujeitos que o apresentarão.

Portanto, para que se faça um *podcast*, são necessários vários aparatos e suas funcionalidades são destinadas a diferentes públicos, a depender do formato. Mas, se tratando, em especial, do público educacional, apesar de se ter conhecimento dessa ferramenta, sua utilização no meio educativo só ganhou impulso e adeptos com o advento da pandemia causada pelo Covid-19, conforme enfatizado por Junior, Silva, Bertoldo (2020), diante do cenário da pandemia, como forma de desenvolver um ambiente pedagógico que promovesse a continuidade dos estudos, o *podcast* se configurou enquanto uma ferramenta positiva ao desenvolvimento da aprendizagem.

Somado à sua crescente adesão durante e pós-pandemia, cabe ressaltar que, a popularidade do *podcast* no Brasil também se pode atribuir à variedade de conteúdos produzidos e consumidos. Como destacam Santana e Carvalho (2024, p. 02), o Brasil é o terceiro país que mais consome podcast globalmente. O aumento no consumo pode ser atribuído à diversificação do conteúdo, à ampliação da mobilidade e à expansão do acesso à internet de alta velocidade. Essa difusão massiva do gênero cria uma oportunidade pedagógica única, sobretudo em um contexto educacional onde o desenvolvimento de habilidades auditivas em língua estrangeira tem sido um desafio persistente.

No âmbito do ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, reconhece-se o desenvolvimento de quatro competências linguísticas fundamentais. Conforme estabelecido pelo *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira de uma língua estrangeira ocorre por meio de quatro macro-habilidades: compreensão oral, produção oral, leitura e escrita. Entre essas competências, a compreensão auditiva tem sido uma das menos exploradas no contexto da educação básica brasileira, sobretudo pela escassez de materiais pedagógicos adequados e pelo uso limitado e muitas vezes superficial das TICs. Nesse sentido, conforme aponta Leffa (2016), a habilidade de escuta permanece subdesenvolvida devido, sobretudo, à dificuldade de acesso a recursos autênticos e à persistência de práticas tradicionais que pouco contemplam a diversidade de gêneros orais disponíveis em ambientes digitais.

Retomo a contribuição de Paiva (2020), que ressalta a papel das tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras, sobretudo, no que diz respeito ao *input* e à interação. Essa perspectiva dialoga com o que é afirmado e complementado por Santana e Carvalho (2024), que veem no *podcast* uma ferramenta inovadora para o desenvolvimento da compreensão auditiva em ELE e, acima de tudo, no contexto em que essa habilidade tem sido pouco trabalhada. Ademais, Leffa (2016), por sua vez, reforça essa problemática da habilidade de

escuta na educação básica, atribuindo à falta de recursos autênticos e ao uso limitado das TICs, lacuna esta que o *podcast* poderia ajudar a preencher.

No contexto específico do ELE, o uso do *podcast* como ferramenta pedagógica tem ganhado destaque e evoluído de maneira expressiva nos últimos anos. De acordo com Santana e Carvalho (2024), a incorporação de *podcasts* ao ensino de ELE representa uma prática inovadora, em especial se considerarmos que a competência auditiva, ao longo da história, tem sido desenvolvida, sobretudo, por meio de músicas, seriados, filmes e outros recursos audiovisuais. Essa ideia também é partilhada por Ana Maria Schwart:

> O ambiente monolíngue em que frequentemente se aprendem as línguas estrangeiras não facilita a prática fora das horas de aula. No entanto, a grande quantidade de programas de televisão, filmes, e outros tipos de vídeo tão facilmente acessível pode fornecer, fora da sala de aula, não só horas de prática auditiva e oportunidades para adquirir vocabulário, mas também conhecimentos de outras culturas e dialetos, e mais ainda, entretenimento. Apresentando a compreensão auditiva como um processo, não como um produto, e incorporando estratégias de aprendizagem em nosso currículo, ajudaremos nossos estudantes de espanhol língua estrangeira a se tornarem ouvintes autônomos. (Schwart, 1995, p. 397, tradução nossa)[1]

Nesse sentido, a utilização do *podcast* como recurso pedagógico favorece a autonomia do estudante, que passa a assumir uma postura mais ativa e reflexiva em relação ao próprio processo de aprendizagem. Tal perspectiva se alinha ao que afirma Eugênio Freire (2013), ao destacar que a escolha de trabalhar o *podcast* no ambiente educativo potencializa a autonomia do estudante. Assim, ao integrar esse gênero digital ao ambiente educacional, possibilita que o aluno se torne protagonista de sua trajetória formativa, explorando conteúdos de forma contextualizada, flexível e alinhada aos seus interesses e necessidades comunicativas.

1.3 *Podcast - Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media*

O *podcast Gramachicos* surgiu como uma proposta alternativa de avaliação final da disciplina de Gramática da Língua Espanhola do curso de graduação em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (Licenciatura) da Universidade de Brasília - UnB, no 2º semestre de 2022, ministrado pela professora Yamilka Rabasa Fernandez.

[1] Do original: "*El ambiente monolingüe en que frecuentemente se aprenden las lenguas extranjeras no facilita la práctica fuera de las horas de clase. Sin embargo, la gran cantidad de programas de televisión, filmes, y otros tipos de video tan fácilmente obtenible puede proporcionar, fuera de clase, no sólo horas de práctica auditiva y oportunidades para adquirir vocabulario, sino también conocimientos de otras culturas y dialectos, y más aún, entretenimiento. Presentando la comprensión auditiva como proceso, no como producto, e incorporando estrategias de aprendizaje a nuestro plan de estudios, ayudaremos a nuestros estudiantes de español lengua extranjera a llegar a ser oyentes autónomos.*"

A premissa era que alunos trabalhassem os aspectos gramaticais e culturais do idioma em contextos comunicativos e digitais. Como já apresentei na introdução deste trabalho os desafios enfrentados durante o desenvolvimento do *Gramachicos*, agora vou me ater às questões de como este *podcast* se relaciona com a disciplina de Gramática da Língua Espanhola, tanto para nós, alunos da graduação que trabalhamos no projeto e, quanto para o público-alvo, e explicar melhor seus objetivos. Nesse sentido, no ambiente escolar, quando os alunos de ensino médio escutam a palavra "gramática", infelizmente é comum se observar um certo desespero ou frio na barriga, uma vez que esse tema causa desconforto para muitos.

Conforme Silva e Nogueira (2015), um dos fatores que causa desinteresse por parte dos alunos frente ao estudo de línguas estrangeiras é a ênfase nas estruturas gramaticais descontextualizadas. Esta afirmação, corrobora a recepção negativa dos conteúdos gramaticais, por se distanciarem do contexto contemporâneo dos estudantes. Nesse sentido, o objetivo do *podcast Gramachicos* é exatamente o oposto da abordagem tradicional, que é aproximar os conteúdos gramaticais, por meio de uma mídia digital, ao contexto tecnológico dos alunos. Além disso, o *podcast* não se limita à abordagem da gramática, mas incorpora também aspectos culturais da cultura hispânica. Dessa forma, os ouvintes aprenderão a gramática de maneira contextualizada, leve e descontraída.

Os objetivos desse *podcast* também se articulam com a proposta de atividade avaliativa final da disciplina de Gramática da Língua Espanhola para nós, professores em formação. Isso porque, normalmente, as atividades avaliativas finais das disciplinas de gramática do curso de graduação em Letras-Espanhol (Licenciatura) têm como foco provas objetivas ou dissertativas. No entanto, quando a professora apresentou essa proposta e durante seu desenvolvimento, foi possível observar, a partir da minha experiência e também em conversa com os colegas da sala, a aplicação e revisão dos conhecimentos gramaticais de forma descontraída e, sobretudo, em seu uso real, não se limitando a responder ou completar frases isoladas em provas tradicionais. Essa proposta avaliativa, assim, ultrapassou o formato tradicional de avaliação e se constituiu como um processo coletivo, no qual professores e alunos participaram ativamente de todas as etapas de sua construção.

Dessa forma, professora e alunos, durante o semestre, trabalharam em conjunto, na escolha do nome do *podcast*, bem como na elaboração do roteiro da aula, organização dos grupos, divisão dos temas de cada episódio, gravação, publicação no *Instagram* e *Spotify* e divulgação nas redes sociais. No primeiro momento, foi realizada uma discussão para a escolha do título do *podcast* e, em seguida, também a escolha e divisão dos temas e grupos. Após isso, se iniciou a elaboração dos roteiros, deste modo, na medida em que os mesmos fossem

finalizados, eram encaminhados para que a professora realizasse a revisão e, posteriormente, desse a devolutiva para os alunos. Também houve momentos, em sala, para ensaios, pois a intenção era que, durante as gravações, as conversas entre os participantes soassem o mais natural possível.

Logo depois, iniciam-se as gravações. Cada dupla ou grupo utilizou diferentes ferramentas e plataformas para gravar e editar os episódios. No que tange à publicação, foi criada uma conta na rede social *Instagram* e na plataforma de streaming de música *Spotify* para realizar as publicações dos episódios. A divulgação ficou a cargo de todos envolvidos no projeto, dessa forma, o *podcast* foi divulgado em todos os canais digitais na Universidade de Brasília (UnB) e em outros recintos, como os Centros Interescolares de Idiomas (CILs) e demais escolas da rede regional de ensino do Distrito Federal (DF).

Para mim, a jornada desde a criação deste projeto até a sua utilização efetiva nesta pesquisa se configura não apenas como uma conquista acadêmica e profissional, mas, sobretudo, pessoal. Desde o momento em que auxiliei a turma na busca por insumos para compreender como se produzia um *podcast*, passando pela edição dos primeiros episódios, pela divulgação do projeto e, posteriormente, pelo apoio a outras turmas em temporadas seguintes, bem como pela participação em projetos de extensão universitária e pela apresentação dessa experiência em eventos acadêmicos, cada etapa contribuiu para a construção do professor que sou hoje. Todas essas vivências têm moldado o profissional que estou me formando e que desejo ser: um professor capaz de levar o conhecimento acadêmico produzido na universidade para a sala de aula, articulando teoria e prática por meio de abordagens atuais, que transitem entre diferentes espaços e linguagens, tornando o processo de aprendizagem mais empático, sensível e significativo para meus futuros alunos.

Atualmente, o *podcast Gramachicos* conta com três temporadas, sendo a primeira com dez episódios, a segunda com oito e a terceira com quatro. Os episódios estão disponíveis na página do Instagram e no Spotify. Os temas abordados nos episódios são variados, pois há desde temas gramaticais, sobre o aprendizado do espanhol, até temas culturais, estes últimos incluem curiosidades sobre o mundo hispânico. O quadro 1 apresenta as temporadas, títulos, descrições e autores dos episódios do *podcast Gramachicos*.

Quadro 1 - Temporadas e episódios do *podcast Gramachicos*

TEMPORADA	TÍTULO	DESCRIÇÃO	AUTORES
		En este episodio	

1º Temporada	GRAMACHICOS#01- Herramientas digitales de estudios - consejos y sugerencias	hablaremos de nuestras experiencias estudiando español, además de consejos y sugerencias utilizando las herramientas digitales.	Daniel Pereira Castro Neto e Luísa Guimarães Gonçalves
1º Temporada	GRAMACHICOS#02 - Español para Viajantes	En este episodio vamos juntos a ver situaciones hipotéticas que podrían ocurrir en cualquier viaje.	Jhenniffer Silva da Costa, Anna Karolina do Nascimento Cordeiro e Mariana da Silva Sousa
1º Temporada	GRAMACHICOS#03 - Los verbos pronominales	Vamos a aprender un poco más sobre los verbos pronominales en diferentes contextos ¡Ven con nosotras!	Laura Oliveira de Matos e Amanda Ribeiro
1º Temporada	GRAMACHICOS#04 - Trampas del sentido	Hablaremos sobre las Trampas del sentido. Los falsos amigos, o falsos cognatos, son palabras que se escriben igual o parecido en español y en portugués, pero significan cosas diferentes.	Maria Gabriela Pereira da Cunha e Thalia Sousa Alves de Araujo
1º Temporada	GRAMACHICOS#05 - Hacerse un Gramachico - Verbos de Cambio (Quedarse, Ponerse y Hacerse)	En este episodio les hablaremos un poquito sobre tres verbos de cambio (Quedarse, Ponerse y Hacerse). Explicando cuando usarlos, sobretodo en el cotidiano.	David Brito de Oliveira, Renata Silva Alves e Weslen Davi Tavares Pinheiro
1º Temporada	GRAMACHICOS#06 - Expresiones idiomáticas en español	En este episodio vamos a hablar sobre expresiones idiomáticas. ¿Ya conocen alguna?	Adriana de Jesus Pereira, Daniela Carvalho Gomes de Melo e Taynara Rodrigues da Silva
1º Temporada	GRAMACHICOS#07 - Aprendiendo español con canciones	¿Cómo las canciones nos ayudan a aprender más? Sigue algunos tips.	Jose Claudio Soares Passos, Raquel Nubia da Costa Duarte da Silva e Victor Gabriel Pinheiro de Matos
		En este episodio, la presentadora Larissa Lourrany entrevistará	

1º Temporada	GRAMACHICOS#08 - Diferencias de los pretéritos: Perfecto Simples y Perfecto Compuesto	al profesor en formación Pedro Henrique, que explicará un poco sobre las diferencias de los pretéritos: perfecto simple y perfecto compuesto, con el objetivo de facilitar la comprensión y aplicación del tiempo verbal adecuado.	Pedro Henrique dos Santos Martins e Larissa Lourrany Rodrigues de Jesus
1º Temporada	GRAMACHICOS#09 - El Sincretismo religioso	¡Hola, oyentes! En el episodio de hoy, traemos sobre el sincretismo religioso en Latinoamérica. Comentarán qué consiste el sincretismo religioso y cómo ese proceso ha afectado a diversas religiones y parte de la cultura de los países latinoamericanos.	Lydio Lucas Neto e Michel Antonio Mazenini
1º Temporada	GRAMACHICOS#10 - Respondiendo preguntas	En este episodio traemos algunas informaciones adicionales y repaso sobre verbos de cambio, falsos amigos y pretérito perfecto simple.	Mariane Rodrigues de Moraes e Odair José Dalla Corte Junior
2º Temporada	GRAMACHICOS#11 - El tuteo, el voseo y el ustedeo	En este episodio vamos a conocer un poco sobre las formas pronominales de tratamiento: el tuteo, el voseo y el ustedeo en América.	Renan e Wilson José
	GRAMACHICOS#12 - Las expresiones	Las expresiones idiomáticas son recursos lingüísticos en que varias palabras se combinan para dar como resultado una expresión con un sentido diferente. Cada cultura tiene sus	

2º Temporada	idiomáticas (segunda parte): una cuestión de vida o muerte	expresiones, aunque a veces estas puedan coincidir en algunos países. Se trata de expresiones compartidas por los hablantes de una comunidad que traen mucha expresividad al discurso. En este episodio vamos a hablar sobre ellas.	Victoria Sousa da Costa
2º Temporada	GRAMACHICOS#13 - Aprendiendo español con películas y seriados.	En este episodio les hablaremos cómo es posible aprender un idioma, principalmente el español, a través de películas, programas o seriados y les recomendaremos algunos.	Erica Pereira e Glaucia de Sousa Santana
2º Temporada	GRAMACHICOS#14 - Plurespañol	En este episodio vamos a explorar algunas reglas del uso del plural en la lengua española.	Tiago Pereira
2º Temporada	GRAMACHICOS#15 - ¿Qué te gusta?	En este episodio aprenderemos a utilizar el verbo "gustar" y otros verbos similares en contraste con el portugués.	Ruan Lúdui V. Santos e Raul Dias Miranda Cardoso
2º Temporada	GRAMACHICOS#16 - Preparándose para un intercambio	En ese episodio vamos hablar sobre el intercambio, una oportunidad para aprender y conocer nuevas culturas.	Gabriela Carvalho dos Reis
2º Temporada	GRAMACHICOS#17 - Algunos regionalismos en español	Hola, bienvenidos a este episodio. En él vamos a conversar sobre los regionalismos para mostrar la diversidad del español.	Geovanna Ferreira Dias e Amanda Majorie Longuinho Livio
		En el episodio de hoy hablaremos sobre las	

2º Temporada	GRAMACHICOS#18 - Las jergas más trendy de la generación Z	jergas más frecuentes entre los jóvenes en la internet. Vamos a aprender sus significados, cómo usarlas y sus contextos de uso.	Laís Britto
3º Temporada	GRAMACHICOS#19 - Viajar y aprender idiomas	En el episodio de hoy hablaremos sobre cómo el hecho de viajar puede transformar nuestra forma de aprender idiomas y nuestra visión del mundo.	Dany Pérez e Kesley Luan
3º Temporada	GRAMACHICOS#20 - El lambdacismo	En el episodio de hoy hablaremos sobre el lambdacismo, este fenómeno fonético que hace que el acento caribeño sea tan lindo.	Ana Cardoso e Elison Diogo
3º Temporada	GRAMACHICOS#21 - El flamenco y la visión de la mujer en el baile	En el episodio de hoy hablaremos sobre el flamenco y la visión de la mujer en el baile.	Bárbara Saboia e Letícia Oliveira
3º Temporada	GRAMACHICOS#22 - Música y Apócope	En el episodio de hoy hablaremos sobre músicas y el fenómeno fonético de la apócope.	Hévelyn Vitória, Gabriela Araújo e Lucas Vinícius

Fonte: autoria própria

1.4 As redes sociais: o *Instagram*

No contexto desta pesquisa, o uso do *Instagram* se revelou como uma extensão natural das práticas comunicativas contemporâneas dos estudantes. A apresentação do perfil do *podcast Gramachicos* e a divulgação dos episódios por meio dessa ferramenta, já no primeiro momento da aula, demonstraram como as redes sociais podem funcionar como espaços autênticos de circulação linguística e cultural, favorecendo o contato dos alunos com usos reais do espanhol. Segundo Santos e Cypriano (2014), o *Instagram* vai além de uma ferramenta que faz parte de uma web que é, acima de tudo, relacional. Nessa ferramenta, o foco não está apenas

no uso instrumental, mas na construção de relações sociais marcadas pela expressão, pela subjetividade e pela interação contínua entre as pessoas.

Sob essa perspectiva, a interação no ambiente educativo tornou-se mais significativa e contextualizada com a realização da atividade final, na qual os alunos foram convidados a planejar a criação de um perfil fictícios voltado para conectar pessoas interessadas em aprender idiomas, em especial, o espanhol. A tarefa possuía um destinatário previsto e um objetivo comunicativo claro, exigindo dos estudantes a seleção de informações e para relacionarem aos seus gostos pessoais com a finalidade comunicativa estabelecida, resgatando e aplicando de forma prática os conteúdos explorados durante a aula. Como apontado por Recuero (2005), as interações em ambientes como o *Instagram* são pautadas pela construção de laços sociais e pela negociação de sentidos em comunidade, aspectos que foram mobilizados na proposta.

Essa atividade, alinhada ao perfil dos alunos, já familiarizados com as dinâmicas das redes sociais como canais de interação, reforçou a potencialidade pedagógica do *Instagram*, reforçando que essa ferramenta que não apenas motiva, mas também contextualiza o uso da língua estrangeira. Dessa forma, a proposta não apenas consolidou os conteúdos linguísticos estudados, mas também incentivou uma prática comunicativa autêntica e intencional, na qual os alunos fizeram um exercício de autoconhecimento, a adequação ao gênero digital e a construção de um propósito compartilhado. Tais elementos confirmam como o uso de plataformas socialmente integrantes pode contribuir para que o aprendizado de uma língua estrangeira se torne mais significativo e situado na era digital.

2. O desenho da pesquisa

Para dar resposta aos objetivos propostos, considerei a necessidade de desenvolver uma pesquisa de tipo qualitativa aplicada. Nesta seção, além de definir esse tipo de pesquisa, apresento a metodologia que orientou o processo investigativo, construído a partir das minhas experiências no estágio docente e das escolhas que fui fazendo ao longo da pesquisa. Mais do que descrever procedimentos, busco deixar claro o caminho trilhado. Além disso, nas próximas seções, teço considerações sobre o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, bem com apresento os materiais didáticos, o planejamento da aula ministrada no PESES e relato essa experiência. Dessa forma, articulo teoria e prática docente, promovendo uma reflexão crítica sobre o uso das TICs no ensino de ELE.

2.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se define, segundo a abordagem e natureza, como qualitativa e aplicada com doses de autoetnografia. Na pesquisa qualitativa, a partir de Bogdan e Biklen (1994), entende-se o ambiente natural - neste caso, a sala de aula - como a fonte dos dados, e o pesquisador, "o instrumento principal" (1994, p. 47). Nesse sentido, dentro do ambiente natural de pesquisa, há, a meu ver, fontes muito ricas de dados, a saber: os alunos, o docente, os materiais utilizados, a aula e as práticas efetivadas. Além disso, esta investigação também assume um lugar importante na minha formação docente, na medida em que me possibilitou compreender o ensino como um processo dinâmico, reflexivo e situado.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), o método qualitativo busca compreender, através da perspectiva do observador, a interpretação dos fenômenos e atribuir significado a eles. Neste sentido, esta pesquisa tem como foco o planejamento e a aplicação pedagógica das ferramentas *podcast*, música e *Instagram* em uma aula do estágio docente com o intuito de compreender as suas potencialidades a partir da minha perspectiva enquanto professor em formação, que recolhe os dados tendo como fonte direta a observação, anotações e memórias do estágio supervisionado. É assim também que chego à pesquisa aplicada, que "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51), tendo como foco a realidade local do estágio supervisionado PESES 2, na UnB.

Desse modo, ao relatar o passo a passo da minha aula, os desafios enfrentados ao ministrar aulas pela primeira vez, as atitudes tomadas conscientes ou inconscientes, bem como a percepção das práticas de linguagens realizadas durante a aula a partir das minhas memórias e dos dados gerados por diversos instrumentos em sala de aula de ELE para a comunidade, esta pesquisa responde ao desenho de uma pesquisa qualitativa e aplicada. O que encontra eco em Minayo (2002), quando afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, os quais são acessados por meio da autoetnografia que, segundo Versiani (2002), é uma abordagem no campo da subjetividade entre a experiência pessoal do sujeito e o contexto cultural. Assim, o enfoque qualitativo permite compreender não apenas os resultados da atividade pedagógica, mas sobretudo como os sujeitos envolvidos significam suas próprias ações no contexto da prática docente, o que coincide com a proposta da autoetnografia, que se constrói a partir da reflexão e da experiência subjetiva.

Ao apresentar o relato da aplicação de cada atividade durante a aula na qual foram utilizados o *podcast*, a música e o *Instagram*, destaco a viabilidade qualitativa da abordagem pedagógica para aprendizado dos alunos. Neste ponto, busco entender como os estudantes interagiram com a proposta, quais conhecimentos foram mobilizados e as dificuldades enfrentadas, considerando que a abordagem foi planejada para aproximar o contexto educativo do ambiente digital, este com o qual, por sua vez, os educandos já estão familiarizados. Segundo Kenski (2012), o contexto sociocultural em que o aluno está inserido, incluindo seu acesso e familiaridade com tecnologias, determina modos específicos de processar informações e construir conhecimento. Assim, a proposta didática aqui apresentada busca integrar o ambiente digital ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a analisar suas potencialidades para favorecer o aprendizado dos estudantes.

Por fim, cumpre salientar o papel formativo do relato de experiências pedagógicas de docentes em formação inicial, pois como aponta Argani (2020, "permite reconstruir experiências significativas e produzir conhecimentos a partir do cotidiano do ensino, das circunstancias particulares, dos desafios, das decisões e emoções que atravessaram seus protagonistas"[2] (tradução nossa).

[2] Do original: *"permite reconstruir experiencias significativas y producir conocimientos desde el cotidiano de la enseñanza, desde las circunstancias particulares, desde los desafíos, las inquietudes, las decisiones y emociones que atravesaron sus protagonistas".*

2.2 Considerações éticas sobre a escrita desta pesquisa

No processo de elaboração da escrita desta pesquisa, foram utilizadas ferramentas de Inteligência Artificial (I.A), como o *ChatGPT* e o *DeepSeek*, como apoio na revisão ortográfica e gramatical, bem como na organização de ideias e reformulações de sentenças, com o intuito de tornar a leitura mais fluída e sequência lógica das ideias coerentes. Ressalto que todas as sugestões vindas dessas ferramentas foram submetidas a uma análise crítica e minuciosa por mim, autor desta pesquisa. Dessa forma, reafirmo minha responsabilidade integral pelo conteúdo apresentado, pelas interpretações realizadas e pelas conclusões aqui defendidas, que são, em última instância, fruto do meu esforço e dedicação intelectual com o tema.

Por outro lado, tive cuidado em preservar a identidade dos meus estudantes no relato da experiência pedagógica, trazendo apenas as minhas percepções e ocultando a autoria na produção escrita citada no relato. Também solicitei a permissão dos meus colegas de estágio supervisionado para falar sobre a nossa prática e utilizar os materiais didáticos produzidos para a aula em questão.

2.3 O contexto da pesquisa: Projeto de Estágio Supervisionado de Espanhol - PESES

O estágio curricular supervisionado é um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas na Universidade de Brasília (UnB). Deve estar articulado com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. É regulamentado pela Lei Federal nº 11.788/2008 e, na UnB, pela Resolução 104/2021 do CEPE e pelo Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP). Os estágios devem obedecer às especificações legais relativas à carga horária e à documentação.

No que se refere ao Projeto de Estágio Supervisionado de Espanhol (PESES), este se materializa nas disciplinas Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2 do curso de graduação em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (Licenciatura). Este projeto começou no primeiro semestre de 1999 com o PESES 1, com aulas gratuitas de espanhol, como atividade de extensão através do Programa Permanente de Extensão/UnB Idiomas, que antes era chamado de Escola de Línguas da Universidade de Brasília, com carga horária de 40 horas por semestre. Os níveis de estudo foram Básico 1, 2 e 3, e as aulas eram ministradas aos sábados, entre 8h e 12h. No segundo semestre desse mesmo ano, deu-se início à segunda parte do projeto com o PESES 2. Esta segunda parte foi pensada

para o público interno da Universidade de Brasília (UnB), para alunos de graduação e pós-graduação e, também, para a comunidade externa de Brasília. Para este público, além do horário aos sábados, a depender de circunstâncias específicas, também se abriram turmas para horário durante a semana e turmas EAD.

A partir do ano de 2016, foram criados três níveis intermediários. É um projeto de extensão inédito, idealizado pela docente e supervisora do Estágio Supervisionado na UnB, Prof.ª Me. Edna Gisela Pizarro, e que conta com a participação de alunos de escolas públicas do DF, geralmente situadas em regiões afastadas do campus principal da universidade. Alunos de escolas do DF se deslocam em ônibus pagos com verba parlamentar para frequentar a UnB aos sábados e participarem de cursos de espanhol, inglês, francês ou japonês gratuitos, ministrados pelos estudantes das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Compartilho da opinião da minha colega Lira[3], que:

> O PESES se fortaleceu como um projeto de extensão com compromisso social, promovendo o acesso à universidade e reforçando a conexão entre o ensino superior e a educação básica. Desde 2016, o projeto passou a incluir regiões administrativas situadas fora do eixo do poder, algumas distantes geograficamente da UnB, cujo campus principal está no Plano Piloto, como Águas Lindas, Luziânia, Planaltina, Paranoá e Samambaia, contando com apoio logístico das coordenações escolares. É uma oportunidade para apresentar a UnB a alunos em situação de mais vulnerabilidade social. (2025, no prelo).

Atualmente, o projeto conta turmas semestrais dos níveis Básico 1, 2 e 3 e Intermediário 1, 2 e 3, com carga horária de 44 horas. Grande parte das aulas são ofertadas aos sábados, das 8h às 12h. Também existem cursos temáticos (*Cocinando en español* - módulo básico 1 e *Cocinando en español: una jornada comunicativa y cultural* - módulo 2) e para a terceira idade, que foram ofertados aos sábados e durante a semana por colegas do Estágio Supervisionado.

2.4 Estágio docente: campo de pesquisa e local de desafios?

O estágio docente representa o momento em que os estudantes dos cursos de licenciatura irão aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação em sala de aula, na condição de professores em formação. Segundo Pimenta e Lima (2012), tal prática se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, trata-se do diálogo que se estabelece entre a teoria e a

[3] Citação tomada do Trabalho de Conclusão de Curso da minha colega Maria Fernanda Sousa Lira, colega do Estágio Supervisionado e que também escolheu este espaço para desenvolver sua pesquisa.

prática, a dita práxis pedagógica que, segundo Laffin e Ribeiro (2020), se compreende como a junção do conteúdo e a forma de ensino.

Essa prática também pode ser entendida como o campo propício para a pesquisa, pois, conforme apontam Pimenta e Lima (2012), representa a possibilidade de o estagiário desenvolver habilidades de pesquisador e aplicá-las no contexto educativo, podendo desenvolver projetos de pesquisa e produzir trabalhos acadêmicos. Trata-se, ainda, de uma oportunidade para que os estudantes possam desenvolver a maturidade profissional e emocional, adquirindo postura como futuros profissionais da educação, sobretudo porque este momento, para muitos, representa a primeira vez que entram em uma sala de aula como professores. No entanto, existe uma questão que merece a devida atenção: o distanciamento que há entre a teoria e a prática durante a graduação.

O curso de Letras-Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (Licenciatura) da Universidade de Brasília - UnB oferece uma formação teórica sólida no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e, sobretudo, os de língua espanhola. Isso pode ser constatado no Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPP). Ao longo da graduação, percebi que, de fato, os alunos têm uma grande carga de conteúdo teórico, o que é algo positivo, pois reforça a sólida formação teórica. No entanto, percebi o abismo que há com a prática docente, e esse distanciamento se mostrou mais evidente ao final da graduação, durante as disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2.

Quando estamos prestes a iniciar o estágio docente, antes, começamos a ter contato com disciplinas de prática. Todavia, por mais que tenhamos seminários para apresentar propostas de aulas com diferentes métodos, quando realmente adentramos a sala de aula e nos colocamos na posição de professores, é algo muito diferente. Mesmo conhecendo o conteúdo teórico, surgem dúvidas sobre como se portar diante dos alunos, qual método utilizar de acordo com o perfil do público, entre outras questões que nos inquietam. Além disso, algo que vivenciei foi a vergonha e a ansiedade no momento de ensinar. Questões estas que, a meu ver, deveriam ser mais trabalhadas ao longo do curso, proporcionando aos estudantes da graduação situações reais ou simuladas que provavelmente enfrentarão quando assumirem o papel de professores.

2.5 Curso PESES Espanhol Básico 1

O curso de Espanhol Básico 1 (A1), oferecido pelo Programa de Estágio Supervisionado (PESES), foi realizado no 2º/2025, no período de 13 de setembro a 16 de dezembro. As aulas, com duração de 4 horas, ocorreram aos sábados, das 08h30 às 12h15, e foram destinadas a estudantes de escola pública. O curso contou com 14 alunos matriculados, todos do Centro Educacional PAD-DF, localizado na Região Administrativa do Paranoá-DF. A faixa etária dos participantes variou entre 11-15 anos, o que corresponde a estudantes do ensino fundamental.

Os professores supervisores da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 2 são os seguintes: Prof. Me. Antônio Luiz da Silva Junior e a Prof.ª Me. Edna Gisela Pizarro. A disciplina estágio contou com nove alunos matriculados do curso de Letras - Espanhol (licenciatura). Conforme combinado, os professores dividiram os alunos em trios e duplas para iniciar o planejamento dos cursos de Espanhol Básico 1 e 2. Os professores também se dividiram e cada um ficou responsável por três ou dois estagiários. No meu caso, meus companheiros de estágio foram os alunos Renata Lima dos Santos e Mateus Tomaz Pinheiro e nosso professor supervisor foi o Antônio Luiz da Silva Junior. Ficamos responsáveis por planejar e ministrar o curso de Espanhol Básico 1.

A divisão de conteúdo do curso ficou sob nossa responsabilidade e o livro didático utilizado foi o *Reporteros Brasil: Curso de Espanhol – 1* (Sangry, 2020). Organizamos o curso em dois módulos, o primeiro, que foi do dia 13/09 até 04/10, este primeiro foi dedicado ao vocabulário, para isso, foram ministrados os seguintes conteúdos: *alfabeto*, *saludos y despedidas*, *números*, *días de la semana*, *meses del año*, *vocabulário relacionado a la escuela*, *profesiones*, *la hora en español*, *colores*, *familiares*, *nacionalidades* y *partes del cuerpo humano*. O segundo módulo do curso ocorreu entre 18/10 e 08/11, período este que foi dedicado aos conteúdos gramaticais, que foram os seguintes: *artículos*, *géneros*, *interrogativos*, *verbos reflexivos*, *verbos ser y tener*, *presente del indicativo y el verbo gustar*. Ao final de cada módulo foi aplicada uma prova no valor de 2,0 pontos.

No decorrer do estágio, enfrentamos alguns problemas relacionados aos dias letivos, pois houve datas em que as aulas foram ministradas em formato assíncrono, e percebemos que os alunos não conseguiram aproveitar o curso. Neste caso, no dia 04/10, realizamos uma revisão assíncrona para a primeira prova. Na data 11/10, que a princípio estava prevista no cronograma para ser o dia da primeira prova oral e dupla, fomos informados pela escola dos

alunos que haveria sábado letivo, impossibilitando a presença deles no curso. Dessa forma, tivemos que mudar a estrutura da prova e, em conjunto com o nosso professor supervisor, elaboramos e, depois, aplicamos a prova por meio do *Google Forms*. No dia 22/11, a aula também ocorreu de forma assíncrona devido à aplicação do vestibular tradicional da UnB. Nesta data, realizamos uma revisão para a segunda e última prova do curso.

Durante as aulas, preparamos diferentes atividades envolvendo a produção de escrita e oral, além de promover a interação entre os alunos. Nos dividimos durante as aulas para ministrar os conteúdos e, sempre que possível, um intercalando e ajudando o outro. O livro didático disponibilizado não atendeu às necessidades da turma, pois percebemos que seus conteúdos eram distantes da realidade dos alunos e pouco atrativos. Nesse sentido, a teoria e, sobretudo, as atividades apresentadas no livro não apresentavam abordagens de integração com as TICs. Dessa forma, como material didático, utilizamos vídeos do *YouTube* (explicativos e músicas), o site *ProfeDeELE,* além da ferramenta *podcast* para a elaboração de uma aula em específico. O planejamento das aulas era realizado às terças-feiras, quando nos reunimos pela plataforma *Meet* para alinhamento e montar os planos de aula.

A devolutiva dos planos de aula ocorreu em momentos pontuais, onde o professor supervisor fez algumas observações, mas nada que mudasse por completo o plano. O planejamento dessa pesquisa começou antes do semestre letivo. A ideia inicial era utilizar a ferramenta *podcast* e alguma música em duas a três aulas do primeiro módulo do curso, mas devido às mudanças ocasionadas com as aulas assíncronas e por questão de pouco tempo, eu e minha professora orientadora decidimos mudar a aplicação dessa aula para o segundo módulo. A abordagem foi aplicada na aula do dia 08/11, que, conforme previsto no cronograma do curso, seria dedicada ao conteúdo do verbo *gustar*.

No planejamento inicial desta aula, elaborei a proposta e encaminhei para a minha professora orientadora. Após a devolutiva, realizei os ajustes necessários e, em seguida, me reuni com os meus companheiros de estágio para montarmos o plano de aula. Expliquei que já havia desenvolvido uma proposta e que utilizaria o *podcast*, a música e o *Instagram* como ferramentas pedagógicas e que essa aula fazia parte da minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Apresentei a proposta ao grupo, todos a aprovaram e, depois, colocamos a proposta do formato do documento padrão de plano de aula do estágio e encaminhamos ao professor supervisor. Não recebemos devolutiva quanto ao plano. Após essa etapa, como de costume, iniciamos a montagem dos *slides* e a preparação para a aula.

2.6 Materiais para o relato da experiência pedagógica

Para a construção do relato da experiência aplicada, além das minhas memórias, utilizei o plano de aula, os slides, uma atividade escrita e o portfólio, estes vou detalhar mais a diante. Segundo Tonin,

> Recordar é outra forma de trazer lembranças sobre eventos, pessoas, lugares, comportamentos, palestras, pensamentos, perspectivas, opiniões e emoções ligadas ao tópico da pesquisa. Por último, recursos físicos do passado, como fotos, materiais multimídia, registros oficiais e textos, incluindo blogs, revistas pessoais e artigos de jornal, podem estimular sentidos múltiplos dos pesquisadores para conectar o presente ao passado. São elementos que podem ajudar os pesquisadores a capturar *flashes* de memórias. (2018, p. 32)

Dentre os recursos físicos, destaco o plano de aula, os materiais didáticos utilizados na aula e o portfólio. O plano de aula, por exemplo, funciona como um roteiro que estrutura as intenções pedagógicas em um determinado momento, permitindo uma análise retrospectiva das decisões tomadas e da coerência entre o que foi projetado e o que foi executado. Ele revela as escolhas teóricas (como o enfoque comunicativo), os objetivos de aprendizagem, a sequência das atividades e os recursos planejados. Já os materiais didáticos desenvolvidos especificamente para a aula, como os *slides* com a letra da música *Me gustas tú*, os quadros explicativos do verbo *gustar* e a folha de atividade de reescrita criativa, são artefatos que materializam a autoria docente. Eles evidenciam o processo de adaptação e criação frente às necessidades reais dos estudantes, servindo como prova documental da tentativa de contextualizar o ensino e torná-lo mais significativo.

O portfólio do estágio se configura como uma síntese que agrega, de forma sistematizada e reflexiva (Pizarro; Silva Junior, 2025), todos esses elementos e outros correlatos. Ele não apenas reúne o plano e os materiais, mas também os informes semanais, as observações do supervisor, a autoavaliação e, especialmente, o relatório final reflexivo. É neste relatório que o “eu professor” em formação dialoga com o “eu pesquisador”, articulando memórias, documentos e análises para interpretar o significado da experiência vivida. Em conjunto, esses materiais oferecem múltiplas camadas de dados que vão além do relato subjetivo, conferindo solidez e profundidade à narrativa da pesquisa ao conectar a prática imediata da sala de aula com um processo mais amplo de reflexão e formação docente.

2.6.1 Plano de aula

O planejamento de aula pressupõe um exercício de autoria por parte do professor, uma vez que envolve decisões conscientes sobre como organizar, selecionar e estruturar conteúdos, atividades e recursos didáticos. De acordo com Brito e Silveira (2018), a preparação de aula, representada pelos planos, roteiros ou *slides*, se constitui como um gesto de autoria, pois exige do docente um olhar analítico e criativo capaz de reorganizar a língua enquanto objeto de conhecimento. Assim, o professor deixa de atuar apenas como transmissor de conteúdos prévios e assume uma posição ativa na construção e mediação do saber. Também é um momento para não ficar subordinado a um livro didático, com sua ideologia, abordagem de ensino e concepções de processos e habilidades.

No contexto do estágio docente, essa dimensão autoral se tornou ainda mais evidente. Durante o estágio, observamos a ausência de materiais didáticos diversificados, uma vez que o único recurso disponível para consulta era o livro *Reporteros Brasil: Curso de Espanhol – 1* (Sangry, 2020). Considerando as especificidades da faixa etária dos alunos (11 a 15 anos) e a necessidade de promover aprendizagens mais significativas, fez-se necessário desenvolver materiais próprios que dialogassem com a realidade da turma, composta por adolescentes com contextos e vivências específicas.

A aula ocorreu em 08/11/2025, no sábado, das 08h30 às 12h15, foi trabalhado como conteúdo linguístico o verbo *gustar* e como conteúdo comunicativo a expressão dos gostos no contexto dos alunos. Utilizamos como material didático principal o *podcast* *Gramachicos: de la Unb para la enseñanza media* - 2ª temporada, episódio 15: *¿Qué te gusta?*, disponível na plataforma de streaming de música *Spotify* e a música *Me gustas tú* - Manu Chao, disponível na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*, também foi utilizada a rede social *Instagram* durante as atividades desenvolvidas. Os professores envolvidos nesta aula foram os seguintes: Daniel Pereira Castro Neto, Renata Lima dos Santos e Mateus Tomaz Pinheiro. Todos os professores em formação são alunos do curso de graduação em Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (Licenciatura).

A escolha de trabalhar com o verbo *gustar* decorreu, em grande medida, dos desafios enfrentados por estudantes brasileiros envolvendo as questões semânticas e cognitivas no processo de aprendizagem, bem como da inversão da estrutura sintática característica. Além disso, outro fato importante que sustenta esta escolha foi devido ao grande número de aulas assíncronas que prejudicaram o andamento do cronograma inicial do curso PESES Espanhol Básico 1. Assim, a proposta inicial era desenvolver uma sequência de atividades com o *podcast*

e música em duas ou três aulas do primeiro módulo do curso, tendo em vista que, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo rico e complexo que requer tempo e dedicação (Vilaça, 2011). No entanto, devido a mudança no cronograma e urgência para aplicação da abordagem, foi escolhida a aula do dia 08/11.

Considerando essas justificativas e a oportunidade de explorar a potencialidade pedagógica do gênero *podcast* e da música no ensino do verbo *gustar*, esta aula foi elaborada de modo a contemplar as competências linguísticas de compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita. Trabalhar esse conteúdo de maneira clara e acessível se configurou como um grande desafio para nós, professores em formação, uma vez que o planejamento de aulas de línguas estrangeiras constitui um processo complexo, que exige do docente reflexões teóricas importantes a respeito dos elementos que o orientam e das decisões pedagógicas a serem tomadas (Rozenfeld; Viana, 2019).

Para a construção desta proposta, optamos pelo enfoque comunicativo que, conforme afirma Almeida Filho (2007), tem como foco organizar as experiências do aprendizado em atividades que tenham relevância para os alunos, mediante as necessidades do uso real da língua alvo em situações comunicativas. Dessa perspectiva, a aprendizagem não é entendida apenas como assimilação de regras ou vocabulário, mas como uma vivência significativa. Assim, as atividades planejadas se justificam por sua aproximação com o contexto social, cultural e tecnológico dos estudantes. O uso do gênero *podcast* e da música, nesse sentido, se articula de maneira direta com a proposta comunicativa, que se destaca pela autenticidade e pela flexibilidade.

Ademais, Rosell-Aguilar (2007) argumenta que o uso de *podcasts* no ensino de línguas favorece a aprendizagem comunicativa ao oferecer flexibilidade, acesso a conteúdos autênticos e a possibilidade de o aluno controlar o ritmo da escuta. Essa combinação de autenticidade e autonomia torna o *podcast*, em conjunto com a música, recursos alinhados aos princípios do enfoque comunicativo, que valoriza a interação significativa e o uso real da língua.

Desse modo, o objetivo desta proposta de aula é compreender as potencialidades do referido episódio do *podcast,* da música *Me gustas tú* e da rede social *Instagram* como ferramentas pedagógicas, possibilitando que o estudante possa se familiarizar com a expressão de gosto por meio das estruturas do verbo *gustar* e sua concordância com o objeto de gosto. Além disso, ao final da aula, espera-se que os estudantes consigam expressar seus gostos em diferentes contextos, compreendam as diferenças estruturais entre o português e o espanhol e interajam com os colegas por meio das atividades práticas planejadas, reforçando a aprendizagem por meio da comunicação oral e escrita. Ademais, os alunos serão avaliados

mediante a participação ativa na aula, o uso adequado das estruturas do verbo *gustar* nas atividades e a capacidade de compreensão auditiva do conteúdo do *podcast* e da música.

O quadro 2 detalha as atividades desenvolvidas ao longo da aula. Essa organização foi necessária para facilitar a compreensão da estrutura da proposta, que está distribuída em etapas, objetivos pedagógicos e tempo estimado de execução:

Quadro 2 - Organização das atividades da aula

Etapa	Atividade	Objetivos pedagógicos	Tempo estimado aproximado
Início	Apresentação do podcast	Ativar conhecimentos prévios sobre gostos e familiarizar os alunos com um recurso auditivo autêntico.	10 min
Compreensão auditiva e análise	Perguntas guiadas aos alunos sobre o conteúdo do *podcast*: os professores vão perguntar se gostaram ou não, o que entenderam e o que não entenderam, o que gostam os apresentadores, se eles também gostam ou não.	Promover a compreensão auditiva e a interação oral em espanhol, através de perguntas guiadas sobre o episódio de podcast, estimulando os alunos a identificar e expressar opiniões, gostos e compreensões sobre o conteúdo ouvido.	10 min
Input cultural e musical	Audição de *Me gustas tú* de Manu Chao. Apresentar o cantor Manu Chao. Mostrar um mapa e perguntar aos alunos o que eles sabem ou gostam dos países mencionados na música. Pergunte sobre seus gostos.	Introduzir o verbo *gustar* em um contexto musical e cultural.	10 min
	A partir da letra, serão feitas perguntas aos alunos sobre quais gostos do sujeito poético. Para isso, no quadro serão feitas 3 colunas: 1 objeto do		

Trabalhar o idioma através da música	gosto (pessoa, coisa, lugar), vários objetos e uma ação como objeto do gosto. Desta forma, os alunos vão ver o que muda na estrutura por indução. Também será mostrado a diferença entre *me gusta la montaña* e *me gustas tú*.	Aprofundar a estrutura do verbo *gustar* com diferentes tipos de sujeitos.	10 min
Produção escrita criativa e expressão de gostos pessoais	Os alunos vão receber a letra da música em folhas para reescrevê-la, mas no lugar das cidades, eles vão substituí-las por cidades brasileiras que eles gostam e também vão substituir os objetos de gosto por seus próprios gostos.	Desenvolver a expressão escrita e a criatividade dos alunos reescrevendo uma música, usando estruturas com o verbo *gustar* para expressar suas próprias preferências e relacioná-las aos contextos culturais brasileiros.	15 min
Atividade final	Os alunos vão fazer uma apresentação que inclui seus gostos, no momento de criar um perfil no Instagram com o objetivo de procurar amigos ou pessoas para aprender línguas.	Incentivar a produção oral e escrita em espanhol através da elaboração de uma apresentação pessoal inspirada em um perfil do Instagram.	15 min

Fonte: autoria própria

2.6.2 O Portfólio

Ao final da disciplina de Estágio Supervisionado em Espanhol 1 e 2, do curso de graduação Letras - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (Licenciatura) os estudantes devem e entregar um portfólio que, segundo Pizarro e Silva Júnior (2025) trata-se de um documento sistematizado e reflexivo que inclui todos os materiais utilizados nas aulas do PESES ao longo do semestre e os relatórios das observações das aulas.

Além disso, este documento conta com um relatório final em que os professores em formação refletem sobre as experiências vividas no processo de ensino e aprendizagem do espanhol.

Dessa forma, o portfólio representa mais do que uma simples coletânea de documentos para fins de avaliação, mas sim um testemunho do percurso de crescimento do futuro docente. Ao organizar de maneira cronológica, desde os primeiros planos de aula, com suas inseguranças e descobertas iniciais, até as avaliações aplicadas e a análise crítica das próprias regências, o estagiário tem a rara oportunidade de revisitar sua própria evolução. Esse exercício de compilação e, sobretudo, de reflexão escrita sobre cada etapa, transforma a experiência prática em conhecimento internalizado. O relatório final, coroando esse processo, é o espaço onde o "eu aluno" e o "eu professor" dialogam, permitindo que o licenciando não apenas apresente o que fez, mas interprete o significado daquilo que viveu na sala de aula, construindo as bases de uma identidade docente consciente e fundamentada.

2.6.3 Os materiais didáticos

Estes materiais são os que possibilitam ao aluno "experienciar a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões" (Almeida Filho, 2025, p. 191). Além da louça e do pincel, utilizamos materiais diversificados como vídeo musical, cards de divulgação do *Gramachicos*, fotos publicadas na rede social Instagram do *podcast* e atividades impressas.

Conforme destacam Brito e Silveira (2018), a produção de material didático, ao posicionar o professor como autor, implica deslocamentos discursivos e subjetivos em sua relação com a língua que ensina e aprende. Ou seja, ao produzir seus próprios materiais, o professor reflete, de maneira crítica, sobre seu fazer pedagógico e as concepções de língua que orientam suas escolhas e sobre as necessidades reais dos estudantes. Nesse sentido, considerando a proximidade dos alunos com as tecnologias digitais, sobretudo com o uso de celulares, consideramos oportuno trabalhar o gênero *podcast*, aliado a outras mídias sociais - o Instagram – e a música *Me gustas tú*.

3. Quando o espanhol se fez som: relato de uma experiência pedagógica mediada por *podcast* e música

Lê-se em Argani (2020), que

> Ao narrar as experiências em que são protagonistas, os docentes (e, [...] os docentes em formação) selecionam determinados aspectos, sequenciam os momentos da história, informam sobre decisões, inquietações e reflexões de um modo particular, configurando uma certa unidade de sentido [...]. A partir dessas decisões tomadas pelo narrador, o relato reconstrói os sentidos que possibilitam sua existência: narrar uma experiência supõe sempre a elaboração de graus de reflexão sobre a prática que atribui significado àquilo que, de outra forma, apareceria disperso. (tradução nossa)[4]

Seguindo - ou tentando - a proposta da autora, dou início ao relato da experiência pedagógica que, como mencionei antes, foi realizada por um grupo de estagiários do curso de graduação em Letras - Espanhol (licenciatura), mas como seria parte da minha pesquisa de conclusão de estudos na graduação, após alinhamento com meus colegas de estágio, me foi permitido ser o principal responsável pela condução da aula.

Nos planos de aula do curso, as aulas estão marcadas para começar às 8h30. Porém, iniciamos a recepção dos alunos às 8h, considerando que eles moram na Região Administrativa do Paranoá-DF e são transportados por ônibus que fazem paradas para buscá-los. Também se deve levar em conta a distância e os dias em que o clima desfavorável causa atrasos no transporte, para isso, estabelecemos uma tolerância de 15 minutos. No caso desta aula (08/11), cinco alunos compareceram e começamos às 08h15.

Como é de nosso costume, no primeiro momento, demos as boas-vindas aos alunos, falamos que havia bolo de chocolate, suco e pão de queijo e, caso não tivessem tomado café da manhã, poderiam se servir. Também perguntamos aos estudantes como estavam se sentindo, se estavam cansados ou não. Temos essa abordagem para saber como está a vida dos alunos para além da sala de aula, pois isso influencia diretamente no aprendizado. Essa prática reforça a hipótese do filtro afetivo, pois, segundo o Centro Virtual Cervantes (2015), o estado de ânimo ou emocional do aprendiz vai influenciar de maneira positiva ou negativa o processo de aquisição da língua-alvo. Dessa forma, é necessário que o docente esteja ciente desses fatores relacionados à vida do aluno.

[4] Do original: *Al narrar las experiencias que los tienen como protagonistas, los docentes (y, [...] los docentes en formación) seleccionan determinados aspectos, secuencian los momentos de la historia, dan cuenta de decisiones, inquietudes y reflexiones de un modo particular configurando una cierta unidad de sentido [...]. A partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato reconstruye los sentidos que ha otorgado a su vivencia: la narración de una experiencia supone siempre la elaboración de grados de reflexión sobre la práctica que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso.*

Em seguida, explicamos brevemente como seria dividida a aula. No primeiro horário, apresentaríamos o *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media*. Depois, seria o momento para a escuta de um episódio do *podcast*, seguido de uma conversa sobre o episódio, em seguida, iríamos escutar uma música explorando elementos culturais e linguísticos relacionados ao verbo *gustar*. Após o intervalo, seriam aplicadas atividades práticas de reescrita criativa e produção de um perfil no *Instagram*, para incentivar a expressão oral e escrita dos gostos pessoais dos alunos em espanhol.

A Fase 1 é o momento do planejamento dos materiais, da aula, das práticas a serem desenvolvidas de acordo com o cronograma do curso, os objetivos propostos e as particularidades do público. Sobre esta fase, comentei e relatei na seção metodológica.

Já a Fase 2, de acordo com Rozenfeld e Viana (2019), apoiados em Almeida Filho (1993), permite o aquecimento e introdução do tema selecionado, na qual inclui a fase Clima e confiança proposta por Almeida Filho. É o momento propício para criar um ambiente de acolhimento, confiança e motivação, relevante para baixar o baixo filtro afetivo do aprendiz, "motivando, despertando interesse, reduzindo a ansiedade, valorizando seu conhecimento prévio".

O uso e a aplicação do podcast *Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media* teve início com uma conversa introdutória conduzida pelos professores. Nesse primeiro momento, buscamos ativar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero *podcast*, perguntando se conheciam esse formato ou se já haviam escutado algum episódio. Essa abordagem inicial fundamenta-se nos princípios do enfoque comunicativo que, segundo os estudos de Beghadid (2006), trata-se de um método que promove a autonomia dos estudantes, mediante estratégias de comunicação de aprendizagem, onde poderão aprender a aprender e, dessa forma, desenvolver a socialização e motivação entre alunos e professores.

A intenção dessas provocações iniciais era estabelecer uma conexão entre o tema e o repertório dos estudantes, pois, conforme Martins, Moura, Bernardo (2018), é necessário que o professor procure ter uma visão dos conhecimentos prévios dos estudantes, pois a partir disso, poderá relacionar os conteúdos da aula com a bagagem do estudante, tornando o aprendizado motivador e significativo. Segundo Almeida Filho, o conhecimento prévio, "como base de conhecimentos já disponível e relevante ao aprendizado de matéria nova" (Almeida Filho, p. 79), é uma oportunidade de adquirir línguas, uma vez que possibilita a autonomia dos estudantes como ponto de partida para a compreensão e produção de sentidos, além de valorizar suas experiências. Rozenfeld e Viana (2019) consideram que "o aluno não é uma "tábula rasa",

mas que traz para a sala de aula diferentes conhecimentos de mundo", o que pode contribuir com o interesse dos alunos sobre o conteúdo da aula (destaques dos autores).

A maioria dos estudantes relatou que já tinha ouvido falar sobre o gênero, embora poucos tivessem, de fato, escutado um *podcast* anteriormente; portanto, não foi um recurso completamente alheio à realidade dos estudantes. Esses comentários serviram como ponto de partida para ambientar a turma ao recurso que seria utilizado ao longo da aula. Após essa etapa de diálogo, procedemos à apresentação do *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media*. Nesse momento, explicamos a origem desse *podcast* e seu vínculo com a UnB. Para contextualizar melhor, mostramos o perfil do *podcast* na rede social *Instagram*, incluindo imagens dos *cards* de divulgação e informações sobre a turma de 2º/2022 que iniciou com o projeto. Essa ação de contextualizar os alunos através de um ambiente digital aproxima-se do contexto comunicativo autêntico, pois trazer informações sobre um *podcast* feito por alunos de espanhol, futuros professores e tradutores, mostra aos alunos que é possível aprender espanhol, é possível fazer coisas com a língua; foi uma maneira de aproximar a língua concreta dos alunos, para além do estudo de regras.

A Figura 1 apresenta o perfil no *Instagram*. As Figuras 2 e 3 mostram os *cards* de divulgação do *podcast* e a Figura 4 apresenta a turma responsável pela criação do projeto. Todas essas figuras foram apresentadas em sala de aula, com o objetivo de aproximar os estudantes da dimensão concreta e humana por trás do *podcast*, evidenciando que sua produção é resultado de práticas reais de ensino e aprendizagem desenvolvidas no contexto universitário.

Figura 1 - Perfil do *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media*

Fonte: Instagram

Figura 2 – *Card 1* de divulgação do *podcast*

Fonte: Instagram

Figura 3 – *Card 2* de divulgação do *podcast*

Fonte: Instagram

Figura 4 - Turma da disciplina de Gramática da Língua Espanhola 2º/2022

Fonte: Instagram

Em seguida, explicamos os objetivos linguísticos da aula, isto é, trabalhar as expressões de gostos em espanhol por meio do verbo *gustar*. Para iniciar a atividade, realizamos a escuta do episódio 15 da 2ª temporada do *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media*, intitulado *¿Qué te gusta?*. Ou seja, não começamos pela forma ou regras da língua, mas introduzimos os alunos no universo de sons e sentidos do episódio. Este insumo ou *input* autêntico, real, pelo fato de ter sido produzido por aprendizes brasileiros de espanhol, poderia mostrar a diversidade de sotaques do espanhol do brasileiro num movimento de legitimidade dessa língua, além de funcionar como estimulador da aprendizagem. Para esta compreensão, nos apoiamos em Krashen e sua hipótese do *input.* Figueiredo (1995, p. 50), na sua leitura de Krashen, aponta que para que a aquisição ocorra - obviamente num processo gradual - o aluno precisa ser apresentado a um *input* "um pouco além do estágio em que se encontra [...] em fase de aquisição". Segundo o autor, no processo de aprendizagem de uma língua, primeiro se processam e adquirem significados e, posteriormente, a forma.

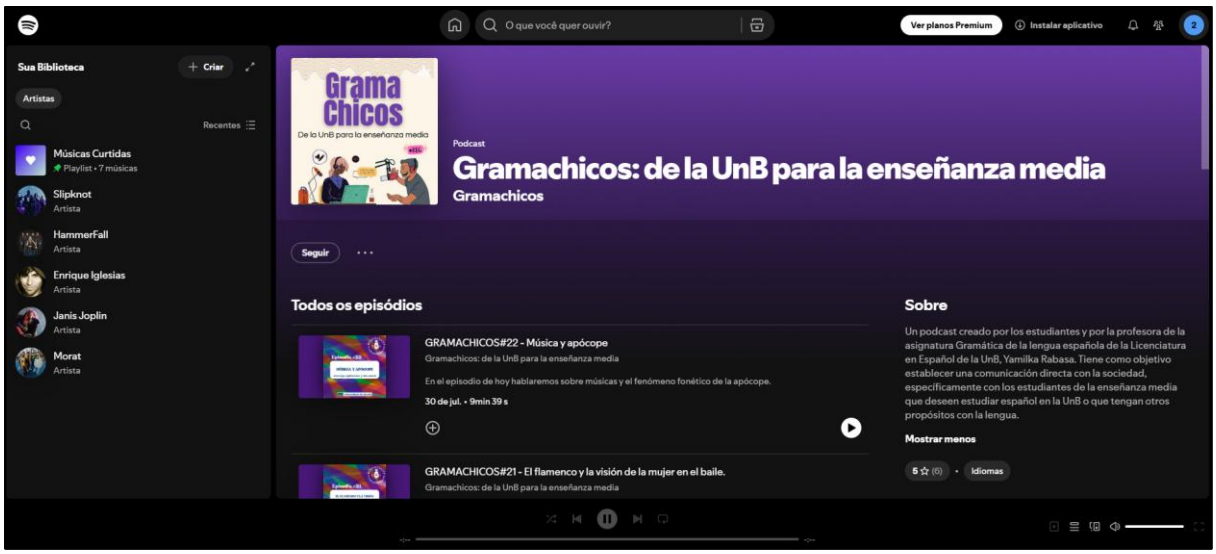
Esta fase permitiu, seguindo o proposto por Rozenfeld e Viana (2019), 1) ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero e o tema da expressão de gostos; 2) despertar a curiosidade e 3) introduzir o conteúdo linguístico foco da aula.

Após a audição, conduzimos uma conversa guiada, perguntando aos estudantes se haviam gostado do episódio, o que compreenderam e o que acharam dos apresentadores. Alguns responderam em português e observamos que, ainda que tentassem utilizar algumas palavras em espanhol, conseguiram opinar sobre o episódio. E era isso o que importava, que construíssem e partilhassem sentidos e sensações com os recursos linguísticos que tivessem, lembrando que se tratava de uma turma de iniciantes. Isso permitiu que eles se sentissem confortáveis ao opinar sobre o que acabaram de escutar, sem se policiar na hora de falar, o que reforça a relevância de práticas que reconheçam os repertórios linguísticos dos estudantes como recursos de aprendizagem, tornando a sala de aula um ambiente mais inclusivo, colaborativo e alinhado às práticas reais de uso da linguagem.

Ademais, os alunos também disseram que gostaram dos apresentadores, pôr os considerarem divertidos. Para complementar, apresentamos os criadores do episódio, dissemos seus nomes (Ruan Lúdui V. Santos e Raul Dias Miranda Cardoso) e falamos que são estudantes do curso de Letras - Tradução Espanhol (Bacharelado).

A figura 5 apresenta o perfil do *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media* no Spotify.

Figura 5 - Perfil do *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media* no *Spotify*



Fonte: *Spotify*

Na fase 3, para ampliar o contato dos estudantes com o uso do verbo *gustar*, apresentamos a música *Me gustas tú*, do cantor franco-espanhol Manu Chao, que traz variados exemplos do uso da expressão de gosto. O uso de músicas tanto por parte de professores como de aprendizes tem sido reconhecido como um recurso valioso no ensino-aprendizagem de

línguas. Como conta Paiva no Minicurso “Como se aprende uma língua estrangeira” (2020)[5], ao trazer narrativas de aprendizes e suas aprendizagens, o contato com a língua objeto da aprendizagem através de músicas, que é o insumo que aparece na maioria das narrativas coletadas por ela.

Após a escuta, compartilhamos algumas informações sobre o cantor, como sua origem, nacionalidade e gêneros musicais, com o intuito de contextualizar a música para alunos. Em seguida, exibimos um mapa da América Central e convidamos os a localizar os países e capitais mencionados na letra da música.

A abordagem de ouvir a canção e, em seguida, explorar elementos culturais, biográficos e geográficos relacionados a ela, se fez necessária para o desenvolvimento da dimensão intercultural da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, ao incluirmos informações sobre o artista e situar os lugares citados, proporcionamos aos estudantes uma compreensão que vai além do aspecto linguístico. Alves (2025), em seu estudo, menciona que canções podem atuar como pontes interculturais, uma vez que atividades baseadas em música ajudam os alunos a compreender não apenas a língua, mas também seus contextos culturais e geográficos apresentados. Assim, ao utilizarmos esse recurso, buscamos fomentar nos estudantes uma consciência linguística, cultural e geográfica integrada.

A recepção da atividade foi bastante positiva, pois os alunos participaram de maneira ativa ao identificarem os locais mencionados, demonstraram curiosidade e fizeram perguntas adicionais. Oferecemos informações complementares e curiosidades sobre os países e capitais apresentados, o que ampliou o engajamento e fortaleceu a relação entre conteúdo linguístico e repertórios culturais. Essa interação espontânea reforça a ideia de que a aprendizagem de línguas deve envolver experiências significativas que ampliem a compreensão do aluno sobre a cultura e o mundo (Almeida Filho, 2012).

A figura 6 apresenta vídeo da música *Me gustas Tu*, seguido da figura 7, com informações sobre o cantor Manu Chao e, depois, a figura 8 com mapa da América Central, essas figuras dos *slides* foram apresentadas aos alunos com fins didáticos para auxiliar na condução da aula.

[5] Para uma série completa de aulas sobre o tema, ver a playlist: Como se aprende uma língua estrangeira. YouTube, 2020. (https://www.youtube.com/playlist?list=PLJTYyIbC0TwnOC-kEanpD7UZB_tmJdc0r)

Figura 6 - Música *Me gustas Tú*

Fonte: Youtube

Figura 7 - Informações sobre o cantor Manu Chao

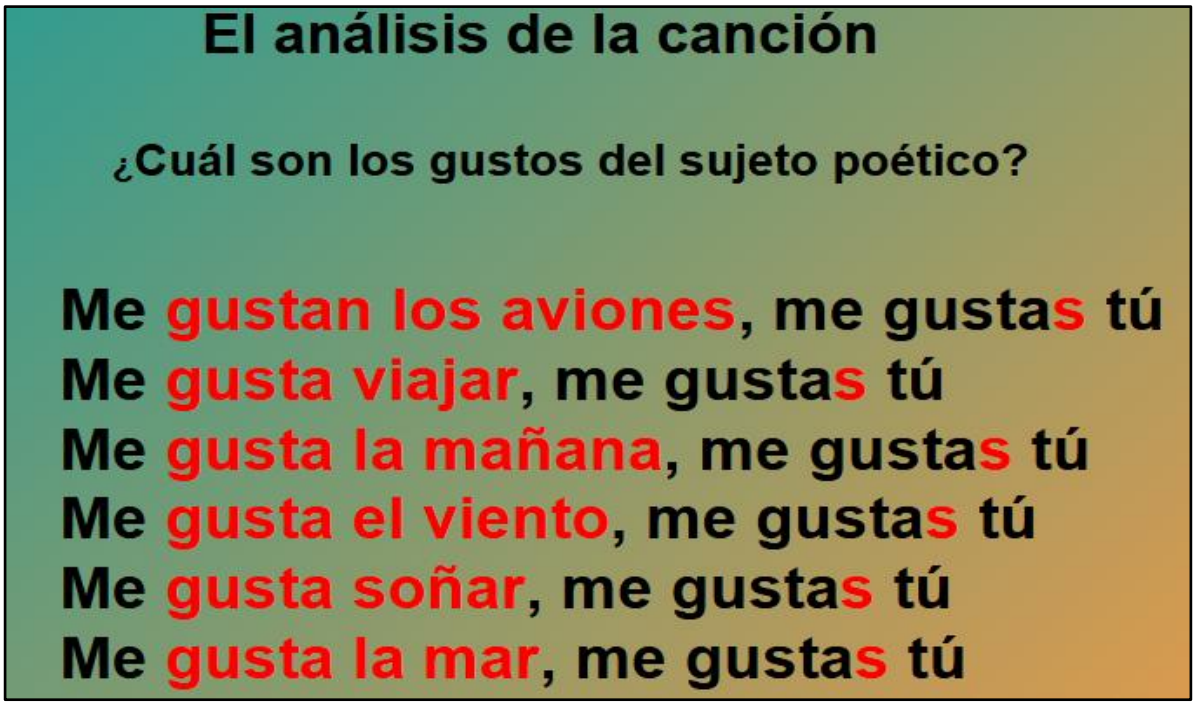
Fonte: Wikipédia

Figura 8 - Mapa da América Central

Fonte: 123RF

Antes de iniciar com a explicação gramatical, questionamos os alunos sobre quais são os gostos do sujeito poético da música, com o intuito de verificar a atenção e estimular inferências. Enquanto eram realizadas as perguntas, projetamos a letra da canção no quadro, permitindo que os estudantes associassem o conteúdo visual às perguntas propostas. Todos apontaram alguns dos gostos do sujeito poético. O objetivo de buscar inferências no aluno partiu da ideia que o mesmo construa sentidos a partir de seus conhecimentos prévios. Conforme Marcuschi (2008), a ação de compreender pressupõe uma atividade interativa, onde o leitor usa seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas e, por consequência, construir sentidos. Ademais, o trabalho com os textos autênticos e reais, neste caso, uma letra de música, aumenta o interesse de interação dos aprendizes. Segundo Fontana (2020), a participação interativa dos alunos permite que aprendam um outro idioma e interajam com o mundo social, desenvolvendo a competência comunicativa e tornando o aprendizado significativo. A imagem a seguir - trecho da música *Me gustas Tu* - foi apresentada aos alunos com o intuito de realizar inferências e construir sentidos:

Figura 9 - *Slide* sobre os gostos do sujeito poético da música *Me gustas tú*



Fonte: Autoria própria

Nesta fase, procedemos ainda à explicação teórica, a partir da apresentação de uma pequena tabela, com coluna contendo o verbo *gustar* em sua forma singular e plural e os objetos de gosto (pessoas, objetos e lugares), para possibilitar uma representação mais estruturada da expressão do gosto. Os exemplos foram retirados da letra da música e de demais outras possíveis situações comunicativas, ou seja, nem todas foram criadas para a aula, mas retiradas do material com que estávamos trabalhando.

Explicamos que, diferente do português, o verbo *gustar* apresenta uma estrutura sintática particular no espanhol: a forma verbal concorda com o objeto de gosto - aquilo que agrada - e não com o experienciador, ou seja, quem sente a emoção. Assim, quando o objeto de gosto está no singular, emprega-se *gusta*; quando está no plural, utiliza-se *gustan*. Essa especificidade decorre do fato de que o verbo segue uma estrutura não canônica em espanhol, na qual o experienciador é realizado como objeto indireto, e não como sujeito sintático (Ortiz Preuss, 2017, p. 790). Para consolidar essa compreensão, reforçamos a explicação por meio de exemplos escritos no quadro e retomamos observações feitas no episódio do *podcast* utilizado na aula, o que ajudou os estudantes a relacionar a explicação teórica com usos reais e

contextualizados da língua. As Figuras 10 e 11 foram apresentadas aos alunos com fins didáticos para auxiliar na explicação teórica sobre o verbo *gustar*.

Figura 10 - Quadro utilizado para a explicação gramatical sobre o verbo *gustar*

1. Un objeto del gusto (persona, cosa, lugar)	2. Vários objetos	3. Gustar + Infinitivo: Gusto por realizar una acción
Me **gusta** el helado.	Me **gustan** los helados.	Me **gusta** comer helado.
Te **gusta** la playa.	Te **gustan** las playas.	Te **gusta** viajar.
Le **gusta** mi amigo.	Le **gustan** mis amigos.	Le **gusta** bailar.
Nos **gusta** la música.	Nos **gustan** las canciones.	Nos **gusta** escuchar música.
Les **gusta** el fútbol.	Les **gustan** los deportes.	Les **gusta** jugar al fútbol.

Fonte: Autoria própria

Figura 11 - Quadro utilizado para explicar a diferença entre *me gusta la montaña* y *me gustas tú*

¿Cuál es la diferencia entre *me gusta la montaña* y *me gustas tú*?

Oración	Sujeto del verbo	Qué o quién produce el gusto	Sentido
Me gusta la montaña	la montaña	una cosa/lugar	Gusto general
Me gustas tú	tú	una persona	Gusto personal/romántico

Fonte: Autoria própria

Na fase 4, destinada à sequência “Prática - uso livre - fechamento” (Rozenfeld e Viana, (2019, p.20), “o objetivo central é o uso da língua-alvo em situações significativas de comunicação”, propomos a realização de duas práticas de sistematização do estudado a partir da repetição e espaço para a criação de novas construções dos gostos. Como primeira atividade prática, entregamos aos estudantes uma folha contendo trechos da música *“Me gustas tú”*. Na coluna ao lado, deveriam reescrever os fragmentos, substituindo os gostos do sujeito poético por seus próprios gostos, além de trocar os nomes de países e capitais mencionados na canção por estados e capitais brasileiras ou outros que conhecessem. O objetivo dessa proposta era promover a expressão escrita de forma livre e criativa, estimulando a autonomia dos alunos para que se tornassem sujeitos atuantes na construção de sentidos. Essa perspectiva dialoga com Landero (2021), que enfatiza que a escrita criativa possibilita o uso mais livre da língua, favorecendo uma postura autoral e o desenvolvimento da capacidade de produzir sentidos próprios. A figura 12 apresenta a atividade escrita sobre os trechos da música *Me gustas tú*.

Figura 12 - Atividade escrita da música *Me gustas tú*

Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
ESPANHOL BÁSICO 1
Professores: Daniel Pereira, Renata Lima e Mateus Tomaz

Me Gustas Tú - Manu Chao

A partir de la letra de la canción, **reescríbala**, pero **cambie** las ciudades/capitales por de su preferencia. También **sustituya** los gustos mencionados por los suyos propios. **Fíjese** en la estructura en relación con el verbo *gustar*.

¿Qué horas son, mi corazón? Te lo dije bien clarito Permanece a la escucha Permanece a la escucha Doce de la noche en La Habana, Cuba Once de la noche en San Salvador, El Salvador Once de la noche en Managua, Nicaragua Me gustan los aviones, me gustas tú Me gusta viajar, me gustas tú Me gusta la mañana, me gustas tú Me gusta el viento, me gustas tú Me gusta soñar, me gustas tú Me gusta la mar, me gustas tú	

Fonte: Autoria própria

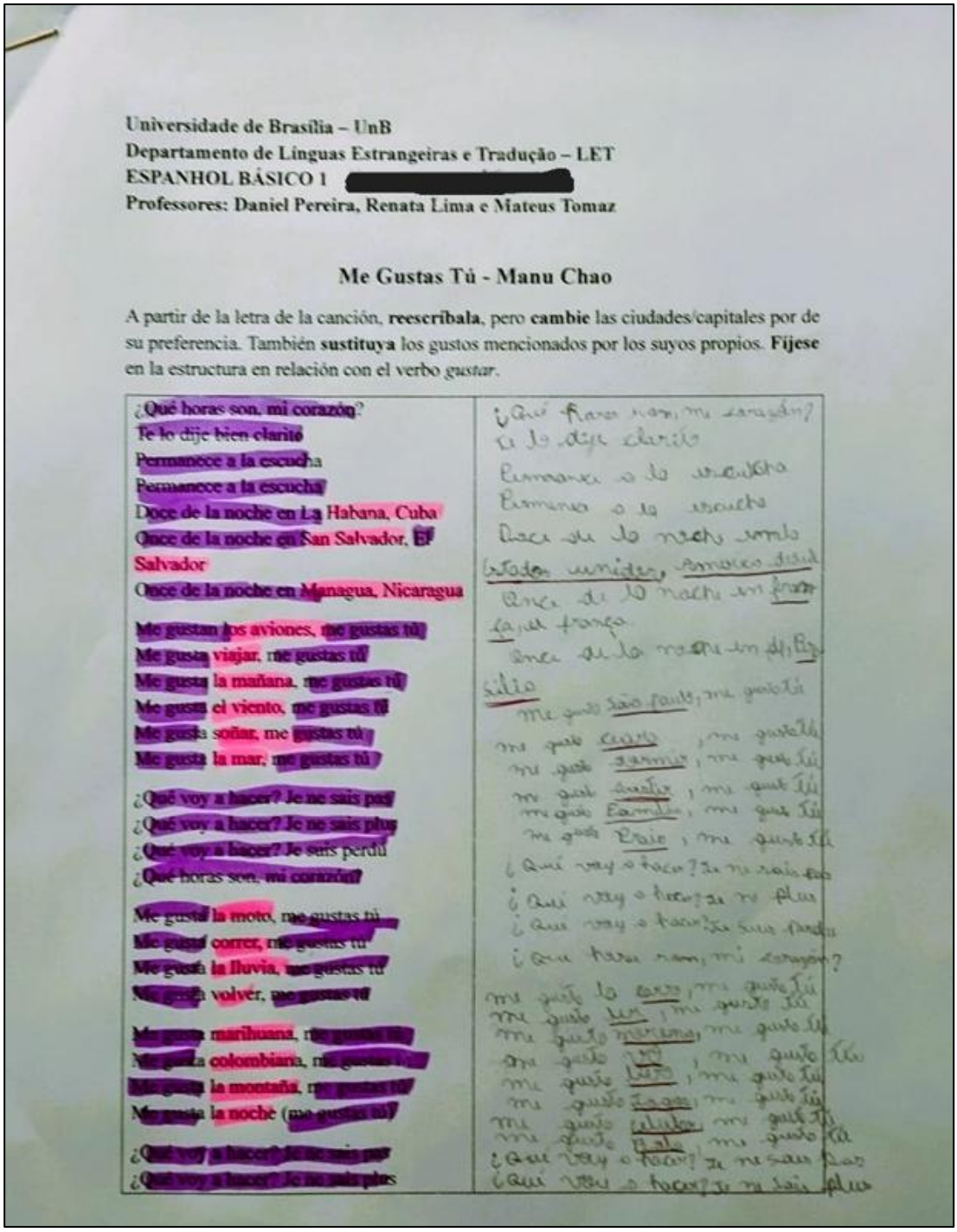
Além de incentivar a escrita livre e criativa, buscamos estabelecer uma relação entre as vivências socioculturais dos alunos e os elementos presentes na música, promovendo uma dimensão intercultural por meio da reescrita. Nesse sentido, a atividade também se fundamenta na compreensão de Mendes (2015), para quem a adaptação de elementos culturais presentes em um texto mobiliza competências interculturais, permitindo que o aprendiz negocie sentidos entre sua própria cultura e a cultura da língua que está aprendendo.

Após a explicação, alguns estudantes, no primeiro momento, tiveram dificuldades para entender o comando da atividade, pois estavam reescrevendo os gostos em português ou simplesmente reescrevendo os trechos da música e não substituindo os gostos do sujeito poético. Diante disso, na medida em que eles nos sinalizavam, fomos em suas carteiras e explicamos individualmente, para tal, também explicamos em português. Em seguida, para reforçar a explicação a todos, reescrevemos um refrão da música no quadro, substituindo o gosto do sujeito poético como exemplo para que todos pudessem entender de forma clara a atividade e, ao final, todos a entregaram.

Depois, percebemos que alguns alunos ainda reescreveram os gostos em português, e está tudo bem, era o que importava, o objetivo desta atividade era proporcionar uma escrita livre e criativa, para que os estudantes pudessem relacionar seus conhecimentos com o conteúdo da música. Não conseguimos corrigir a atividade em sala devido ao pouco tempo e tivemos que finalizar a aula às 11h30, tendo em vista que tínhamos uma reunião marcada com os nossos professores supervisores do estágio para alinhar as questões logísticas sobre a festa cultural.

No exemplo desta atividade (Figura 13), a aluna reescreveu a letra da música e, no lugar dos gostos do sujeito poético, inseriu seus próprios gostos. No entanto, ao analisarmos as respostas, observamos certa dificuldade de compreensão em função de questões ortográficas. Ademais, percebemos que a aluna registrou seus gostos em português, como nos exemplos: *Me gusta la carro, me gusta tu*; *Me gusta ler, me gusta tú*. Além disso, identificamos inadequação no uso do verbo *gustar*, com a supressão do *s* na forma verbal em *me gusta tú*, sendo o correto *me gustas tú*. Tais ocorrências, contudo, não diminuem o esforço e o empenho da aluna na realização e entrega da atividade; ao contrário, evidenciam que, a partir de seus conhecimentos prévios e do conteúdo trabalhado em sala de aula, a aluna conseguiu estabelecer relações entre os aspectos culturais da música e suas próprias preferências. Os erros ortográficos e gramaticais observados são compatíveis com um nível inicial de aprendizagem da língua espanhola.

Figura 13 – Exemplo de atividade de escrita criativa



Universidade de Brasília – UnB
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
ESPANHOL BÁSICO 1 [redacted]
Professores: Daniel Pereira, Renata Lima e Mateus Tomaz

Me Gustas Tú - Manu Chao

A partir de la letra de la canción, **reescríbala**, pero **cambie** las ciudades/capitales por de su preferencia. También **sustituya** los gustos mencionados por los suyos propios. **Fíjese** en la estructura en relación con el verbo *gustar*.

¿Qué horas son, mi corazón?
Te lo dije bien clarito
Permanece a la escucha
Permanece a la escucha
Doce de la noche en La Habana, Cuba
Once de la noche en San Salvador, El Salvador
Once de la noche en Managua, Nicaragua

Me gustan los aviones, me gustas tú
Me gusta viajar, me gustas tú
Me gusta la mañana, me gustas tú
Me gusta el viento, me gustas tú
Me gusta soñar, me gustas tú
Me gusta la mar, me gustas tú

¿Qué voy a hacer? Je ne sais pas
¿Qué voy a hacer? Je ne sais plus
¿Qué voy a hacer? Je suis perdu
¿Qué horas son, mi corazón?

Me gusta la moto, me gustas tú
Me gusta correr, me gustas tú
Me gusta la lluvia, me gustas tú
Me gusta volver, me gustas tú

Me gusta marihuana, me gustas tú
Me gusta colombiana, me gustas tú
Me gusta la montaña, me gustas tú
Me gusta la noche (me gustas tú)

¿Qué voy a hacer? Je ne sais pas
¿Qué voy a hacer? Je ne sais plus

Fonte: Autoria própria

Como atividade final, propusemos uma atividade de comunicação significativa: a criação de um perfil na rede social *Instagram*. Para isso, os estudantes tiveram que refletir sobre quais informações seriam necessárias para criar um perfil no *Instagram* com o objetivo de encontrar pessoas interessadas em aprender idiomas, ou seja, essa produção teria um destinatário previsto e um objetivo comunicativo delimitado. Nessa elaboração, deveriam

incluir seus gostos pessoais, mantendo coerência com o objetivo comunicativo da tarefa e resgatando e pondo em prática o estudado na aula. Optamos por essa proposta em razão do perfil dos estudantes, que demonstram familiaridade com o uso de redes sociais, tais ferramentas configuram-se como espaços autênticos que potencializam aprendizagens significativas. Essa compreensão é alinhada à perspectiva de Paiva (2019), que aponta que as redes sociais funcionam como ambientes genuínos de uso da linguagem, permitindo que os aprendizes produzam sentidos reais e interajam segundo práticas comunicativas contemporâneas. Ao término da atividade, cada estudante apresentou sua produção à turma, utilizando as expressões de gosto trabalhadas anteriormente e demonstrando habilidade para adaptar esses elementos ao contexto comunicativo de uma rede social.

Diante de tudo o que foi relatado ao longo desta experiência pedagógica, e, apesar dos percalços enfrentados em relação ao tempo reduzido para a explicação teórica e, sobretudo, para o desenvolvimento da parte prática com os alunos, considero que, caso houvesse mais tempo para o amadurecimento desta pesquisa, sua aplicação poderia ocorrer ao longo de, no mínimo, duas ou três aulas. Além disso, com uma maior permanência em sala, seria possível ampliar as atividades voltadas à compreensão auditiva, utilizando o *podcast* e a música de forma mais aprofundada, podendo utilizá-los para aprender vocabulário de outros temas.

Acredito que ter usado as TICs nesta aula possibilitou o trabalho integrado, porém inicial, contextualizado e significativo das habilidades linguísticas referentes à compreensão auditiva, expressão oral e escrita. O objetivo não foi enfatizar a estrutura gramatical de forma isolada, mas apresentar elementos socioculturais e linguísticos de maneira articulada e situada. Ao longo das atividades, os estudantes foram apresentados e estimulados a refletir sobre o gênero *podcast* através do *Instagram*, ambiente este que está próximo do cotidiano dos alunos. Além disso, também conheceram aspectos culturais presentes na música utilizada e puderam relacioná-los aos seus conhecimentos prévios. E nesse processo, além de se exporem à língua e seus sotaques, foram aprendendo a expressar seus gostos.

A proposta constituiu uma tentativa de integrar um conjunto de habilidades que, somadas, contribuem para um aprendizado mais significativo. Nesse sentido, Almeida Filho (2012) ressalta que o ensino de línguas se torna mais eficaz quando as atividades promovem a integração de diferentes habilidades e favorecem o uso significativo da língua em práticas comunicativas reais. A exposição, a escuta e a prática contextualizada com materiais autênticos permitiram aproximar os estudantes de situações reais de uso da língua. Muitos professores podem pensar que inserir as tecnologias no ensino-aprendizagem de línguas é para versados no assunto ou os mais jovens, mas existe toda uma ampla gama de possibilidades que não

requerem que sejamos *experts* no assunto. É claro que nos demanda preparação, leituras, manuseio das tecnologias, mas é algo possível em sala de aula. Foi uma aula que deu certo ou não, só o tempo dirá, pois aprender uma língua é um processo complexo, que demanda motivação, tempo, dedicação e insumos acessíveis. Há muitos caminhos para promover chances de aprender. Quisemos tentar um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de buscar uma melhor compreensão das potencialidades das TICs no ensino de ELE. Foi realizado o planejamento e aplicação de uma aula para trabalhar o verbo *gustar*, tendo como auxílio o uso das ferramentas digitais *podcast Gramachicos: de la UnB para la enseñanza media*, na música *Me gustas tú* e a rede social *Instagram*. Durante o desenvolvimento desta pesquisa e a aplicação prática, observei que a integração dessas ferramentas ampliou as possibilidades de aprendizagem, sobretudo, quando alinhadas a uma abordagem autoral, o que possibilitou levar o aprendizado mais próximo a realidades dos estudantes.

O uso do *podcast* possibilitou um contato mais vivo e autêntico com a língua espanhola. Conforme destacado por Rosell-Aguilar (2007), esse recurso favorece a autonomia do aluno, a exposição a conteúdos reais e o desenvolvimento da compreensão auditiva de maneira flexível e prática. A música se mostrou com uma forte ferramenta para trabalhar a integração entre os aspectos linguísticos, culturais e afetivos. Assim como aponta Alves (2025) e Mendes (2015), a música atua como ponte intercultural, o que abriu espaço para a discussões geográficas e culturais. O *Instagram*, por sua vez, foi usado para apresentar o *podcast* e nas atividades práticas, se mostrou como um ambiente confortável e familiar para os alunos, pois, segundo Recuero (2005), por se um ambiente pautado pela construção de interações e laços sociais contemporâneos, o que proporcionou um aprendizado contextualizado e significativo.

Além disso, tendo em vista o contexto desta pesquisa e o perfil dos alunos, a elaboração de materiais próprios, reforçou a autoria docente, conforme discutido por Brito e Silveira (2018). Ao assumirmos o papel de autores, nós, professores em formação, pudemos criar uma proposta de aula que difere das abordagens tradicionais de ensino. Nesse sentido, a intenção era que nossa metodologia dialogasse com a realidade digital, os interesses e as vivências dos estudantes. Essa postura crítica e criativa se revelou essencial para promover a aprendizagem dos alunos.

Sobre as contribuições desta pesquisa para a formação inicial de professores de ELE. Durante a investigação, o planejamento e, sobretudo a aplicação prática no estágio docente, pude perceber o meu desenvolvimento como professor, mas não se limitando ao aspecto profissional e. também como ser humano. Ao entrar na sala de aula, pela primeira vez, como professor, me deparei com uma misto de emoções e, ao mesmo tempo, desafios. Aplicar essa proposta me fez ganhar maturidade não só profissional, mas pessoal. Ademais, também contribuiu para desenvolvimento da minha autonomia docente, do olhar crítico sobre os

materiais didáticos disponíveis e da compreensão da importância da autoria na construção de propostas que dialoguem com o contexto sociocultural e tecnológico dos estudantes. Além disso, essa experiência reforça que o ensino de línguas estrangeira deve ir além de abordagens tradicionais, para valorizar práticas mais contextualizadas e significativas, fatores estes que, eu meu ver, devem ser desenvolvidos na formação de professores comprometidos com uma educação linguística humana e empática.

Este estudo reafirma que as TICs podem ser incorporadas em recursos pedagógicos para o ensino de ELE, desde que integradas a propostas didáticas conscientes, que valorizem a autoria docente, a interculturalidade e a comunicação autêntica. Como professor em formação, percebo que esta pesquisa não apenas respondeu aos questionamentos iniciais, mas também abriu horizontes para futuras práticas pedagógicas e pesquisas, uma vez que pode inspirar outros professores em formação inicial e não tão inicial, a compartilharem suas experiências, mas também se faz necessário pesquisar sobre os efeitos e resultados de tais práticas em sala de aula. Nesta pesquisa mostrei apenas uma aula, mas aprender e ensinar são processos que demandam tempo e que, se aliadas às necessidades e demandas da sociedade atual, priorizando a voz dos alunos, podem contribuir com uma aprendizagem mais relevante.

Assim, espero que este relato contribua para inspirar outros educadores a explorarem as potencialidades das tecnologias digitais, transformando essas ferramentas em aliadas na construção de um ensino de línguas mais dinâmico, humano e significativo.

REFERÊNCIAS

123RF. **Ilhas do Caribe Mapa da América Central Novo mapa detalhado político. 2025. 1 mapa**. Disponível em: https://pt.123rf.com/photo_117671370_ilhas-do-caribe-mapa-da-am%C3%A9rica-central-novo-mapa-detalhado-pol%C3%ADtico-estados-individuais-separados-c.html. Acesso em: 12 dez. 2025.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Quatro estações no ensino de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Glossário de termos do ensino de línguas: léxico vital para professores e aprendizes de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

ALVES, A. C. Potencialidades do uso da canção no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. **ALFA: Revista de Linguística,** São Paulo, v. 69, 2025, e18912. DOI: 10.1590/1981-5794-e18912. Disponível em: https://www.scielo.br/j/alfa/a/DwfjFR8fMYrjfSB8LPMMyBt/?lang=pt. Acesso em: 25 nov. 2025.

ANTUNES, J.; TORRES, C. M. G.; ALVES, F. C.; QUEIROZ, Z. F. de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo,** [S. l.], v. 6, p. e12517, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e12517. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12517. Acesso em: 10 dez. 2025

ARGNANI, Agustina. Histórias de experiências pedagógicas na formação de professores para o ensino fundamental: propostas, desafios e tensões de um estudo de caso. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 29, n. 58, p. 309-325, abr./jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21879/feeeba2358-0194.2020.v29.n58.p309-325 , Acesso em: 09 dez. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; SILVEIRA, Pedro Henrique. Ensino e autoria: sobre a elaboração de material didático para um curso de produção oral no programa ISF. **Olhares & Trilhas,** Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 44–60, set./dez. 2018. DOI: 10.14393/OT2018vXX.n.3.44-60. Acesso em: 23 nov. 2025.

CASTRO, Gisela Grangeiro da Silva. **Podcasting e consumo cultural**. **E-COMPÓS,** Brasília, v. 5, 2005. Disponível em: https://e-compos.org.br/e-compos/article/view/53/53. Acesso em: 06 ago. 2025.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Hipótesis del filtro afectivo. **Diccionario de términos clave de ELE,** 2015. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.** Estrasburgo, 2001. Disponível em: https://rm.coe.int/16802fc1bf. Acesso em: 29 out. 2024.

CHAO, Manu. **Me Gustas Tu (Letra/Lyrics)**. [S.l.: s.n.], 2023, YouTube (3 min 16 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y3XWpcMihLA. Acesso em:12 dez. 2024..

DUARTE, Gabriela Bohlmann; BORBA, Iago Goulart; OLIVEIRA, Luciani Salcedo. Autonomia, uso de TDIC e aprendizagem de inglês como língua adicional. **Caminhos em Linguística Aplicada,** Taubaté, v. 24, n. 1, p. 288–308, 1º sem. 2021. Disponível em: https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/3118. Acesso em: 3 dez. 2024.

DUQUE, Bruno. Brasil e América Latina se destacam no cenário musical global. **Rolling Stone Brasil,** [S. l.], 17 fev. 2025. Disponível em: https://rollingstone.com.br/entretenimento/brasil-e-america-latina-se-destacam-no-cenario-musical-global/. Acesso em: 11 dez. 2025.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Signótica**, Goiânia, v. 7, p. 39-57, jan./dez. 1995. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7380/5246. Acesso em: 11 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/paulo_freire/Pedagogia_da_Autonomia_-_P.Freire.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

FREIRE, E. P. A. **Podcast na educação brasileira:** natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14448 . Acesso em: 03 dez. 2025.

FONTANA, Beatriz. **Material autêntico, educação linguística em línguas adicionais e as novas tecnologias.** 2020. Disponível em: https://rpcr.com.br/index.php/revista_rpcr/article/view/4. Acesso em: 09 dez. 2025.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes. O ensino de línguas e as TICs. In: TELLES, João (org.). **O que os pares de Teletandem (não) negociam.** São Paulo: Unesp, 2013. p. 15–22. Disponível em: https://books.scielo.org/id/qn5j6/pdf/garcia-9788539304165-04.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

GRAMACHICOS: DE LA UNB PARA LA ENSEÑANZA MEDIA. *GRAMACHICOS #15 - "**¿Qué te gusta?**"*. [S.l.], 2023. 1 podcast (9 min). Disponível em: https://open.spotify.com/episode/4HgAvLwkkLAw2p1DCRcIG5. Acesso em: 12 dez. 2025..

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAGO, M. S.; NASCIMENTO, K. S. Do ritmo à fala: a música como mediadora no ensino de línguas estrangeiras. **Revista X,** Curitiba, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2023

LANDERO, Rocío Maraver. Proposta didática para promoção da escrita criativa. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4048. Acesso em: 25 nov. 2025.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira:** ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LOEWENSTEIN, Neide Maria. **A importância da música no processo de ensino aprendizagem de espanhol**. 2012. 50f. Monografia (Especialização em Educação, Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Medianeira, Paraná, 2012. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20942/3/MD_EDUMTE_VI_2012_19.pdf. Acesso em: 11 dez. 2025.

MAATI BEGHADID, Halima. **El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente.** 2006. Tesis (Magister) — Universidad de Orán, Orán, 2006. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/oran_2013/16_beghadid.pdf. Acesso em: 03 dez. 2025

MEDEIROS, Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem,** Goiânia, v. 14, n. 2, p. 224-225, abr./jun. 2012. Disponível em: http://www.fen.ufg.br/revista/v14/n2/v14n2a01.htm. Acesso em: 06 dez. 2025.

MEDIASTREAM. O que é um podcast e o que significa podcasting? **Mediastream,** 18 dez. 2023. Disponível em: https://www.mediastream.com.br/post/o-que-e-podcast. Acesso em: 14 ago. 2025.

MARTINS, Evaneide Dourado; MOURA, Anaisa Alves de; BERNARDO, Anacléa de Araújo. O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. ***RPGE* – Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 22, n. 1, p. 410–423, jan./abr. 2018. ISSN: 1519-9029. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10731.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MANU Chao. In: **WIKIPÉDIA:** a enciclopédia livre. [S.l.], 22 jun. 2025. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Manu_Chao. Acesso em: 12 nov. 2025.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas,** Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–221, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 09 dez. 2025.

MENEZES, E. L. et al. Integração das TIC nas escolas: desafios cotidianos e limites na prática educacional. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 1, p. 1–12, 2021. Disponível em: https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/121. Acesso em: 2 dez. 2025

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Francisca Natália Sampaio Pinheiro. As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: estudo de caso de escola da Rede Federal de

Ensino – CE/Brasil – em contexto anterior ao da pandemia de covid-19. **Research, Society and Development,** v. 9, n. 10, e5819109018, 2020. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9018

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060. Acesso em: 10 dez. 2025.

ORTIZ PREUSS, Elena. Ensino do verbo *gustar* em espanhol: intervenção pedagógica baseada na instrução de processamento. **Letrônica,** v. 10, n. 2, p. 789–804, 2017. DOI: 10.15448/1984-4301.2017.2.26410. Acesso em: 23 nov. 2025.

ORTIZ PREUSS, Elena. A estrutura sintática do verbo gustar e seus correlatos. **Revista de Estudos da Linguagem,** v. 25, n. 2, p. 779–804, 2017. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/26410/16565. Acesso em: 25 nov. 2025.

RECUERO, R. A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet. In: **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 28., 2005, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: Intercom, 2005. p. 1-15.

ROSELL-AGUILAR, **Fernando**. Top of the Pods: in search of a podcasting "podagogy" for language learning. **Computer Assisted Language Learning,** v. 20, n. 3, p. 471–492, 2007.

Rozenfeld, C. C. F. & Viana, N. (2019). Reflexões teóricas sobre a aula de língua estrangeira: organizando materiais, analisando contextos, definindo percursos. **DELTA — Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 35, 1–24. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e11232ee-fdfc-42f1-a655-06ca3d2d54a5/content. Acesso em: 12 dez. 2025.

PACHECO, Roberta Fernandes; MACHADO, Ana Carla; FIORILLO, Marso Maria de Almeida. O ensino do espanhol através da oficina de música: contribuição do PIBID na construção do elo entre aluno e língua. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 7, n. 2, p. 158-176, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/2850. Acesso em: 12 dez 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralin,** v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/download/1323/2741/17145. Acesso em: 09 dez. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de línguas estrangeiras: reflexões e experiências.** Campinas: Pontes, 2020. p. 19-40. Disponível online em: https://www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em 11 dez. 2025.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Métodos de ensino de línguas.** Aula 4. YouTube, 05 maio 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uI1uhwjDe_Q. Acesso em: 20 jul. 2025.

PARÁBOLA EDITORIAL. *Minicurso – Como se aprende uma língua estrangeira* [Playlist do YouTube]. YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLJTYyIbC0TwnOC-kEanpD7UZB_tmJdc0r . Acesso em: 12 dez. 2025.

PEREIRA, Gabriel Maciel; MIRANDA, Kátia Rodrigues Mello. O uso da música como recurso didático no ensino de espanhol como língua estrangeira. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNESP, 8. **Anais do 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP: Diálogos da Extensão: do saber acadêmico à prática social.** Assis: UNESP, 2015. p. 1-7. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c3c8acd2-6b29-4961-9199-a59432d49bac/content. Acesso em 01 dez. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133–152. DOI: 10.36311/2012.978-85-7983-258-1. p133-152.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa; VERÇOSA, Thayane; ALVES, Lais. A educação precisa mudar com a sociedade. **Palimpsesto,** v. 20, n. 37, p. 3–26, 2022. DOI: 10.12957/palimpsesto.2021.64618. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/64618. Acesso em: 27 nov. 2025.

SANTOS, Francisco Coelho dos; CYPRIANO, Cristina Petersen. Redes sociais, redes de sociabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 63-76, jun. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/k5ykGdRVvtzwfCq9Twh6ZGq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 dez. 2025

SANTANA, Leila Leite; CARVALHO, Tatiana Lourenço de. O gênero podcast no desenvolvimento da compreensão auditiva em espanhol. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas,** v. 25, n. 3, p. 517–525, 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n3p517-525. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/13052. Acesso em: 23 nov. 2025.

SCHWARTZ, Ana María. La enseñanza de estrategias de aprendizaje: la comprensión auditiva con textos de vídeo. In: Francisco Javier Grande Alija et allí (eds). **Actas del VI Congreso Internacional de ASELE.** León: Universidad de León, 1996, p. 393-398. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0392.pdf. Acesso em: 03 dez. 2025

SILVA JÚNIOR, Edvargue Amaro da; SILVA, Cristiane Freitas Pereira da; BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. Educação em tempos de pandemia: o uso da ferramenta podcast como estratégia de ensino. Education in pandemic times: the use of the podcast tool as a teaching strategy. Educación en tiempos de pandemia: el uso de la herramienta podcast como estrategia de enseñanza. **Tecnia,** [S. l.], v. 5, n. 2, p. 32-51, 2020. Disponível em: https://revista.faculdadetecnia.edu.br/index.php/tecnia/article/view/361 Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA JUNIOR, Antonio Luiz da; PIZARRO, Edna Gisela. **Estágio Supervisionado em Espanhol 2**: programa da disciplina. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2025. 8 p. Documento interno fornecido aos discentes.

SILVA, Eliane de Oliveira da; NOGUEIRA, Viviane Braz. **Dificuldades na aprendizagem da Língua Inglesa no ensino fundamental em escolas do município de Humaitá.** 2015. Disponível em: https://edoc.ufam.edu.br/retrieve/dabb83b7-132b-4f1b-a215-5332332fe850/TCC-Letras-2014-Arquivo.003.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 24 dez. 2025.

TONIN, Josiane Prescendo. **Ideias decoloniais sobre minha práxis:** autoetnografia de uma professora de inglês. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, dez. 2002. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/download/14258/9483/0. Acesso em:10 dez. 2025.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 9, n. 33, p. 42–53, abr./jun. 2010. Disponível em: https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/1220. Acesso em: 08 dez. 2025.

WEBBER, Laís. Tipos de podcast: quais formatos e abordagens utilizar. **Blog Apoia.se,** 14 fev. 2022. Disponível em: https://blog.apoia.se/tipos-de-podcast/. Acesso em: 14 ago. 2025.