
O USO DE CURTA-METRAGEM NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA A ALUNOS BRASILEIROS INICIANTEs

Simone Cristina Mussio

simone.mussio@cps.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Jahu, Jaú, São Paulo, Brasil

Silvana Aparecida Duarte da Silva

silvana.silva@cps.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Jahu, Jaú, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta, por meio de um relato de experiência, a análise de uma sequência didática aplicada com base no uso do curta-metragem J. Kramer como recurso pedagógico para o ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) em nível básico. A atividade foi desenvolvida com estudantes brasileiros matriculados em um curso gratuito de línguas estrangeiras, ministrado no interior do estado de São Paulo, contexto marcado pela oferta pública de cursos de idiomas e por desafios relacionados à motivação, permanência e conclusão do percurso formativo. A sequência didática integrou conteúdos linguísticos, culturais, pragmáticos e multimodais, como apresentações pessoais em contextos informais, expressões coloquiais, falsos cognatos entre espanhol e português, prosódia, estratégias de cortesia, gestualidade, expressões faciais e diferenças interculturais entre formas de interação no Brasil e na Espanha. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada e interpretativa, fundamentada na observação das interações em sala, nas produções orais e escritas dos estudantes e nos registros da professora-pesquisadora. A sequência organizou-se em três sessões, contemplando pré-visualização, compreensão global, análise linguística, reflexão intercultural, dramatização e produção comunicativa. Os resultados indicam que o uso de material audiovisual autêntico, quando mediado por tarefas adequadas ao nível dos aprendizes, favorece o engajamento discente, amplia a consciência intercultural e contribui para o desenvolvimento inicial da competência comunicativa em ELE. Conclui-se que o trabalho com curtas-metragens constitui uma estratégia pedagógica promissora para promover aprendizagens significativas no ensino de espanhol em contextos brasileiros, especialmente quando as atividades são planejadas a partir do perfil sociocultural e das necessidades comunicativas dos aprendizes.

Palavras-chave: Ensino de espanhol como língua estrangeira; Material audiovisual autêntico; Competência comunicativa; Interculturalidade; Sequência didática.

THE USE OF SHORT FILMS IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A DIDACTIC PROPOSAL FOR BEGINNER BRAZILIAN STUDENTS

Abstract: *This article presents, in the form of an experience report, an analysis of a didactic sequence implemented using the short film J. Kramer as a pedagogical resource for teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) at the beginner level. The activity was developed with Brazilian students enrolled in a free foreign language course offered in the interior of the state of São Paulo, a context characterized by public access to language education and challenges related to student motivation, retention, and course completion. The didactic sequence integrated linguistic, cultural, pragmatic, and multimodal contents, such as personal introductions in informal contexts, colloquial expressions, false cognates between Spanish and Portuguese, prosody, politeness strategies, gestures, facial expressions, and intercultural differences between interaction patterns in Brazil and Spain. Methodologically, the study is characterized as qualitative applied research with an interpretative approach, based on classroom observation, students' oral and written productions, and the teacher-researcher's records. The sequence was organized into three sessions, including pre-viewing activities, global comprehension, linguistic analysis, intercultural reflection, dramatization, and oral and written communicative production. The results indicate that the use of authentic audiovisual materials, when mediated by tasks suitable for learners' proficiency level, fosters student engagement, broadens intercultural awareness, and contributes to the initial development of communicative competence in SFL. It is concluded that working with short films is a promising pedagogical strategy to promote meaningful learning in SFL teaching in Brazilian contexts, especially when activities are designed according to learners' sociocultural profiles and communicative needs.*

Keywords: *Spanish as a Foreign Language (SFL); Authentic audiovisual materials; Communicative competence; Interculturality; Didactic sequence.*

INTRODUÇÃO

No ensino de línguas estrangeiras, um dos desafios recorrentes para os professores consiste em desenvolver práticas pedagógicas significativas, motivadoras e adequadas ao perfil dos estudantes. Muitas vezes, porém, as atividades propostas são elaboradas sem um conhecimento aprofundado das características socioculturais dos aprendizes, de suas experiências escolares anteriores e de suas necessidades comunicativas. Essa lacuna pode comprometer o engajamento dos alunos e limitar o desenvolvimento de competências linguísticas em contextos reais de uso da língua.

Nesse sentido, compreender o contexto sociocultural dos estudantes e suas formas de aprendizagem torna-se fator essencial para a elaboração de propostas pedagógicas eficazes. No caso do ensino de espanhol no Brasil, essa questão assume particular relevância. A proximidade linguística entre o português e o espanhol pode, por um lado, facilitar a compreensão inicial da língua-alvo; por outro, pode gerar interferências relacionadas ao uso de falsos cognatos, expressões idiomáticas, diferenças pragmáticas e transferências indevidas entre as duas línguas. Dessa forma, torna-se necessário desenvolver estratégias didáticas que favoreçam o contato dos aprendizes com situações autênticas de comunicação e com aspectos culturais da língua estudada.

A atividade analisada neste artigo foi aplicada a estudantes de um curso público de idiomas localizado no interior do estado de São Paulo. Embora se trate de uma política pública relevante para a ampliação do acesso ao estudo de línguas estrangeiras, esses cursos frequen-

temente enfrentam desafios relacionados ao número reduzido de matrículas e à permanência dos estudantes até a conclusão das aulas. Nesse cenário, a criação de aulas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas pode contribuir para aumentar o interesse dos alunos e favorecer sua continuidade no percurso formativo.

Entre os recursos pedagógicos utilizados no ensino de línguas estrangeiras, destacam-se os materiais audiovisuais, como filmes, séries, vídeos, entrevistas e curtas-metragens. Esses materiais possibilitam que os estudantes tenham acesso a diferentes registros da língua, a elementos prosódicos da fala, a marcas da oralidade e a práticas sociais e culturais próprias da comunidade linguística. Contudo, a utilização de materiais audiovisuais autênticos não garante, por si só, maior motivação ou melhores resultados de aprendizagem. Seu potencial pedagógico depende da forma como são selecionados, contextualizados e explorados didaticamente. Assim, o papel do professor torna-se fundamental na mediação entre o material autêntico e os objetivos de aprendizagem, especialmente em níveis iniciais, nos quais a complexidade linguística pode representar desafios adicionais para os aprendizes.

Nesse contexto, o presente trabalho apresenta e analisa uma sequência didática¹ aplicada com o curta-metragem *J. Kramer*, disponível em plataforma digital, como recurso pedagógico para o ensino de espanhol como língua estrangeira. O material audiovisual permitiu trabalhar simultaneamente diferentes aspectos da língua, tais como apresentação pessoal, expressões idiomáticas, entonação, oralidade coloquial, elementos culturais do cotidiano espanhol e estratégias de interação social. Ademais, a narrativa do curta apresenta uma situação comunicativa cotidiana, ou seja, o encontro entre duas pessoas que acabam de se conhecer, o que possibilitou explorar funções comunicativas básicas relacionadas à interação social em contextos informais.

A sequência didática foi elaborada para estudantes brasileiros iniciantes e buscou promover uma aprendizagem ativa e participativa, colocando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Partiu-se do pressuposto de que, em contextos de cursos de língua estrangeira, é especialmente relevante propor atividades que despertem a curiosidade, incentivem o trabalho em pares ou grupos e valorizem a participação oral, uma vez que muitos estudantes, embora apresentem dificuldades formais de aprendizagem, mostram-se dispostos à interação quando as tarefas são socialmente significativas.

O objetivo geral deste artigo é analisar as contribuições do uso do curta-metragem *J. Kramer* para o desenvolvimento inicial da competência comunicativa, pragmática e intercultural de estudantes brasileiros de espanhol em nível básico. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir o papel do material audiovisual autêntico no ensino de ELE; b) analisar como os estudantes mobilizaram recursos linguísticos e pragmáticos durante as atividades; c) observar de que modo a sequência favoreceu reflexões interculturais; e d) identificar potencialidades e limites da proposta aplicada em um contexto público de ensino de línguas.

1 A sequência didática apresentada tem origem em uma oficina previamente publicada, intitulada *J. Kramer: um curta-metragem*, muitas facetas, da qual uma das autoras deste artigo participou como coautora. A partir dessa versão inicial, a proposta foi ampliada, recontextualizada e aplicada em contexto educativo real, incorporando novos referenciais teóricos, aprofundando as reflexões sobre o ensino de espanhol como língua estrangeira e possibilitando uma análise mais abrangente de seus resultados pedagógicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a proposta didática aplicada neste relato de experiência. Para tanto, discutem-se contribuições relevantes no campo do ensino de línguas estrangeiras, com ênfase no uso de sequências didáticas, na abordagem comunicativa, no trabalho com materiais autênticos, no desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural e na exploração multimodal de materiais audiovisuais.

O uso de sequências didáticas para o ensino de línguas

No campo do ensino de línguas, a organização das práticas pedagógicas por meio de sequências didáticas tem sido amplamente reconhecida como estratégia eficaz para promover aprendizagens contextualizadas. A sequência didática pode ser compreendida como um conjunto organizado e progressivo de atividades articuladas em torno de um objetivo de aprendizagem específico, estruturadas de modo a favorecer o desenvolvimento gradual de competências linguísticas e discursivas.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática constitui um dispositivo pedagógico que permite trabalhar sistematicamente determinados gêneros discursivos, possibilitando ao aluno compreender suas características estruturais, funções comunicativas e condições de produção. Nesse sentido, a organização do ensino por meio de sequências didáticas contribui para aproximar o processo de aprendizagem das práticas reais de uso da linguagem, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa.

No ensino de línguas estrangeiras, essa abordagem assume especial relevância, uma vez que permite integrar diferentes dimensões da aprendizagem linguística, como compreensão, produção, interação e reflexão metalinguística. Ao articular atividades de sensibilização, análise e produção, a sequência didática favorece a construção progressiva de conhecimentos linguísticos e discursivos, além de estimular a participação ativa dos estudantes.

Outro aspecto importante refere-se à possibilidade de contextualização das atividades. Ao organizar o ensino em torno de situações comunicativas concretas e gêneros discursivos socialmente situados, as sequências didáticas permitem que os alunos mobilizem recursos linguísticos em contextos significativos, aproximando o trabalho em sala de aula das práticas sociais de uso da língua. Dessa forma, o ensino deixa de se centrar exclusivamente em conteúdos gramaticais isolados e passa a privilegiar a linguagem em uso.

De acordo com Marcuschi (2008), o trabalho com gêneros discursivos no ensino de línguas contribui para ampliar a compreensão dos usos sociais da linguagem e para desenvolver competências discursivas que ultrapassam o domínio estritamente gramatical. Nessa perspectiva, a sequência didática constitui um instrumento pedagógico capaz de articular diferentes dimensões da linguagem, incluindo aspectos linguísticos, pragmáticos, discursivos e socioculturais.

Bronckart (1999), ao discutir a relação entre linguagem e atividade social, destaca que o ensino de línguas deve considerar as práticas discursivas que organizam a vida social. Assim,

trabalhar com sequências didáticas orientadas por situações de interação permite que o aprendiz compreenda não apenas a estrutura da língua, mas também os contextos de produção e circulação dos discursos.

Materiais autênticos, abordagem comunicativa e ensino de línguas

O uso de materiais autênticos tem ocupado lugar de destaque nas discussões sobre o ensino de línguas estrangeiras, especialmente em decorrência da consolidação das abordagens comunicativas e interculturais. Em linhas gerais, compreende-se como material autêntico todo recurso produzido para atender a propósitos comunicativos reais e destinado originalmente a falantes da língua, sem objetivos didáticos explícitos. Nessa categoria inserem-se textos jornalísticos, programas de rádio, filmes, séries, podcasts, vídeos digitais e curtas-metragens, como o utilizado na presente pesquisa. Por circularem em contextos reais de uso, esses materiais possibilitam ao aprendiz o contato com formas autênticas de interação e com diferentes manifestações linguísticas e culturais.

No contexto brasileiro, Almeida Filho (2015) defende que o ensino de línguas deve estar fundamentado em situações significativas de comunicação, nas quais a língua seja utilizada para construir sentidos e realizar ações sociais. Nessa perspectiva, aprender uma língua estrangeira ultrapassa a memorização de regras gramaticais e envolve a participação do estudante em práticas comunicativas que aproximem a sala de aula dos usos concretos da linguagem. Os materiais autênticos contribuem para esse processo ao oferecer exemplos de língua em funcionamento, inseridos em contextos sociais e culturais específicos.

Entretanto, a utilização desses materiais não garante, por si só, experiências significativas de aprendizagem. Scheyerl e Siqueira (2012) argumentam que muitos materiais didáticos tradicionais tendem a apresentar situações artificiais de comunicação e representações culturais simplificadas, limitando o contato dos estudantes com a diversidade linguística e sociocultural dos contextos em que a língua é utilizada. Nesse sentido, a inserção de textos, vídeos e produções audiovisuais autênticas amplia as possibilidades de reflexão sobre diferentes formas de interação, valores culturais e perspectivas de mundo, favorecendo uma formação mais crítica e intercultural.

Contudo, a simples transposição de um material produzido para falantes nativos não assegura sua eficácia pedagógica. Conforme destaca Vieira (2012), é necessário um processo de didatização que transforme recursos originalmente não pedagógicos em instrumentos de aprendizagem. Esse processo envolve a definição de objetivos, a elaboração de tarefas adequadas ao perfil dos estudantes e a mediação docente capaz de orientar a observação, a interpretação e a produção de sentidos. Dessa forma, o valor pedagógico do material autêntico não reside apenas em sua origem, mas nas possibilidades de interação e reflexão que ele promove em sala de aula.

É nesse enquadramento que se insere a utilização do curta-metragem *J. Kramer* na presente pesquisa. Embora não tenha sido produzido para fins educativos, o vídeo apresenta uma

situação comunicativa cotidiana permeada por expressões coloquiais, estratégias de aproximação, marcas de oralidade, elementos multimodais e comportamentos culturalmente situados. Sua escolha não decorre apenas de sua autenticidade de origem, mas do potencial que oferece para promover reflexões linguísticas, pragmáticas e interculturais entre estudantes brasileiros de espanhol.

Assim, compreende-se que o valor pedagógico do curta está diretamente relacionado à forma como foi integrado à sequência didática proposta. Mais do que um recurso motivacional, o material constituiu um mediador de experiências de aprendizagem que favoreceram a observação da língua em uso, a negociação de sentidos, a reflexão sobre aspectos culturais e o desenvolvimento da competência comunicativa em espanhol como língua estrangeira.

Competência comunicativa, pragmática e intercultural

A noção de competência comunicativa ampliou a compreensão do ensino de línguas ao deslocar o foco exclusivo da gramática para o uso social da linguagem. Nessa perspectiva, o aprendiz precisa desenvolver não apenas conhecimentos linguísticos, mas também saberes sociolinguísticos, discursivos, estratégicos e pragmáticos que lhe permitam interagir de forma adequada em diferentes contextos. Conforme Almeida Filho (2015), aprender uma língua envolve desenvolver capacidades de uso da linguagem em situações reais de comunicação, articulando conhecimentos linguísticos, culturais e interacionais.

No que se refere aos estudantes brasileiros iniciantes de espanhol, o desenvolvimento da competência comunicativa demanda atenção especial às semelhanças e diferenças entre português e espanhol. A proximidade linguística pode gerar sensação de facilidade, mas também produz interferências lexicais, fonéticas, pragmáticas e discursivas. Palavras aparentemente transparentes, expressões coloquiais e formas de tratamento podem ser interpretadas de modo inadequado quando o aprendiz se apoia exclusivamente em equivalências com sua língua materna.

A competência pragmática, por sua vez, refere-se à capacidade de compreender e produzir enunciados considerando intenções comunicativas, relações interpessoais, níveis de formalidade, estratégias de cortesia e normas socioculturais. No curta analisado, essa dimensão aparece em situações de aproximação, flerte, recusa, insistência e negociação de sentidos.

Já a competência intercultural envolve a capacidade de refletir criticamente sobre práticas culturais, valores, comportamentos, estereótipos e formas de interação. Segundo Mendes (2011), aprender uma língua estrangeira implica compreender que língua e cultura constituem dimensões inseparáveis da experiência humana, exigindo do aprendiz uma postura de abertura ao diálogo e à diversidade. Nessa mesma direção, Maher (2007) destaca que a educação intercultural pressupõe o reconhecimento da pluralidade cultural e a construção de relações pautadas no respeito às diferenças. Portanto, a comparação entre formas de cumprimento, estratégias de aproximação e modos de recusa no Brasil e na Espanha deve ser acompanhada de uma reflexão crítica, evitando interpretações simplistas ou estereotipadas.

Multimodalidade e material audiovisual no ensino da oralidade

O uso de curtas-metragens no ensino de línguas permite explorar a comunicação para além do componente verbal. Em interações reais, os significados são construídos por meio da articulação entre palavras, entonação, pausas, ritmo, gestos, expressões faciais, olhares, distância corporal, cenário, enquadramento e movimentos dos personagens. Esses elementos multimodais são especialmente relevantes para o ensino da oralidade e da pragmática, pois ajudam o aprendiz a interpretar intenções, emoções, relações interpessoais e atitudes comunicativas. Segundo Rojo (2012), os processos comunicativos contemporâneos envolvem múltiplas linguagens e semioses que atuam de forma integrada na construção dos sentidos. Nesse contexto, compreender um texto não significa apenas decodificar palavras, mas interpretar a interação entre recursos verbais, visuais, sonoros e gestuais que compõem a mensagem.

No ensino de espanhol como língua estrangeira, a utilização de materiais audiovisuais favorece o contato dos estudantes com situações comunicativas mais próximas da realidade. Diferentemente de diálogos elaborados exclusivamente para fins didáticos, os curtas-metragens apresentam contextos de interação nos quais a linguagem verbal se articula constantemente com elementos não verbais. Tal característica possibilita ao aprendiz observar aspectos relacionados à pronúncia, à entonação, aos turnos de fala, às estratégias de cortesia, às expressões coloquiais e às formas de interação social presentes em diferentes contextos culturais.

No caso do curta *J. Kramer*, a compreensão da interação entre os personagens não depende apenas do diálogo verbal. O olhar, o sorriso, a postura corporal, as pausas, a aproximação física e a mudança de entonação contribuem para construir sentidos relacionados ao flerte, à hesitação, à recusa e à insistência. Em diversos momentos, os personagens comunicam mais por meio de expressões faciais e gestos do que pelas palavras propriamente ditas, exigindo do espectador a interpretação de pistas visuais e sonoras para compreender a situação comunicativa. Assim, a exploração didática do vídeo precisa considerar não apenas o que os personagens dizem, mas também como dizem, como se movimentam e como reagem ao outro.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2021) destaca que a multimodalidade amplia as possibilidades de construção de sentidos ao integrar diferentes recursos semióticos em um mesmo texto. Para a autora, a leitura de textos multimodais exige que o sujeito mobilize competências específicas para interpretar informações distribuídas entre imagens, sons, movimentos, elementos gráficos e linguagem verbal. Essa compreensão é particularmente relevante para o trabalho com materiais audiovisuais em aulas de línguas, uma vez que grande parte dos significados é produzida pela articulação desses diferentes modos de comunicação.

Da mesma forma, Moran (2013) ressalta que os recursos audiovisuais contribuem para tornar a aprendizagem mais significativa ao aproximar os estudantes de experiências autênticas de comunicação. Ao assistir a vídeos, filmes ou curtas-metragens, os aprendizes têm acesso não apenas à língua em uso, mas também a comportamentos, valores, formas de interação e referências culturais que dificilmente poderiam ser explorados apenas por meio de textos escritos. Dessa maneira, o curta-metragem deixa de ser um simples recurso ilustrativo e passa a

constituir um instrumento pedagógico capaz de promover o desenvolvimento integrado de competências linguísticas, pragmáticas, discursivas e interculturais.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa e natureza aplicada, fundamentado na implementação de uma sequência didática com estudantes brasileiros iniciantes de espanhol como língua estrangeira. A partir da observação e análise das práticas desenvolvidas, buscou-se investigar as contribuições do curta-metragem *J. Kramer* para o desenvolvimento inicial de competências comunicativas, pragmáticas e interculturais em ELE.

A atividade foi aplicada em um curso público e gratuito de línguas localizado no interior do estado de São Paulo. Trata-se de um contexto de ensino em que os alunos frequentam aulas em blocos de longa duração. Em função desse formato, torna-se especialmente importante propor atividades que promovam participação, dinamismo e envolvimento, evitando práticas excessivamente repetitivas ou centradas apenas na memorização estrutural.

Em relação ao perfil discente, participaram estudantes brasileiros de nível inicial, com repertório linguístico ainda limitado em espanhol. Muitos apresentavam dificuldades de aprendizagem também em sua língua materna e traziam experiências escolares anteriores com o ensino de inglês pautado em abordagens mais estruturais e repetitivas. Ao mesmo tempo, observou-se boa predisposição para interagir oralmente, sobretudo quando as atividades eram realizadas em pares ou grupos.

Os dados analisados foram constituídos por: a) observações realizadas durante a aplicação da sequência; b) registros da professora-pesquisadora; c) respostas orais produzidas pelos estudantes nas atividades de pré-visualização e discussão; d) quadros de identificação pessoal preenchidos durante as interações; e e) diálogos escritos e apresentados oralmente pelas duplas ao final da sequência. A análise teve caráter interpretativo e buscou identificar evidências de participação, compreensão linguística, mobilização de expressões trabalhadas, percepção de aspectos interculturais e uso de recursos comunicativos nas produções dos estudantes.

A sequência didática foi organizada em três sessões, cada uma com duração aproximada de 30 a 40 minutos, contemplando atividades de ativação de conhecimentos prévios, compreensão global, análise linguística e intercultural e produção comunicativa oral e escrita. Do ponto de vista dos objetivos de aprendizagem, a proposta buscou: compreender um diálogo prototípico da oralidade em espanhol; reconhecer e compreender inicialmente unidades fraseológicas e expressões coloquiais frequentes na oralidade espanhola; observar falsos cognatos e seus significados contextuais; desenvolver a capacidade de pedir e fornecer informações pessoais; perceber aspectos iniciais relacionados à entonação, à pronúncia e à fluidez oral em espanhol; utilizar o dicionário como ferramenta de ampliação lexical; e promover a colaboração entre os estudantes em situações de trabalho em grupo.

Além dos objetivos linguísticos, a proposta contemplou objetivos transversais, entre os quais se destacam: conhecer diferentes formas de apresentação e saudação; refletir sobre a diversidade linguística e cultural da oralidade espanhola; comparar práticas interacionais de

Brasil e Espanha; e discutir estratégias de aproximação, cortesia, recusa e consentimento em interações sociais informais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A presente seção analisa o desenvolvimento da sequência didática aplicada, considerando as etapas de implementação, as estratégias pedagógicas adotadas e os aspectos linguísticos, pragmáticos, interculturais e multimodais mobilizados ao longo das atividades. Busca-se, ainda, refletir sobre as potencialidades e os limites do uso do curta-metragem como recurso didático no ensino de espanhol como língua estrangeira.

Primeira sessão: pré-visualização e ativação de conhecimentos prévios

Na primeira etapa, os alunos participaram de atividades de pré-visualização baseadas em imagens e fragmentos iniciais do curta-metragem. A partir desses estímulos, foram convidados a levantar hipóteses sobre os personagens, o contexto e a situação comunicativa apresentada. Perguntas como “Quem é este personagem?”, “Quantos anos ele parece ter?”, “Para onde ele está indo?”, “Os personagens são amigos ou estão se conhecendo?”, “Em que país a cena pode estar ocorrendo?” e “Parecem tristes ou felizes?” funcionaram como disparadores de produção oral e mobilização de conhecimentos prévios.

Durante essa etapa, observou-se que os estudantes, mesmo com repertório linguístico limitado, conseguiram formular hipóteses simples em espanhol, recorrendo a palavras conhecidas, gestos, expressões faciais e apoio dos colegas. Essa participação inicial indicou que o uso de imagens e fragmentos audiovisuais favoreceu a entrada na atividade sem exigir, de imediato, uma compreensão integral do diálogo verbal.



- ¿Quién es este chico?
- ¿Y él, por qué corre?
- ¿Cuántos años crees que él tiene?
- ¿Está casado o tiene una novia?
- ¿Cuál será su ocupación?
- ¿En qué ciudad o país estará este chico?

- ¿Crees que este hombre y esta mujer son amigos?
- ¿Están casados o solamente están novios?
- ¿Por qué caminan por la calle?
- ¿Hace frío o calor?
- ¿Parecen tristes o felices?
- ¿A dónde van?
- ¿Qué horas parece ser?

Figura 1: Atividade de “Precalentamiento”

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=X-fpOAgtcN8&t=17s> (2013)

Essa etapa inicial teve como objetivo ativar o repertório linguístico dos estudantes e criar um clima de curiosidade em relação ao enredo. O caráter visual do curta contribuiu para que os alunos formassem inferências antes mesmo da compreensão linguística completa, o que reduziu a ansiedade inicial diante do material autêntico. Em determinados momentos, especialmente com alunos mais velhos, também foram exploradas questões relacionadas à idealização de encontros afetivos em ambientes noturnos e à construção de expectativas sobre a outra pessoa.

Após esse momento inicial, os alunos assistiram ao curta-metragem pela primeira vez. Em seguida, propôs-se uma atividade de reflexão sobre as formas de tratamento utilizadas no diálogo, por meio de perguntas orientadoras como: *¿Cuál es la forma de tratamiento utilizada en el diálogo? ¿Por qué los personajes utilizan esta forma? ¿Conoces otras formas de tratamiento en español? Comparte con tu compañero las formas que conoces.*

As respostas dos estudantes revelaram que muitos associavam inicialmente o tratamento informal apenas à ideia de amizade prévia. A partir da discussão, foi possível problematizar que, em espanhol, o uso de determinadas formas de tratamento depende não apenas do grau de intimidade, mas também da idade dos interlocutores, do contexto de interação, da região e das normas socioculturais envolvidas.

Posteriormente, o vídeo foi novamente exibido, mas interrompido antes do desfecho da história, a fim de preservar o efeito de suspense narrativo. Nesse momento, os estudantes formularam hipóteses sobre o que aconteceria a seguir, respondendo à pergunta: *¿Qué crees que va a pasar ahora?*

Essa atividade mostrou-se produtiva porque mobilizou processos de inferência e antecipação discursiva. Os alunos elaboraram respostas breves, muitas vezes misturando espanhol e português, mas demonstraram envolvimento com a narrativa e disposição para negociar sentidos com os colegas.

Na sequência, os alunos organizaram informações básicas sobre os personagens em um quadro de dados pessoais, incluindo nome, idade, local de residência, profissão e outros dados relevantes.

Datos Personales	EL HOMBRE	LA MUJER	MI COMPAÑERO	MI COMPAÑERO	MI COMPAÑERO
Nombre					
Apellidos					
Edad					
Dónde vives					
Profesión					
Otros datos					

Figura 2: Quadro de identificação dos personagens

Fonte: Autoras (2026)

Em seguida, essa mesma estrutura foi retomada em interação com colegas da turma, de modo que os estudantes praticassem perguntas e respostas sobre identificação pessoal em situações comunicativas semelhantes às observadas no curta. Para isso, os

alunos entrevistaram colegas utilizando perguntas básicas, tais como: *¿Cuál es tu nombre y apellidos?* *¿Tienes apodo?*, *¿Dónde vives?*, *¿Cuál es tu edad?* e *¿A qué te dedicas?* *¿Cuál es tu profesión?*

Nessa atividade, verificou-se que os alunos apresentaram maior segurança ao interagir em duplas do que em exposição individual diante da turma. O trabalho colaborativo favoreceu a circulação da língua e permitiu que estudantes com maior facilidade apoiassem aqueles que demonstravam mais insegurança. Além disso, a possibilidade de inventar profissões ou informações pessoais tornou a tarefa mais lúdica e reduziu o medo do erro.

Segunda sessão: análise linguística, pragmática e intercultural

Na segunda sessão, os estudantes analisaram mais detidamente o diálogo apresentado no curta-metragem, identificando expressões coloquiais, marcas de oralidade e possíveis falsos cognatos. Nessa etapa, o foco recaiu não apenas sobre o significado lexical das palavras, mas também sobre seu valor pragmático e discursivo no contexto de interação.

Foram propostas atividades de reflexão sobre o significado de determinadas palavras e expressões, como o termo coloquial “gilipollas”, cuja interpretação exige compreensão contextual, cultural e situacional.

- 1) Mira estas imágenes y reflexiona, luego explica al grupo cuál sería el significado aproximado en tu lengua materna. ¿Qué es ser un *gilipolla*? Comenta oralmente.



Figura 3: O que é “gilipollas”

Fonte: Pinterest (s.d.), Fotos Fox (s.d.), Fernández (2018)

Durante a discussão, observou-se que alguns estudantes buscaram traduções literais ou equivalentes diretos em português. Esse comportamento evidenciou uma tendência comum entre aprendizes brasileiros iniciantes: apoiar-se na proximidade entre as línguas para interpretar o espanhol. A mediação docente foi necessária para mostrar que expressões coloquiais nem sempre possuem correspondência exata e que seu sentido depende do contexto, da entonação, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa.

De modo semelhante, os estudantes discutiram expressões presentes no diálogo do curta, como “¡Qué mayor!”, “tiene toda la pinta”, “pinta de...” e “es solo un rato nada más”, observando que nem sempre correspondem a traduções literais transparentes para o português. Essa

exploração permitiu discutir como determinadas palavras aparentemente semelhantes – como *mayor*, *pinta* ou *rato* – adquirem significados específicos no espanhol coloquial.

A atividade com falsos cognatos mostrou-se especialmente relevante, pois levou os estudantes a perceberem que a compreensão do espanhol não pode depender apenas da semelhança gráfica com o português. Ao consultar o dicionário e comparar possíveis usos das palavras, os alunos passaram a formular hipóteses mais cuidadosas sobre o significado das expressões, desenvolvendo uma postura investigativa diante da língua.

Ademais, os alunos realizaram atividades de leitura dramatizada e dramatização do diálogo, com o objetivo de desenvolver a pronúncia, a entonação e a fluidez oral. A repetição orientada de trechos do curta, aliada à observação da prosódia dos personagens, permitiu trabalhar aspectos fonopragmáticos relevantes para a oralidade, como ritmo, acentuação, expressividade e adequação entoacional.

Nessa etapa, a exploração multimodal foi central. Os estudantes foram orientados a observar não apenas o texto verbal, mas também os gestos, olhares, pausas, expressões faciais e movimentos corporais dos personagens. Essa observação contribuiu para que percebessem que a intenção comunicativa não se constrói apenas pelas palavras, mas pela combinação entre fala, corpo, voz e contexto.

Outro aspecto explorado referiu-se à dimensão intercultural da comunicação, especialmente no que diz respeito às formas de cumprimento no Brasil e na Espanha. Enquanto no Brasil é comum cumprimentar com um beijo, aperto de mãos ou outras formas variáveis segundo a região e o grau de intimidade, na Espanha é frequente o cumprimento com dois beijos em determinadas interações presenciais, inclusive em situações iniciais de contato, dependendo do contexto.

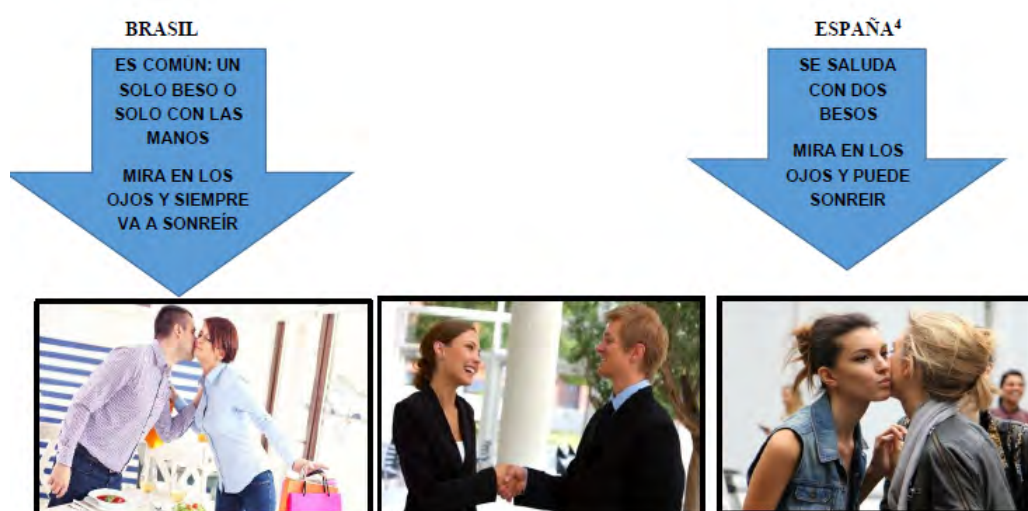


Figura 4: Reflexão intercultural

Fonte: Autoras (2026)

A comparação entre essas práticas permitiu discutir comportamentos socioculturais naturalizados e desenvolver maior consciência intercultural. No entanto, a atividade não se limitou

à enumeração de diferenças entre Brasil e Espanha. Buscou-se problematizar o fato de que práticas de cumprimento, aproximação e recusa são atravessadas por idade, gênero, grau de intimidade, contexto social e expectativas culturais.

Outrossim, a sessão contemplou a análise de estratégias de cortesia e de rejeição presentes no diálogo. Expressões como “no me acompañes” e “tengo mucho que hacer” foram observadas como formas de recusa cortês, enquanto outros movimentos discursivos do personagem masculino permitiram discutir estratégias de aproximação, insistência e persuasão. A reflexão sobre esses elementos contribuiu para o desenvolvimento da competência pragmática dos estudantes, ao evidenciar como normas de interação, cortesia e gestão das relações interpessoais podem variar de acordo com contextos socioculturais específicos.

Esse ponto abriu espaço para uma reflexão crítica sobre relações de gênero, consentimento e limites da insistência em interações afetivas. Os estudantes foram convidados a discutir se determinadas atitudes do personagem poderiam ser interpretadas como simpáticas, invasivas, persistentes ou inadequadas, dependendo do contexto e da perspectiva da interlocutora. Essa discussão ampliou a análise pragmática e intercultural, pois mostrou que aprender uma língua estrangeira também envolve refletir sobre normas sociais, posições identitárias e comportamentos interacionais.

Terceira sessão: tarefa comunicativa oral e escrita

Na última etapa da sequência didática, os estudantes realizaram uma tarefa de produção oral e escrita centrada na criação de um diálogo entre duas pessoas que estavam se conhecendo pela primeira vez. Em duplas, os alunos elaboraram uma situação comunicativa inspirada nas interações observadas no curta-metragem, podendo imaginar diferentes cenários, lugares e circunstâncias de encontro.



- 1) En parejas, crea un diálogo donde las personas aún no se conocen. Recuerda como en el video de J. Kramer ellos se conocieron y como preguntaban los datos personales, o sea, use la creatividad del contexto, piensa en lugares y situaciones diversas.
- 2) Después de listo, muestra tu producción al profesor. Haga las correcciones necesarias.
- 3) Cuando esté corregido, es el momento de practicar el diálogo con tu compañero. Haz de forma natural, sin mirar el diálogo.
- 4) Ahora, preséntalo a todo el grupo. El profesor ayudará con la entonación y pronunciación.

Figura 5: Instruções da atividade de produção oral e escrita

Fonte: Autoras (2026)

Durante essa atividade, os estudantes foram incentivados a utilizar expressões e estruturas linguísticas trabalhadas nas etapas anteriores, especialmente perguntas e respostas sobre dados pessoais, fórmulas de apresentação, marcas de oralidade coloquial e recursos de interação informal. A proposta buscou não apenas verificar a assimilação dos conteúdos, mas também promover o uso criativo da língua em contexto comunicativo significativo.

A análise dos diálogos produzidos revelou que os estudantes conseguiram mobilizar estruturas básicas de apresentação pessoal, como perguntas sobre nome, idade, residência e profissão. Também apareceram tentativas de uso de expressões trabalhadas durante a sequência, ainda que, em alguns casos, com inadequações formais ou pragmáticas. Esse dado indica que a sequência favoreceu a apropriação inicial de recursos comunicativos, mas também evidencia a necessidade de continuidade do trabalho para consolidar usos mais adequados e espontâneos.

Após a elaboração inicial do diálogo, os estudantes apresentaram sua produção à professora, que realizou intervenções e correções necessárias. Em seguida, praticaram o diálogo oralmente com o colega, buscando apresentá-lo de forma mais natural, com atenção à pronúncia, à entonação e à fluidez. Por fim, as duplas apresentaram suas produções ao restante da turma.

Durante as apresentações, observou-se que alguns estudantes demonstraram ansiedade oral, especialmente diante da exposição ao grupo. No entanto, a preparação prévia em duplas e a possibilidade de ensaio reduziram parte dessa insegurança. Também se verificou que a dramatização favoreceu a incorporação de elementos não verbais, como gestos, expressões faciais e variações de entonação, ainda que de modo inicial.

Essa etapa final contribuiu para desenvolver a autonomia dos aprendizes, consolidar a aprendizagem por meio da prática comunicativa e reforçar a centralidade do aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento linguístico. Ao articular escrita, oralidade, interação e performance, a tarefa comunicativa finalizou a sequência de maneira coerente com os pressupostos do enfoque comunicativo e das abordagens baseadas em tarefas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO GERAL

A aplicação da sequência didática permitiu observar que o curta-metragem J. Kramer funcionou como recurso mobilizador para o ensino de espanhol a estudantes iniciantes. O vídeo despertou curiosidade, favoreceu a formulação de hipóteses, estimulou a participação oral e possibilitou a exploração integrada de aspectos linguísticos, pragmáticos, interculturais e multimodais.

Do ponto de vista linguístico, os estudantes demonstraram avanços principalmente na compreensão de perguntas e respostas relacionadas à identificação pessoal. A atividade de entrevista entre colegas mostrou-se adequada ao nível inicial, pois partiu de estruturas simples e de uso frequente. No entanto, também foram observadas dificuldades relacionadas à pronúncia, à formulação autônoma de perguntas e à interferência do português, o que confirma a necessidade de mediação constante em contextos de proximidade linguística entre português e espanhol.

No campo lexical e pragmático, a sequência permitiu problematizar falsos cognatos e expressões coloquiais. Os alunos perceberam que a tradução literal nem sempre é suficiente para compreender o sentido de determinadas expressões. Esse aspecto foi particularmente relevante no trabalho com vocábulos como *mayor*, *pinta* e *rato*, bem como com expressões de caráter coloquial.

No que se refere à dimensão intercultural, a proposta favoreceu discussões sobre formas de cumprimento, estratégias de aproximação, recusas indiretas, insistência e consentimento. A análise do comportamento dos personagens mostrou-se produtiva para ampliar a reflexão dos estudantes sobre diferenças culturais e sobre a necessidade de interpretar práticas comunicativas de forma contextualizada.

A exploração multimodal também se destacou como aspecto relevante da proposta. Ao observar gestos, olhares, pausas, expressões faciais e entonação, os estudantes ampliaram sua compreensão do diálogo e perceberam que a comunicação oral envolve múltiplos recursos semióticos. Esse dado reforça a importância de trabalhar materiais audiovisuais não apenas como suporte motivacional, mas como objeto de análise linguística, pragmática e cultural.

Apesar dos resultados positivos, a aplicação da sequência também revelou limites. Alguns estudantes apresentaram dificuldade para acompanhar o ritmo da fala dos personagens, especialmente na primeira visualização. Outros demonstraram insegurança na produção oral e tendência a recorrer ao português durante as interações. Tais aspectos indicam que o uso de material autêntico em níveis iniciais exige atividades de mediação, repetição, apoio visual, trabalho colaborativo e seleção cuidadosa dos objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de materiais audiovisuais autênticos tem sido reconhecida na literatura sobre ensino de línguas estrangeiras como um recurso pedagógico capaz de aproximar os aprendizes de contextos reais de uso da língua. Neste estudo, a aplicação de uma sequência didática com o curta-metragem *J. Kramer* permitiu observar como esse tipo de material pode favorecer o desenvolvimento inicial da competência comunicativa, pragmática e intercultural de estudantes brasileiros iniciantes de espanhol.

Além de favorecer o contato com usos naturais da língua, o trabalho com recursos audiovisuais apresentou importante potencial motivador. No contexto específico de um curso público de línguas, em que a permanência dos estudantes pode constituir um desafio, a elaboração de propostas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e significativas mostrou-se especialmente relevante. A presença de elementos narrativos, humorísticos e inesperados no curta estimulou o interesse dos estudantes e promoveu maior engajamento nas atividades propostas.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão intercultural do ensino de línguas. A análise das estratégias de interação e dos comportamentos sociais representados no vídeo possibilitou que os estudantes refletissem sobre práticas comunicativas próprias de diferentes contextos socioculturais. O confronto entre práticas comunicativas presentes no curta e aquelas observadas no contexto brasileiro contribuiu para ampliar a consciência dos aprendizes sobre as formas de organização da interação em distintas comunidades linguísticas.

A proposta didática apresentada encontra respaldo nas orientações do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), que enfatiza o desenvolvimento integrado das competências linguística, sociolinguística e pragmática no processo de aprendizagem de línguas

estrangeiras. De maneira complementar, o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC, 2007) destaca a importância de trabalhar funções comunicativas relacionadas à interação social, à identificação pessoal, à expressão de atitudes e à dimensão sociocultural em contextos comunicativos significativos.

No âmbito desta pesquisa, o curta-metragem *J. Kramer* mostrou-se adequado para o trabalho com aprendizes em níveis iniciais, uma vez que sua narrativa se estrutura a partir de um encontro entre personagens que acabam de se conhecer, permitindo explorar funções comunicativas básicas, como apresentar-se, solicitar informações pessoais e estabelecer interações sociais informais. Ao mesmo tempo, o material possibilitou o tratamento de conteúdos lexicais e pragmáticos mais complexos, como expressões coloquiais, estratégias de cortesia, táticas de flerte, recusas indiretas e aparentes equivalências entre português e espanhol.

A análise também evidenciou que o uso de material autêntico exige mediação docente cuidadosa. A compreensão do curta não ocorreu de forma automática, especialmente em razão do ritmo da fala, das expressões coloquiais e das referências culturais presentes no diálogo. Por isso, as atividades de pré-visualização, repetição, análise guiada, dramatização e produção colaborativa foram fundamentais para transformar o vídeo em recurso efetivo de aprendizagem.

Adicionalmente, a estrutura narrativa do curta apresentou um elemento de ruptura de expectativa, recurso que se revelou pedagogicamente produtivo ao estimular processos cognitivos relevantes para a aprendizagem, tais como inferência, formulação de hipóteses e interpretação discursiva. Esses processos são particularmente valorizados em abordagens comunicativas e em propostas pedagógicas baseadas em tarefas, nas quais a compreensão e a negociação de significados desempenham papel central no desenvolvimento da competência comunicativa.

Diante do exposto, conclui-se que a utilização de curtas-metragens como materiais audiovisuais autênticos configura uma estratégia pedagógica promissora no ensino de espanhol como língua estrangeira, sobretudo em níveis iniciais e em contextos brasileiros de educação pública. Ao integrar dimensões linguísticas, pragmáticas, interculturais, multimodais e motivacionais da aprendizagem, esse tipo de recurso pode contribuir para tornar o processo formativo mais contextualizado, significativo e alinhado às perspectivas contemporâneas da didática de línguas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições ASA, 2001.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FERNÁNDEZ, B. **Cuando le pasas una conversación a tu amiga diciéndole que el chaval que te acosa es gilipollas**. — X: @bebi_fernandez, 10 feb 2018. Disponível em: <https://t.co/PNu5POoE4D>. Acesso em: 13 mar. 2026
- FOTOSFOX. **Hola, me llamo Oscar**. Disponível em: <https://www.fotosfox.com>. Acesso em: 16 mar. 2026.
- INSTITUTO CERVANTES. **Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- MAHER, T. M. **A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo**. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 16, n. 27, p. 67-74, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDES, E. **Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem intercultural no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2011.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- NOTODOFILMFEST. J. Kramer. **Direção: [não informado]**. [S. l.]: *YouTube*, 2013. 1 vídeo (3 min 29 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X-fpOAgtcN8>. Acesso em: 6 mar. 2026.
- PINTEREST. **Pin**. Disponível em: <https://es.pinterest.com/pin/444237950746780367/>. Acesso em: 16 mar. 2026.
- RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologías: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- VIEIRA, F. M. S. **Materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2012.