

UNIDADE DIDÁTICA PARA A AULA DE ESPANHOL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Antonio Ferreira da Silva Júnior¹
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
afjrespanhol@gmail.com

RESUMO: Este artigo é uma reflexão teórica e prática sobre meu trabalho como docente de língua espanhola em um colégio federal universitário, localizado no Rio de Janeiro, no qual discorro sobre minha compreensão a respeito do conceito de material didático, como nomeá-lo e as etapas que envolvem o planejamento didático. A discussão centra-se em diferenciar o conceito de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e unidade didática (MATOS, 2014), nomenclaturas mais vigentes na área de ensino de línguas estrangeiras nos últimos anos, para justificar teoricamente o material elaborado para minhas atividades docentes na Educação Básica. Por acreditar no potencial reflexivo da unidade didática, defendo o emprego dessa concepção como norteadora do planejamento pedagógico do trabalho docente. Como forma de exemplificar o conceito de unidade didática, fiz a opção de compartilhar uma experiência didática, elaborada no período vigente, a respeito da pandemia de Coronavírus (Covid-19), para ser aplicada remotamente por meio de um *blog* com fins educacionais, criado pela escola como forma de potencializar reflexões entre professores, estudantes e famílias. A unidade foi organizada com ênfase no gênero canção e abordou o trabalho social e coletivo de artistas hispano-falantes desde suas próprias casas. Após refletir sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido, espero contribuir para que outros docentes possam compreender melhor os desafios de sua prática no tocante à elaboração de materiais didáticos e motivar a produção de novas unidades didáticas sobre diversos temas, inclusive, problemáticas decorrentes da pandemia atual.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático. Sequência didática. Unidade didática. Espanhol. Covid-19.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA CLASE DE ESPAÑOL EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19

RESUMEN: Este artículo es una reflexión teórica y práctica sobre mi trabajo como docente de lengua española en un colegio federal universitario, ubicado en la ciudad de Río de Janeiro, en la que analizo mi comprensión a respecto del concepto de material didáctico, como nombrarlo y las etapas que involucran la planificación didáctica. La discusión se centra en distinguir el concepto de secuencia didáctica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) y unidad didáctica (MATOS, 2014), nomenclaturas más vigentes en

¹ Doutor em Letras Neolatinas pela UFRJ e Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela PUC-SP e em Educação pela USP. É professor de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras.

el área de la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años, para justificar teóricamente el material organizado para mis actividades docentes en la educación reglada. Por creer en el potencial reflexivo de la unidad didáctica, definiendo el empleo de esa concepción como eje de la planificación pedagógica del trabajo docente. Como forma de ejemplificar la noción de unidad didáctica, hice la opción de compartir una experiencia didáctica, elaborada en el período vigente, a respecto de la pandemia del Coronavirus (Covid-19), para aplicarse remotamente a través de un blog con fines educacionales, creado por la escuela como forma de potenciar reflexiones entre profesores, estudiantes y familias. La unidad se organizó con énfasis en el género canción y abordó el trabajo social y colectivo de artistas hispanohablantes desde sus propios hogares. Tras reflexionar sobre el trabajo que viene desarrollándose, espero contribuir para que otros docentes puedan comprender mejor los desafíos de su práctica relativa a la elaboración de materiales didácticos y motivar la producción de nuevas unidades didácticas sobre diversos temas, incluso, problemáticas decurrentes de la pandemia actual.

PALABRAS-CLAVE: Material didáctico. Secuencia didáctica. Unidad didáctica. Español. Covid-19.

RECEBIDO EM: 12 de maio de 2020

ACEITO EM: 03 de junho de 2020

PUBLICADO EM: junho de 2020

1 Introdução

Este artigo é fruto da reflexão de minha atuação como professor em sala de aula e autor de material didático de língua espanhola, idealizado a partir da percepção de que se fazia necessário a produção de unidades didáticas que complementassem demandas impostas pela vida social e pela natureza do próprio trabalho pedagógico. Como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de espanhol, nos últimos anos, acabei sendo levado a pensar com maior clareza o nome que deveria atribuir ao material didático proposto para a sala de aula. Meu último grupo de bolsistas do PIBID, normalmente discentes dos períodos iniciais do curso de Letras/Português-Espanhol e sem vivência no exercício do magistério, apresentava muitos desses questionamentos, tendo em vista que um dos compromissos do Programa era a elaboração de materiais didáticos

autênticos para a pilotagem em turmas do Ensino Médio e o embasamento teórico da construção deles.

Diante de indagações sobre qual nome deveria receber o material didático complementar – sequência ou unidade didática –, originou-se a proposta deste artigo, com a pretensão de construir uma reflexão teórica para sanar possíveis dúvidas de como os diferentes tipos de material didático podem ser compreendidos e quais são as implicações ao adotar diferentes nomenclaturas. Dessa forma, penso que estarei contribuindo para os (futuros) licenciandos, que iniciam suas práticas pedagógicas e carecem de discussões oriundas, muitas vezes, da própria vivência em sala de aula.

Sobre a denominação do material didático, no passado, o professor de língua estrangeira, geralmente, dizia que tinha preparado um exercício, uma atividade, uma tarefa, um roteiro ou um conjunto de textos e questões. Tais nomenclaturas eram fruto de algumas orientações metodológicas, que predominaram na atividade docente por certo período e que até hoje se mantêm vivas no imaginário profissional, sobretudo ao discutir o planejamento de cursos. No entanto, nos últimos anos, devido à contribuição de autores da Linguística Aplicada, essas terminologias também foram sendo alteradas dando lugar a uma denominação capaz de implicar decisões práticas de trabalho com a linguagem e que também se articulam com posicionamentos teóricos de como se compreende o papel do material didático e do educador linguístico.

Ao tomar como referência jornadas pedagógicas para professores de línguas estrangeiras, duas nomenclaturas estão no auge da dita moda metodológica: sequência e unidade didáticas. Normalmente, são conceitos empregados como sinônimos e sem um detalhamento de seus limites e pontos de convergência. Contudo, cada vez mais, defendo que o emprego dessas nomenclaturas traz consigo propostas teóricas e práticas diferentes, ainda pouco discutidas nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Diante disso, faz-se importante problematizar tais conceitos, de modo a refletir sobre os seguintes aspectos: o trabalho desenvolvido, a maneira como auxiliar os licenciandos na tarefa de elaborar seus materiais didáticos e as etapas que envolvem a escolha de temas e textos para a aula de língua estrangeira. Se cada vez mais o professor em formação tiver clareza quanto a essa discussão, será mais eficaz o exercício de (re)construção da identidade docente pautada em escolhas teórico-metodológicas conscientes para o atendimento dos diferentes contextos de atuação. Por isso, acredito na importância de dar exemplos práticos para materializar conceitos teóricos e auxiliar na elaboração de novos materiais destinados ao ensino de espanhol.

Portanto, este artigo tem como objetivo diferenciar as nomenclaturas sequência e unidade didáticas e perceber suas implicações no campo da prática pedagógica do professor de línguas. Em seguida, pretendo justificar minha preferência pela unidade didática e ilustrar esse conceito com a exposição de um material elaborado para ser aplicado aos estudantes de língua espanhola de um colégio federal universitário, localizado na cidade do Rio de Janeiro, sobre o cenário mundial instalado por conta da pandemia de Coronavírus (Covid-19).

O conjunto de atividades proposto foi desenhado para ser aplicado remotamente por meio de um *blog*, criado pela escola para fins educacionais, visando à composição de um espaço de reflexões entre professores, estudantes e famílias. No decorrer deste texto, apresento parcialmente a unidade didática que está sendo pilotada na plataforma digital, estruturada no gênero canção, a partir do trabalho social de artistas hispano-falantes. A pretensão não é apresentar o desafio de sua aplicação ou as dúvidas dos estudantes, mas elucidar formas de trabalho por meio da unidade didática, conjecturando uma reflexão sobre textos que circulam em espanhol sobre a pandemia e a importância da coletividade e, ainda, instigar a elaboração de novas unidades sobre problemáticas do cotidiano.

2 Uma breve reflexão sobre o conceito de material didático

Antes de iniciar a problemática dos conceitos de sequência e unidade didáticas, acredito que seja importante retomar uma definição sobre o que se entende por material didático. Alguns autores (ALMEIDA FILHO, 2012; LEFFA, 2007; TOMLINSON, 2012) definem material didático como uma sequência de atividades que visa à consolidação da aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que a sequência de atividades apresente o detalhamento de etapas, processos ou ações que devem ser desenvolvidos, conforme nomeiam os diferentes especialistas, para que possam cumprir com mais eficiência sua função.

Almeida Filho (2012, p. 17) define quatro estações ou fases do ensino de línguas: (1) planejamento do curso e reflexão inicial; (2) seleção ou produção de materiais; (3) construção da aula e abordagem; e (4) avaliação. Essas seriam as etapas do fazer pedagógico docente no planejamento e organização dos materiais a serem utilizados em sala de aula. Conforme Almeida Filho (2012), uma das etapas mais importantes é a abordagem, por evidenciar a forma de como o docente deverá organizar as atividades pedagógicas, justificando a necessidade de levar uma ou outra tarefa para seu grupo de estudantes.

Dos muitos conceitos para a noção de material didático, aproximo-me da definição proposta por Paraquett (2006) ao defini-lo como o conjunto de textos que funciona como a base discursiva para o trabalho do professor. Os textos, sob esse aspecto, devem ser responsáveis pela condução do aluno à riqueza social, política, econômica e linguística da língua estrangeira. O conceito de Paraquett (2006) relaciona-se à reflexão que busco promover quando elaboro materiais didáticos para o contexto escolar onde atuo, com a

finalidade de despertar a atenção dos licenciandos, que iniciam suas primeiras experiências pedagógicas, e do estudante, ao ter contato com mostras autênticas da língua estrangeira.

A definição de Paraquett (2006) permite compreender a importância da seleção de gêneros textuais para o espaço escolar, de maneira que possibilite enxergar a aula de espanhol como lugar de promoção à criticidade, por meio da discussão de temas sociais, distanciando-se da imagem metafórica da aula de língua estrangeira como a ilha da fantasia (SIQUEIRA, 2009) ou do emprego da língua estrangeira como produto de aeroporto (MOITA LOPES, 2005).

O perigo de reduzir a aula de língua à mera comunicação, sem que ocorra um trabalho de criticidade social, resulta em uma prática baseada em estruturas linguísticas e de listas de léxico, de modo que não envolve o estudante nas práticas sociais contextualizadas, tampouco evidencia o papel da língua estrangeira em seu entorno social. Portanto, o ensino da língua restrito a meros fins de comunicação torna-se limitador, já que faz mais sentido ao aprendiz perceber a implicação do discurso ao ser materializado em situações concretas da linguagem, além de poder analisar os sentidos atribuídos nas diferentes esferas da comunicação.

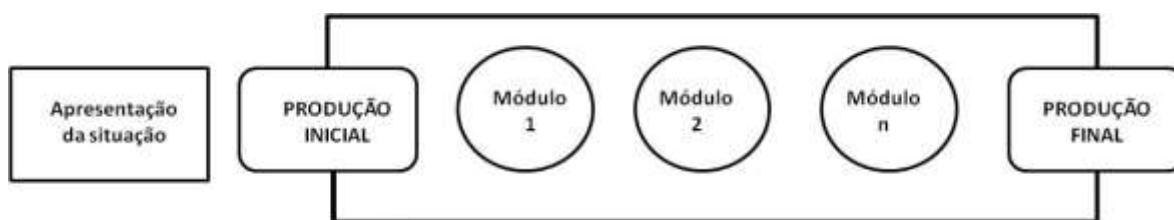
3 Como nomear o material didático? Sequência ou unidade?

Ao produzir ou adaptar materiais didáticos, o professor assume múltiplos papéis (DUDLEY-EVANDS; ST JOHN, 1998). O primeiro papel assumido é o de docente, ou seja, aquele que organiza a aula e apresenta os objetivos específicos para a aprendizagem, demonstrando conhecimento do conteúdo e da abordagem adotada no conjunto de atividades. O segundo é o de desenhador de cursos ou materiais, pois o docente é o responsável por escolher, adaptar e elaborar o curso ou as atividades a serem

desenvolvidas. A terceira função é a de colaborador, pois ele acrescenta novos materiais ao curso, propõe distintas tarefas para ajudar seus alunos e também pode contribuir criticamente para a produção do material de outros colegas professores.

Há ainda outros dois papéis envoltos à figura do professor produtor de material didático que merecem destaque, a saber, o de pesquisador de textos e temáticas, quarto papel, partindo da análise de necessidades junto aos estudantes para planejar a aula e repensar o contexto educacional; e, por último, não menos importante, está a imagem do docente como avaliador, que será o responsável por verificar a pertinência do material ao público e ao curso de modo constante. Além dessas funções, também resta ao professor a responsabilidade pela autoavaliação de sua prática e de todo o percurso do planejamento prévio. Pelo exposto, nota-se que o trabalho do profissional de línguas não é simples e muito menos aleatório, pelo contrário, a utilização de textos e de temáticas deve ser fruto de muitas reflexões e discussões sobre objetivos de aprendizagem de cada grupo.

A respeito da pergunta motivadora desta reflexão, tomo como base autores como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Matos (2014) para caracterizar a natureza do material produzido por mim e levado para sala. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática pode ajudar o professor a organizar os conteúdos de acordo com os objetivos desenhados no planejamento do curso e contribuir para a aprendizagem dos gêneros textuais. Conforme os autores, a sequência é um conjunto de atividades escolares organizadas a partir de um gênero textual oral ou escrito, com o objetivo de conduzir o aprendiz a vivenciar determinada situação comunicativa e ampliar sua capacidade crítica e argumentativa. Os referidos autores da Universidade de Genebra adotam o seguinte esquema, mundialmente conhecido, para explicar a estrutura básica de uma sequência didática:

Figura 1 - Modelo de Sequência Didática

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 83).

A partir do referido esquema, o professor, na etapa de “Apresentação da situação”, expõe a tarefa de expressão oral ou escrita que seus alunos deverão realizar e com isso será iniciada a etapa de “Produção inicial”, uma mostra preliminar do gênero a ser desenvolvido. Com isso, o docente poderá analisar e verificar quais são as capacidades de linguagem que foram adquiridas pelos alunos e aquelas que faltam e devem ser reforçadas, enfatizadas e ensinadas em sala por meio de atividades ou exercícios nos “Módulos”.

A ideia de “sequência” explica-se justamente pelo papel dos módulos de atividades que o aluno precisa percorrer para ampliar o domínio do gênero textual em questão. As características e as estruturas linguísticas do gênero são trabalhadas de modo sistemático e com profundidade nos blocos de atividades. Na etapa de “Produção final”, o estudante colocará em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer da sequência, podendo fazer uma nova produção do gênero para ser novamente avaliado pelo professor, que conseguirá identificar seus avanços e o atendimento dos objetivos traçados.

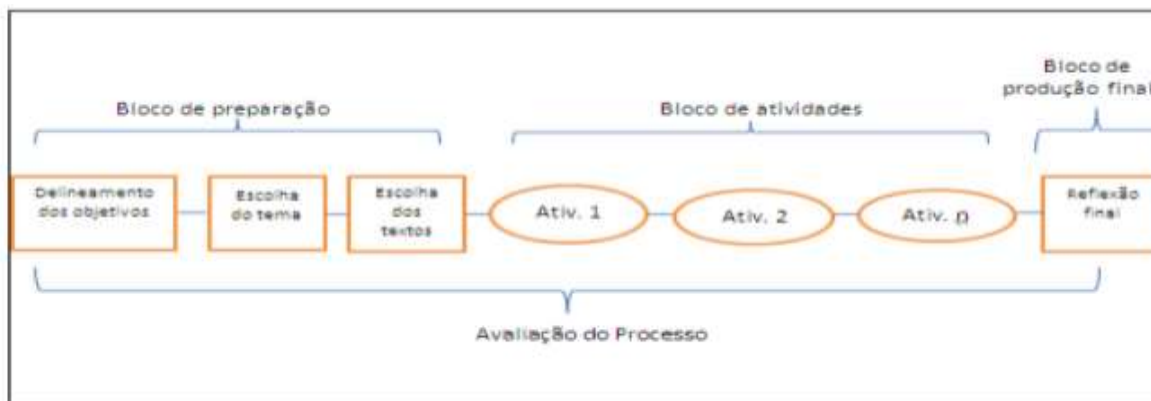
No contexto escolar de uma aula de língua espanhola para estudantes iniciais, torna-se difícil seguir fielmente o esquema proposto pela sequência didática, porque nem sempre o aluno será capaz de produzir de imediato um gênero textual, conforme orienta o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Expresso meu pensamento dessa forma tendo em vista a realidade dos estudantes do colégio federal universitário onde

leciono, pois lhes faltariam material linguístico e conhecimento de características de determinados gêneros textuais para a produção inicial.

Por outro lado, o esquema da sequência aponta muitas vantagens para o ensino de línguas, cabendo destacar a progressão de conteúdos que se materializam no diálogo e na relação entre os diferentes módulos pedagógicos. Vale recordar que os especialistas suíços pensaram o esquema para as aulas de produção de textos em francês como língua materna. No entanto, é totalmente possível a adaptação do conceito para o universo escolar brasileiro, com foco num dado gênero, promovendo o aprendizado de suas características e dotando o estudante de amplo repertório social e linguístico.

Sob outro viés, Matos (2014), em uma reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos interculturais, propõe a noção de “unidades didáticas” a partir de um diálogo com o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Conforme a pesquisadora, a unidade didática deve funcionar como um bloco de atividades de pensamento que tem a flexibilidade como principal característica. O desenho da unidade fundamenta-se semelhante o detalhamento das etapas de planejamento realizado pelo professor: pensar objetivos, escolher temas e textos, propor exercícios e, finalmente, sugerir uma avaliação reflexiva (MATOS, 2014). A unidade deve considerar as vivências e experiências do aluno por meio do contato com o próprio material didático. Para isso, Matos sugere o seguinte esquema:

Figura 2 - Modelo de Unidade Didática



Fonte: Matos (2014, p. 177).

Como se pode observar, o modelo da unidade se diferencia do proposto para a sequência. O desenho da unidade didática não parte de uma produção oral ou escrita realizada pelos estudantes, mas das etapas de planejamento, ou seja, o professor pode projetar de onde parte e o que pretende alcançar após a aplicação do conjunto de atividades. Os exercícios da unidade também têm a função de desenvolver a consciência crítica e intercultural dos aprendizes.

Matos (2014) denomina a produção final como “reflexão”, o que destaco como uma etapa interessante, porque é um momento para testar os conhecimentos acumulados e pensar novamente a avaliação da aprendizagem. No modelo proposto por Matos (2014), o aluno é convidado a apreciar seu desempenho no decorrer de toda a unidade, portanto, no andamento de todo o processo de aprendizagem.

Considerando o formato do esquema para a unidade, o docente também pode realizar mudanças, repensar estratégias e caminhos diante de quaisquer dificuldades ou a partir da escuta de demandas de seus estudantes. Matos (2014) ressalta a flexibilidade e a adaptação aos distintos interesses e perfis de aprendizagem como aspectos positivos desse modelo didático. Pelo exposto, o esquema da unidade didática é mais uma possibilidade de

materializar em sala a abordagem teórica que o docente decide levar para sua prática, transformando diversos textos em um trabalho pedagógico.

Após evidenciar, brevemente, uma diferença teórica e prática no uso das acepções de sequência e unidade didáticas, acredito que resta ao docente optar pela nomenclatura que mais se relacione aos seus objetivos, crenças, abordagens teóricas e contexto de atuação. O professor deve considerar as seguintes questões ao elaborar ou adaptar materiais didáticos: pensar o papel educativo da língua estrangeira no currículo escolar; incentivar sua criatividade e a do aluno na produção e no contato com os materiais; promover uma reflexão sobre os temas que geram conflito na sociedade, pois a aula de línguas deve ser entendida como um espaço constante de debate sobre temas reais e de trocas entre professores e alunos (PARAQUETT, 2006), e, por fim, elaborar materiais interculturais, que permitam reconhecer a diversidade e combater o preconceito em direção ao outro (MATOS, 2014). A vantagem de elaborar um material didático autoral é a possibilidade de garantir um espaço de promoção da convivência coletiva para pensar a linguagem em uso em sociedade.

Sobre o planejamento do professor, ele deve considerar a concepção teórica e didático-metodológica que apoia sua prática (visão de língua, de aprendizagem e como ambas se configuram no material didático); a seleção de temas que permitam o exercício da criticidade e a emancipação pelos aprendizes; a presença de textos de diferentes tipologias e variados gêneros textuais; a adequação dos textos selecionados aos conhecimentos linguísticos dos estudantes; os conhecimentos prévios que os alunos apresentam sobre o tema e sobre os gêneros textuais selecionados; e, por último, a relação entre a função discursiva e social do ensino de línguas estrangeiras no ambiente escolar e sua articulação com as destrezas linguísticas desenvolvidas em sala de aula, de acordo com as necessidades dos estudantes e do planejamento didático.

Ambas as nomenclaturas trazidas à tona neste artigo são as que mais circulam recentemente no universo da didática do ensino de línguas. Espero que o debate proposto permita maior clareza e segurança por parte do professor ao escolher como nomear sua produção de material ou, ainda, como avaliar as propostas didáticas que emprega em sala e que estão disponíveis no mercado editorial.

4 Um exemplo de Unidade Didática: canções em espanhol sobre o contexto da pandemia

Nesta seção, apresento um material didático elaborado para estudantes de língua espanhola dos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, de um colégio federal universitário, durante o período da pandemia de Covid-19, calamidade global que atingiu o Brasil com intensidade a partir do mês de abril de 2020.

A unidade didática seguiu a estrutura do esquema proposto por Matos (2014) e foi implementada na modalidade à distância. Meu interesse não está em detalhar a participação dos estudantes ou trazer dados da aplicação do material, mas em demonstrar como concebi as etapas de planejamento e os objetivos pedagógicos desde a concepção da unidade didática.

Na escola onde leciono, fiz a opção de adotar uma coleção didática de espanhol aprovada no último Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e também elaborei unidades didáticas, que funcionam como material complementar. Por conta das medidas aprovadas internamente na instituição para conter o avanço da pandemia e promover uma conscientização sobre a importância do distanciamento físico, a universidade iniciou, na segunda quinzena do mês de março de 2020, o período de suspensão total de suas atividades presenciais. Diante disso, o colégio universitário optou por criar um *blog* no mês de abril, com o intuito de oferecer aos estudantes e seus

familiares um material para uso domiciliar. Contudo, deixou evidente que as atividades não substituiriam os conteúdos e as aulas presenciais que, posteriormente, serão retomadas, conforme orientações do Ministério da Saúde e decisões da própria Universidade.

O *blog* escolar foi pautado a partir de uma construção coletiva entre os diversos setores curriculares e buscou manter os vínculos entre os estudantes da educação básica, os professores e os demais profissionais da escola. Essa alternativa do *blog* foi idealizada para gerar novas experiências das famílias com o tempo, o espaço e o cotidiano ao redor. Como sua implantação ainda é recente, a todo momento, o corpo social do colégio é levado a pensar essa nova experiência de trabalho e de estudo, que acontece dentro de suas próprias casas, em razão do distanciamento social. Além disso, pelo fato da escola reconhecer o cenário de desigualdades sociais em que está inserida sua comunidade, a participação dos alunos é opcional. Outro fator importante é quanto ao suporte do *blog*, pois, como a ferramenta escolhida é gratuita, os professores dispõem de poucos recursos de comunicação e de interação na plataforma, em comparação a outras plataformas digitais.

No intuito de contribuir com atividades reflexivas de língua espanhola para esse projeto do *blog* escolar, iniciei a preparação de uma unidade didática com canções produzidas por artistas hispano-falantes preocupados com o momento atual após a instauração de Covid-19. A unidade didática foi pensada para retomar meu contato com as turmas e demonstrar minha preocupação com suas novas rotinas de estudo em casa. Como os grupos de línguas estrangeiras têm uma configuração particular para sua composição no colégio em questão, tive, aproximadamente, três encontros presenciais com cada turma antes do isolamento forçado, demandado pela quarentena de Covid-19, constituindo pouca troca física e de percepções sobre os estilos de aprendizagem dos estudantes.

O *blog*, por ter pouco tempo de circulação na comunidade escolar, ainda se apresenta como uma novidade e um desafio para as famílias, por conta disso, ainda avalio

como baixa a participação dos estudantes, já que há pouca presença de comentários dos alunos nas proposições do *blog*. Além disso, como só pude disponibilizar a unidade didática na plataforma no fim do mês de abril, considerei pouco tempo decorrido para trazer para este texto as opiniões dos estudantes sobre o material confeccionado. A proposta, neste artigo, é comentar o desenvolvimento da atividade de acordo com a concepção de unidade didática proposta por Matos (2014).

A unidade elaborada para minha realidade de trabalho também pode funcionar como uma mostra para que demais professores possam adaptá-la para seus respectivos alunos, considerando o contexto de trabalho, o nível de espanhol das turmas, as destrezas comunicativas que pretende desenvolver etc. Por isso, optei por não apresentar uma chave de respostas para as questões elaboradas, preferi refletir sobre os comandos dos exercícios propostos, como forma de convidar outros colegas docentes para reformular o material a partir de suas concepções, de suas abordagens e do que pretendem discutir com os estudantes.

Antes de iniciar a exposição da unidade didática, creio ser interessante uma breve reflexão sobre o gênero canção. No histórico da didática do ensino de línguas estrangeiras, nota-se o emprego de canções como estratégia motivacional, como recurso para aperfeiçoamento da compreensão auditiva e de ampliação do repertório gramatical ou lexical da língua estrangeira. De igual modo, o gênero canção tem forte potencial para o desenvolvimento de atividades que conduzam o estudante a um trabalho de acordo com uma abordagem crítica de ensino (BAPTISTA, 2010).

Silva Júnior e Tavela (2016), ao proporem uma reflexão sobre o gênero canção em turmas de espanhol, identificaram certa dificuldade por parte dos professores participantes do estudo ao produzirem atividades críticas com esse gênero textual. Sob essa perspectiva, cabe ao docente aprender a selecionar textos, temáticas e recursos apropriados ao público

discente, objetivando planejar unidades didáticas que promovam temas do cotidiano em diálogo com a diversidade cultural do aluno. Novas posturas e atitudes são fundamentais na formação do professor como mecanismo para auxiliá-lo a desconstruir estereótipos e crenças sobre países, culturas e costumes.

As propostas didáticas com o gênero canção devem ir além da mera compreensão auditiva e do preenchimento de lacunas com elementos gramaticais. O professor precisa enxergar as letras como um material potencial capaz de estabelecer diálogos entre diferentes culturas, empregando os elementos discursivos como mais um meio para a compreensão temática do gênero.

Por ser um gênero de fácil aceitação do público, o docente de língua estrangeira pode realizar um trabalho com canções que oportunizem os alunos a desenvolverem sua criticidade e, portanto, sua cidadania, conscientes do seu papel em sociedade e conhecedores das diferenças sociais e da necessidade do respeito e da colaboração para uma convivência mais democrática e livre de julgamentos.

Assim, espero que o exemplo a seguir contribua para que outros docentes possam encontrar caminhos mais reflexivos com o gênero em sala de aula, fomentando uma abordagem mais crítica e intercultural. Quando peço ao estudante para participar de uma reflexão por meio da análise de fatos e de episódios da sua realidade social, diante da Covid-19 no Brasil e em países que têm o espanhol como língua oficial, acredito que estou promovendo uma prática crítica com a linguagem no currículo escolar. Como disse anteriormente, a proposta em foco mostra-se como um dos caminhos possíveis para incrementar unidades reflexivas envolvendo o espanhol e o trabalho com canções em turmas do Ensino Médio em uma escola brasileira.

Nesse sentido, já que o recurso do *blog* acabou sendo um experimento novo para toda a comunidade escolar, incluindo os docentes, resolvi que a primeira unidade de

trabalho se aplicaria a estudantes de primeiro e segundo anos do Ensino Médio, pois são as séries com carga horária regular de espanhol. Além disso, o foco da proposta não seria necessariamente a compreensão de algum aspecto linguístico em particular, mas a percepção temática e cultural dos discursos produzidos.

O “Bloco de preparação” da unidade didática (MATOS, 2014) inclui o delineamento dos objetivos, a escolha do tema e dos textos. O tema foi decorrente do momento vigente, isto é, a pandemia de Covid-19 e as transformações em nossas rotinas. Porém, interessou-me propor como alguns artistas hispano-falantes estão usando a música para promover empatia e esperança do porvir. A partir desse recorte temático, tracei os seguintes objetivos para a unidade: refletir sobre o trabalho de artistas em causas sociais; discutir a amizade e o uso das novas tecnologias no período da quarentena; analisar letras de canções e relacioná-las ao cotidiano; exercitar a compreensão auditiva em espanhol por meio de canções, entrevistas e poemas; facilitar estratégias de leitura e compreensão de notícias em espanhol e promover atividades de produção oral e escrita.

Sobre a escolha dos textos, selecionei três canções a partir de seus videoclipes, uma notícia com entrevista, uma chamada televisiva e um poema em áudio. A origem desses textos consta nas referências mencionadas na própria unidade didática, porém, penso ser interessante destacar que quase todos eles são oriundos da Espanha. Esse fato ocorreu simplesmente por ter sido esse país o primeiro a divulgar produções de artistas com músicas relacionadas às campanhas a favor da arrecadação de fundos para vítimas da pandemia.

Ademais, como é de conhecimento da maioria, a Espanha foi um dos países com altas taxas de infectados e de vítimas de Covid-19 desde os meses de fevereiro e março de 2020. Mais recentemente, também percebo um movimento de artistas e de músicos da América Latina iniciando a ação de composição e divulgação artística decorrente,

infelizmente, do avanço das contaminações e do número de mortos no continente. A análise que proponho, também inspirada na atual pandemia, poderá instigar a elaboração de outras unidades didáticas que queiram usar esses discursos como uma forma de retratar a realidade.

A unidade recebeu como tema “El poder de las canciones a nuestro alrededor”. Adiante, exponho os exercícios elaborados no “Bloco de atividades”, conforme esquema defendido por Matos (2014), para o sentido da unidade didática. Antes do contato com o primeiro texto, o estudante tem acesso aos objetivos e a uma apresentação da proposta.

A seguir, apresento o texto de introdução da unidade direcionado ao aluno, dando a liberdade para que ele interaja no *blog* e nas atividades. O aluno pode fazer a escolha entre interagir em português ou em espanhol:

Presentación de la propuesta

En los últimos días, mucho(a)s artistas hispanohablantes están reuniéndose a favor de recaudar fondos para campañas contra el coronavirus y están grabando videos desde sus propios hogares. ¿Qué te parece esa idea? En esos días, ¿ya habías leído algo sobre ese asunto?

¿Te gusta la música? Y tú, ¿tienes la costumbre de escuchar músicas en español? ¿Qué artistas conoces?

Además de ser una actividad placentera y de ocio, la música puede ayudarnos a reflexionar sobre distintos temas de la sociedad. Ese papel reflexivo acaba siendo independiente del género de cada canción, ya que todos los estilos musicales pueden transmitir algún mensaje o invitarnos para el debate acerca de temas sociales, políticos, románticos, etcétera.

Accede la propuesta de reflexión sobre algunas canciones y la pandemia actual a continuación. Tu tarea es escuchar algunas de las canciones que se te presentan. Tras eso, debes reflexionar sobre el tema a partir de las cuestiones propuestas. ¡Ojo! Si optas por contestar las preguntas en tu cuaderno o en el blog, puedes responderlas en portugués o en español. ¡Buen trabajo!

Após o texto de apresentação, o estudante já tem acesso à primeira atividade da unidade didática com o videoclipe de uma nova releitura da canção *Resistiré* e os exercícios propostos:

Canción 1: Resistiré 2020

Esta canción fue grabada por primera vez en un concierto en el Auditorio Sala Goya de Zaragoza (España) en 2009 por el Dúo Dinámico. En los últimos días, dicha música se ha convertido en un himno de resistencia ante la crisis del coronavirus por parte de España y algunos países de Hispanoamérica.

A seguir, vas a encontrar el enlace oficial de la canción que se divulgó el 1º de abril de 2020 y fue producida por Pablo Cebrián. Más de treinta artistas han participado de esta acción en pro de lograr fondos a beneficio de Fundación Cáritas:



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hl3B4Ql8RtQ>.

[puedes optar por incluir los subtítulos en español para que acompañen voz y letra].

Para reflexionar:

1. En la canción se identifican cantantes mujeres y hombres de diferentes partes de España. ¿Te parece que esta diversidad es importante? Justifica tu respuesta.
2. ¿Cómo opinas sobre el español que escuchaste a partir de las voces de lo(a)s distinto(a)s cantantes? ¿Hay aspectos comunes y diferentes? ¿Qué puedes destacar?
3. Teniendo en cuenta el contexto de la pandemia actual por la que el mundo viene sufriendo, ¿cómo puedes interpretar los siguientes versos de la canción? Para eso, debes relacionar con tu cotidiano:
 - a) “Resistiré, erguida(o) frente a todo”/ “Resistiré, para seguir viviendo.”
 - b) “Soportaré los golpes y jamás me rendiré y aunque los sueños se me rompan en pedazos.”
 - c) “Cuando mi enemigo sea yo.”
 - d) “Cuando me apuñale la nostalgia.”
 - e) “Cuando me amenace la locura.”
 - f) “Cuando duerma con la soledad.”
4. Te has dado cuenta desde dónde lo(a)s artistas grabaron sus participaciones? ¿Qué impacto eso puede causar en lo(a)s oyentes del videoclip?

5. Conoces a alguno(a) de lo(a)s cantantes de esta nueva versión de Resistiré? Al final del videoclip constan los nombres de todo(a)s lo(a)s artistas. Te recomiendo que busques un poco la biografía de uno(a) de ello(a)s y las temáticas de sus demás canciones.

6. Qué opinas sobre la canción que acabas de escuchar? ¿Qué piensas sobre la relación entre el trabajo de los artistas y las causas sociales?

A partir de um material audiovisual em espanhol, o estudante tem acesso ao primeiro bloco com seus exercícios reflexivos. As questões conduzem o aluno a uma reflexão sobre a relevância do trabalho coletivo de homens e mulheres em prol de uma causa comum. Ao pedir que o aluno interprete alguns versos da canção, quis possibilitar um deslocamento do sujeito para pensar como o problema de Covid-19 está afetando diversas pessoas em todas as partes do mundo, independente do idioma, das crenças e dos valores culturais.

Na unidade, duas questões foram pensadas para despertar no estudante a curiosidade de ir além do material audiovisual fornecido. A primeira tem como intuito despertar o interesse para os diferentes sotaques e para o tema da variedade linguística do espanhol; a segunda, solicitar uma pesquisa sobre a biografia de alguns dos artistas participantes do clipe, levando o aluno a verificar, possivelmente, o envolvimento dos cantores em outros projetos e causas sociais. Ainda foi incluído um outro questionamento para tentar conscientizar o aluno sobre a importância de permanecer em casa e fazê-lo refletir sobre o trabalho solitário de cada artista em suas residências ao gravar e disponibilizar o material em vídeo para auxiliar uma causa comum. A ideia de coletividade perpassa todos os textos selecionados para a preparação da unidade em questão.

O segundo bloco de atividades também contém seis exercícios a partir de outro material em videoclipe da canção *Si tú la quieres*. Um dos exercícios segue a mesma orientação do bloco anterior ao pedir que o estudante compreenda os versos da canção e tente relacioná-los ao seu cotidiano, o que pode facilitar a compreensão crítica da letra da

música. Esse conjunto de exercícios demanda do aprendiz maior interpretação visual a partir do momento que solicita a relação entre as imagens e o teor da canção. Também solicita que descreva cenas, transcreva uma mensagem escrita que aparece no vídeo e exercite seu conhecimento de mundo. Como exemplo, destaco uma das questões que requer o conhecimento prévio do estudante sobre os aplausos aos médicos e demais profissionais da saúde nas sacadas das moradias, cenas que aconteceram na Espanha e em outros países do mundo, incluindo o Brasil.

As imagens empregadas no videoclipe contribuem para uma reflexão sobre como as novas tecnologias nos ajudam nesse período de distanciamento físico e de trabalho remoto. Por outro lado, geram questionamentos sobre o fato de uma parcela da população mundial ainda ser desprovida desses aparatos digitais. Questões como essas permitem deslocamentos e tomadas de consciência por parte dos estudantes que são privilegiados com acesso à internet e meios tecnológicos em detrimento de outros colegas de turma que, inclusive, não podem participar do próprio *blog* escolar por falta de recursos. A seguir, apresento como organizei a segunda parte da unidade:

Canción 2: Si tú la quieres

Esta canción tuvo una segunda versión en la que su cantante David Bisbal comparte el videoclip con Aitana, ambos son artistas españoles. El video se lanzó el 3 de abril de 2020 y también rinde un homenaje a la gente que está viviendo bajo la cuarentena.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qjWmbq9AcK4>.
[puedes optar por incluir los subtítulos en español para que acompañes voz y letra. Además de eso, también encuentras la letra de la canción bajo la descripción del video].

Para reflexionar:

1. En ese videoclip las imágenes sirven como elementos fundamentales para la comprensión del mensaje de la canción en este período de la pandemia. ¿Qué situaciones cotidianas observas en el video? ¿Qué relación las ilustraciones establecen con la letra de la canción?
2. Una de las escenas del videoclip son 3 profesionales de salud que se encuentran en un hospital. Ellos llevan en sus manos algunos carteles. ¿Qué mensaje está escrito en los papeles? ¿Por qué te parece que el director del video optó por emplear dicha escena?
3. Otra escena del cotidiano que enseña el videoclip son momentos de aplausos en la calle o desde las casas en España. ¿Qué eso representa? ¿Tuviste conocimiento de alguna acción semejante en tu ciudad o país?
4. Teniendo en cuenta el contexto de la pandemia actual, ¿cómo puedes interpretar los siguientes versos de la canción? Para eso, debes relacionar con tu cotidiano:
 - a) “Si tú la quieres, no dejes nunca que la distancia se apague el fuego, y cuidala como cuida el pájaro de su vuelo.”
 - b) “Celos, el mundo entero tiene celos.”
 - c) “Si ella te quiere, se pinta el mundo de color.”
 - d) “La magia siempre estará en tus manos cuando despiertes.”
5. Este videoclip dirigido por Willy Rodríguez reunió imágenes de amigos y familiares de los dos cantantes a partir del envío de videos grabados en sus propios hogares. Incluso se percibe que Bisbal y Aitana no comparten el escenario de la grabación y ambos también cantan desde sus casas. ¿Te parece que esta estrategia se relaciona con el mensaje de la canción? Justifica tu respuesta.
6. El videoclip nos lleva a pensar un poco a respecto del papel de las nuevas tecnologías en ese período de aislamiento. ¿Qué piensas sobre eso?

O terceiro e último bloco de atividades oferece cinco exercícios a respeito do material em videoclipe da canção *Um mesmo corazón* e do teor de uma notícia publicada em um periódico espanhol. Como material complementar, propus também uma notícia contendo uma pequena entrevista e uma chamada de televisão sobre o trabalho desenvolvido pela cantora Marta Sánchez:

Canción 3: Un mismo corazón

Esta canción también promueve una campaña a favor de posibles víctimas del coronavirus, porque con su descarga la persona estará donando mascarillas y tests para la Fundación Starlite. La música es de la cantante gallega Marta Sánchez. Sobre el proceso de composición de la canción frente a este período de confinamiento, se puede leer la siguiente noticia publicada el 13 de abril de 2020 en el periódico *La voz de Galicia*: <<https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/sociedad/2020/04/12/marta-sanchez-lanza-himno-contra-covid-19-corazon/00031586718756631336340.htm>>

Ya la canción está disponible en el siguiente enlace:



Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=xirVLr7715U>>

Para reflexionar:

1. En la noticia publicada en el periódico *La Voz de Galicia*, la cantante dijo que pensó que sería imposible hacer la composición y producción de la canción a distancia, pero al final nos dejó el mensaje que sí fue posible debido a la unión y solidaridad de sus compañeros. En tu caso, en ese período de la cuarentena, ¿ya has pensado que no conseguirías hacer algo por falta de adaptación o de otras personas? ¿Cómo vienes enfrentando tus quehaceres en ese período?
2. La noticia también dejó evidente que para realizar el videoclip la cantante contó con el envío de imágenes y videos por parte de otro(a)s cantantes conocido(a)s del público. Eso muestra una vez más la importancia de la colectividad en beneficio de una meta común. En tu realidad, ¿cómo tu familia o tus compañeros de clase están pensando ayudar a los demás en ese momento de pandemia?
3. ¿Cómo puedes interpretar el título de la canción?

4. Tras ver el videoclip, ¿qué mensaje visual deja la canción?
5. Teniendo en cuenta el contexto actual de la pandemia, ¿cómo puedes interpretar los siguientes versos de la canción?
 - a) “Y las ventanas se vuelven en diamantes entre tanta oscuridad.”
 - b) “Pintando los días de un nuevo color, retornarán esas horas perdidas vestidas con el mismo sol y llenaremos las calles desiertas con amor.”

Si quieres saber más sobre la cantante, te recomendamos que:

(a) leas una entrevista con Marta Sánchez, disponible en el periódico *La Vanguardia*:

<https://www.lavanguardia.com/gente/20200411/48406358439/marta-sanchez-confinamiento-coronavirus-un-mismo-corazon.html>.

(b) mires una llamada y entrevista sobre el tema en el Programa ¡Hola! TV

<https://www.youtube.com/watch?v=q-3o2BSO9oE>.

No terceiro bloco de atividades, o estudante encontra questões de interpretação do título da canção e de versos da letra e, ao mesmo tempo, também é direcionado a refletir sobre o papel das imagens na compreensão da mensagem musical proposta pelos artistas envolvidos. Dois exercícios partem da reflexão sobre as possíveis dificuldades de montagem do material audiovisual à distância como forma de propor ao aluno uma reflexão sobre a união e o desejo de ajudar ao próximo, sendo esse deslocamento uma tônica de toda a unidade didática.

Para o “Bloco de produção final”, organizei quatro atividades reflexivas como forma de avaliação de todo o processo. No esquema de unidade didática (MATOS, 2014), a avaliação deve percorrer toda a aplicação dela. Diante da realidade de trabalho remoto, esse acompanhamento do envolvimento dos estudantes com o material só pode ser mensurado por meio da participação deles nos comentários publicados no *blog* escolar. Como já sinalizei antes, o pouco tempo de circulação da referida unidade impossibilitou

trazer outros olhares e opiniões dos alunos sobre a temática e sobre como o material desenhado contribui para as famílias repensarem o isolamento em suas residências.

Elaborei uma atividade de autorreflexão para que o estudante avalie seu entendimento sobre as canções, o estilo musical, a proposta temática e a respeito do envolvimento de artistas hispano-falantes com as campanhas sociais. Outro exercício solicitou que o aluno comparasse as produções audiovisuais com projetos semelhantes no Brasil, percebendo as finalidades. Também ofereci ao aprendiz o acesso ao gênero poema em áudio, na língua espanhola, incentivando-o a pensar no tempo após a pandemia, contribuindo, dessa forma, para motivar estudantes e familiares a acreditar em dias melhores.

Uma das atividades reflexivas finais demandava maior complexidade, pois recomendava que os estudantes colocassem em prática o teor das canções estudadas na unidade. Recomendei a produção de textos de gêneros variados e que fossem destinados à população local da cidade, incentivando, assim, uma escrita colaborativa através de palavras, imagens e fotos, com o intuito de fazer circular uma campanha social na comunidade escolar e fora dela. A seguir, o conjunto de questões avaliativas propostas pela unidade:

Para concluir:

1. ¿Cómo evalúas las tres canciones en español? ¿Te gustó el estilo? ¿Qué opinas sobre la propuesta temática? ¿Y sobre la función de los artistas?
2. Buscas en Internet si hay algún movimiento o acción por parte de artistas brasileños con semejante propósito. ¿Las propuestas son iguales o diferentes? ¿Qué has identificado en tu investigación en Internet?
3. ¿Qué te parece escribir con tus compañeros de clase un poema, una canción o un mensaje de optimismo hacia la población de tu ciudad? Tras eso sería interesante grabar un video con el material textual y reunir las imágenes por parte del grupo para compartir con los demás estudiantes y

profesores. Si quieres, envías a tu profesor de español un esbozo de la idea inicial.

4. Como forma de motivarte a pensar en tus planes para el futuro, encuentras aquí el enlace del poema en audio “Esperanza” del guionista cubano Alexis Valdés (<https://www.youtube.com/watch?v=p-qgBTHqZk4>) como ejercicio para que puedas escucharlo y reflexionar sobre la necesidad de seguir creyendo en días mejores para el porvenir. ¿Qué comprendes del poema? ¿Cuáles son tus proyectos para el período tras la pandemia?

Espero que hayas disfrutado de esas actividades reflexivas en español y pensado sobre como la música puede relacionarse con temas de tu cotidiano. Seguro que pronto nos volveremos a ver. Estoy por aquí en caso de dudas y para ampliar el debate propuesto. ¡Hasta pronto!

Conforme ilustrei no decorrer deste texto, o emprego de canções, para pensar o contexto da pandemia de Covid-19, não teve seu propósito pautado em conteúdos linguísticos do espanhol. A unidade didática foi, então, o primeiro ensaio de uma proposta pedagógica que perdurará o período de isolamento e de trabalho remoto seguindo normativas da Universidade. A preocupação didática foi manter uma abordagem de trabalho com a linguagem mostrando práticas discursivas envolvendo a língua espanhola e dando voz para o debate de questões sociais. Com isso, também permito pensar unidades didáticas que funcionem para estudantes de diferentes séries escolares e para o trabalho acadêmico domiciliar junto aos responsáveis.

5 Considerações finais

Como exposto no início deste texto, esta reflexão surgiu a partir de uma pergunta de bolsistas de iniciação à docência em como nomear a produção dos materiais didáticos levados para a sala de aula. O exercício de buscar uma resposta permitiu-me organizar o trabalho como autor e revisor dos próprios materiais didáticos desenhados para o colégio em que leciono.

Conforme a concepção de Paraquett (2006), demonstrei, mediante o exemplo da unidade didática, o potencial dos textos como base discursiva para o trabalho docente, despertando a consciência crítica e cultural dos estudantes para a sociedade em que estão inseridos. O material selecionado demonstra preocupação com o desenvolvimento e a ampliação da capacidade criativa e argumentativa do aluno para o cotidiano ao redor.

A unidade didática demonstrou ser um material flexível (MATOS, 2014) e capaz de se adaptar também à esfera virtual, a partir de um trabalho constante de ajustes e adaptações que se demanda do exercício docente ao transpor seu material impresso a um suporte digital como o *blog*, por exemplo. A partir do momento em que a unidade didática é publicada para os muros fora da escola, penso que ela também pode motivar outros colegas docentes a planejarem suas propostas pedagógicas com o gênero canção e demais textos sobre problemáticas diversas.

Almejo que outros docentes também tenham a liberdade criativa de construir propostas autorais e críticas para o ensino de espanhol no contexto escolar, sem a interferência de outros agentes ou das padronizações curriculares impostas por alguns sistemas educativos. A sala de aula após a pandemia de Covid-19 não será a mesma. Não fará mais sentido a aula de espanhol que se limitar a tratar somente da estrutura do verbo *gustar* – tomei como exemplo uma prática pedagógica rotineira – e ser alheia ao entorno. A aula de espanhol deverá assumir seu compromisso pedagógico de formar sujeitos aptos ao exercício crítico e ao questionamento do que ainda está por vir e dos muitos desafios da nova vida em sociedade.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. *In*: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino**. Espanhol: ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 119-136.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DUDLEY-EVANDS, T.; ST JOHN, M. **Developments in ESP: a multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2007, p. 15-41.

MATOS, D. C. V. S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Abehache**, ano 4, n. 6, 2014, p. 165-185.

MOITA LOPES, L. P. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. *In*: GIMENEZ, T. *et al.* (org.). **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005, p. 49-67.

PARAQUETT, M. Gêneros discursivos em contextos de aprendizagem. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ/ABH, 2006, p. 83-89.

SILVA JÚNIOR, A. F.; TAVELA, R. M. O trabalho com canções de Alejandro Sanz nas aulas de espanhol e a perspectiva intercultural: análise de unidades didáticas aplicadas em cursos de idiomas. *In*: ERES FERNÁNDEZ, G.; BAPTISTA, L. M. T. R.; SILVA, A. M. N. (org.). **Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales**. 1. ed. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2016, v. 1, p. 13-28. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ensenanza-y-aprendizaje-del-espanol-en-brasil-aspectos-linguisticos-discursivos-e-interculturales/ensenanza-lengua-espanola/21634>. Acesso em: 22 fev. 2020.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira?. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 79-92.

TOMLINSON, B. (org.). **Materials development for language learning and teaching**. Cambridge: CUP, 2012.