

¿Vamos de viaje?: uma proposta de atividade na aula de língua espanhola

¿Vamos de viaje?: una propuesta de actividad en la clase de lengua española

Gabriele de Aguiar¹

Resumo

Este trabalho relata a experiência pedagógica ocorrida na disciplina de Língua Espanhola com estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus Chapecó no ano letivo de 2022. A sequência didática foi desenvolvida presencialmente durante o semestre letivo e tinha como objetivo estudar o gênero textual folheto turístico, vinculando os aspectos linguísticos com os conhecimentos tecnológicos. Em relação ao aporte teórico que sustenta esse estudo, nos baseamos, principalmente, nas contribuições de Bakhtin (2010) sobre os gêneros discursivos/textuais e em Marcuschi (2010) no que concerne ao ensino de línguas a partir dos gêneros. Além de registrar a prática pedagógica, o artigo visa refletir sobre o ensino de uma língua estrangeira pautado nos gêneros discursivos/textuais.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Espanhol como língua estrangeira. Gêneros discursivos/textuais.

Resumen

Este trabajo reporta la experiencia educativa ocurrida en la asignatura de Lengua Española con estudiantes de la Enseñanza Media Integrada (EMI) del Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus Chapecó en el año escolar de 2022. La secuencia didáctica fue desarrollada en persona durante el semestre escolar y tenía como objetivo estudiar el género textual folleto turístico, enlazando los aspectos lingüísticos con los conocimientos tecnológicos. En relación con la aportación teórica que sostiene ese estudio, nos basamos, principalmente, en las contribuciones de Bakhtin (2010) sobre los géneros discursivos/textuales y en Marcuschi (2010) en lo que concierne a la enseñanza de lenguas a partir de los géneros. Además de registrar la práctica pedagógica, el artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la enseñanza de una lengua extranjera pautada en los géneros discursivos/textuales.

Palabras-clave: Enseñanza de lenguas. Español como lengua extranjera. Géneros discursivos/textuales.

1 Introdução

Este trabalho visa apresentar brevemente uma experiência de ensino desenvolvida na disciplina de Língua Espanhola III com o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática (EMI) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Em relação à proposta de atividade, optamos por ensinar o espanhol como língua estrangeira através de gêneros discursivos/textuais, apresentando ao aluno a língua no seu uso real, comunicando para além de um sistema de regras gramaticais.

¹ Mestra em Estudos Linguísticos. Instituto Federal de Santa Catarina (Gabriele de Aguiar, Chapecó, Santa Catarina, Brasil). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7032-345X> E-mail: gabriele.aguiar@ifsc.edu.br

No IFSC, Campus Chapecó, a língua espanhola é uma das duas línguas estrangeiras estudadas pelos alunos do ensino médio – eles têm aulas de inglês. Vale destacar que os estudantes possuem, na sua grade curricular, três semestres da disciplina de espanhol ao longo do curso que totaliza 8 semestres.

Diante desse contexto, nesta narrativa, discutiremos sobre os pressupostos teóricos da elaboração deste estudo, abordando inicialmente sobre o ensino da língua espanhola e, de forma concomitante, discutiremos sobre a importância do uso dos gêneros discursivos/textuais em sala de aula (BAKHTIN, 2010). Na sequência, traremos uma proposta de sequência didática (SD), embasada nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e trabalhada em uma das atividades no EMI em torno do gênero folheto turístico. Por fim, são tecidas algumas reflexões sobre a nossa prática e destacamos algumas considerações finais da experiência apresentada aqui.

2 Alinhavos teóricos: ensino de espanhol como língua estrangeira

O ensino da língua espanhola como língua estrangeira (LE) ainda representa um grande desafio para muitos docentes, seja pela invisibilidade perante outras línguas mais prestigiadas pela sociedade brasileira ou, ainda, pelo fato de que o espanhol ocupou (e diríamos que ainda ocupa) na história do ensino de línguas no Brasil “[...] o lugar de uma língua que, por ser ‘muito próxima’ do português, era fácil, sendo seu estudo não necessário.” (CELADA, 2002, p. 31, grifo da autora). Em decorrência disso, há muitas crenças que circulam em relação às semelhanças entre o português e o espanhol, menosprezando a importância de realmente estudar o idioma.

Nesse sentido, é extremamente necessário que os professores de língua estimulem seus alunos a estudar o idioma e, mais que isso, estar consciente de que “[...] a experiência escolar de aprender língua(s) deveria demonstrar que precisamos aprender pelo menos uma outra língua para sermos cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea tão múltipla.” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 75). Compreendemos que estudar um idioma é poder se comunicar, ampliar suas oportunidades de trabalho e estudo, é ver o mundo com outros olhos. Trazendo tais discussões, os estudantes de LE poderão perceber tamanha a importância de aprender o espanhol, principalmente por ser a língua predominante na América Latina e por ser a segunda língua mais falada do mundo, tendo aproximadamente 500 milhões de falantes.

Para além da motivação fronteiriça, cabe frisar que o espanhol é uma língua riquíssima culturalmente e, por ser o idioma oficial de 21 países no mundo, oferece um universo de elementos culturais para além de questões puramente linguísticas. Cabe ao docente, durante o processo de ensino-

aprendizagem, propor atividades diversas com o fim de instigar os estudantes a se envolverem também de maneira afetiva com a língua para que criem um desejo de continuar aprendendo-a.

Na mesma linha de pensamento, salientamos que ensinar uma língua estrangeira, no nosso caso a língua espanhola, “[...] é principalmente promover o acesso a uma nova cultura. Ao não abordar os aspectos interculturais, o professor perde uma rica oportunidade de aumentar a curiosidade e a motivação dos alunos para aprender e conhecer a cultura-alvo [...]” (SCHNEIDER, 2010, p. 73), sendo essa, por sua vez, fundamental para tratamento do diferente e para a desconstrução de preconceitos arraigados na memória coletiva. Assim, consentimos com Couto (2016) quando aponta que “[...] as questões culturais são importantes para compreender determinado povo em que a LE é falada e se aproximar dele, buscando superar ideias estereotipadas e que possam ser preconceituosas.” (p. 63).

Para que isso fosse possível, nas aulas aplicadas no Ensino Médio Integrado (IFSC, Campus Chapecó), apoiamos-nos em uma abordagem comunicativa do ensino de LE, na qual o professor “[...] assume a função de orientador e facilitador nos processos de aprendizagem, e, através de atividades em grupos, passa a promover a interação social na língua-alvo” (SCHNEIDER, 2010, p. 70), diferentemente das abordagens que a antecederam, como a da gramática-tradução ou a audiolingual.

Na abordagem comunicativa do ensino de espanhol, entendemos que a língua é muito mais que apenas um sistema. Entendemos que aprender uma língua envolve a comunicação com outras pessoas e umas das formas para fazer isso é o uso de gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Tomando como base as questões teóricas levantadas, na sequência, discutiremos sobre o ensino pautado nos gêneros discursivos/textuais e, posteriormente, descrevemos a sequência didática que utilizamos em sala de aula.

3 A importância dos gêneros discursivos/textuais na aula de língua estrangeira

Conforme a perspectiva que nos baseamos, os professores de línguas devem explorar os conteúdos de suas disciplinas a partir de gêneros discursivos/textuais; entendemos que o ensino de línguas possibilita um trabalho contextualizado da língua, já que o estudante pode observá-la e analisá-la dentro de um contexto real de comunicação. Segundo Bakhtin (2010), os gêneros existem em nosso cotidiano, sejam eles orais ou escritos e “[...] esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...]” (p. 261), mas também por escolhas lexicais e pela sua construção composicional.

Ao propor aos estudantes a escrita de um gênero em aula de LE, assumimos que “[...] o docente permite ao aluno que este perceba os diversos caminhos que a língua pode tomar, dependendo da situação comunicativa e do tipo de gênero usados” (LAIÑO; SALDANHA, 2018, p. 34) e, portanto, compreenderá que a língua é um ato de interação social e que os conhecimentos sobre a gramática da língua são importantes, porém não suficientes para alcançar o domínio linguístico.

Se as aulas de LE forem pautadas somente em aspectos estruturais e formais da língua, principalmente se for de forma desligada do seu contexto situacional, haverá muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, como mesmo afirmam Lima e Sousa (2016), ao criticarem a posição de muitos docentes quando propõem aos alunos que estes escrevam "um texto" de modo descontextualizado:

Assim, o estudante não sabe para quem e por que escreve e o professor quase sempre é o único interlocutor (na maioria das vezes fictício) a quem as produções são endereçadas. [...] Uma avaliação que, aliás, na maioria das vezes, se prende apenas às nomenclaturas gramaticais, deixando as questões linguístico discursivas para segundo plano ou são totalmente ignoradas. (p. 181).

Em contraposição a essa visão conservadora do ensino de línguas, Marcuschi (2010) aponta que os gêneros discursivos/textuais não se definem unicamente por aspectos formais, estruturais ou linguísticos, eles também se caracterizam por aspectos sociocomunicativos e funcionais. Além disso, são relativamente estáveis, isto é, sua estrutura pode sofrer alterações, dependendo de questões individuais do emissor, do objetivo comunicativo e de questões temporais e geográficas. Por isso, julgamos importante essa perspectiva de ensino de línguas, em que “[...] os gêneros devem proporcionar situações reais de interação no espaço escolar” (LIMA; SOUSA, 2016, p. 173) e permitir que os alunos compreendam a língua no seu cotidiano, percebendo as funções comunicativas e intencionais entre os interlocutores.

Marcuschi (2010) elabora um quadro no qual afirma que os gêneros possuem três características que se evidenciam e se diferenciam dos tipos textuais: primeiro, são realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. Da mesma forma, constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas, ou seja, textos que usam a língua para comunicação. E, por fim, que sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. Assim, os gêneros discursivos/textuais se diferenciam entre eles, dado que cada um possui uma intenção comunicativa do emissor e do seu contexto de fala.

Com todo esse percurso traçado sobre os gêneros, entendemos que o planejamento e execução das aulas devem proporcionar momentos de análise e produção de eventos e usos linguísticos para que os alunos possam identificar características de cada gênero discutido. Esse tipo de exercício propicia uma prática instrutiva e viabiliza a produção escrita do estudante. Levando isso em consideração, teremos aulas interativas, as quais “[...] requerem que a tradicional aula frontal seja em grande parte substituída por trabalhos em dupla e em pequenos grupos, bem como motivação, engajamento e um espírito colaborativo por parte de todos (professor e alunos [...])” (SCHNEIDER, 2010, p. 71), já que a comunicação e a aprendizagem são construídas por meio da interação social, como já ressalvamos.

No tópico a seguir destrincharemos a proposta de sequência didática que utilizamos no ensino médio a partir do gênero textual folheto turístico.

4 Proposta de sequência didática (SD) no Ensino Médio Integrado

A proposta de sequência didática (SD) aqui apresentada foi elaborada com base nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores esclarecem que uma SD é uma sequência de atividades sistemática que gira em torno de um gênero específico, seja este oral ou escrito. Dessa maneira, apresentamos abaixo (Figura 1) como os autores propõem a estrutura de uma SD, a qual buscamos seguir em nossa prática pedagógica:

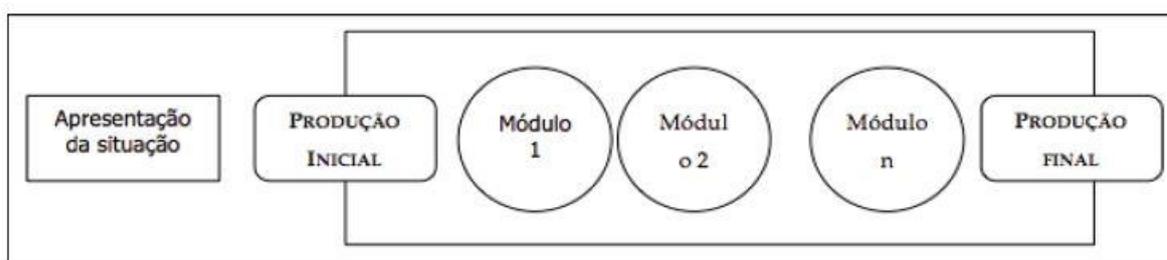


Figura 1. Estrutura de uma sequência didática (SD).
Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82.

De acordo com a imagem, a SD é composta por etapas que valorizam o processo de produção do gênero a ser trabalhado. Primeiramente há a *apresentação da situação*, na qual se explica aos estudantes o que será abordado nas próximas aulas, que gênero será trabalhado e quais serão as etapas a seguir. Logo está a *produção inicial*, que pode ser considerada a etapa mais importante para o docente, uma vez que este terá como observar e analisar quais são os pontos que seus estudantes devem melhorar, para então poder preparar os *módulos*, que podem ser distribuídos em quantas aulas forem

necessárias. Após todos os módulos serem explorados, a *produção final* conclui a SD com a reescrita do gênero que foi criado na produção inicial. Ou seja, com base em todos os módulos trabalhados, com o objetivo de proporcionar ferramentas e desenvolvimento de estratégias de produção de gêneros, o estudante estará mais apto a melhorar a sua primeira produção graças a todo esse processo proporcionado durante as aulas.

Conforme Lima e Sousa (2016), a sequência didática “[...] se apresenta, pois, como um instrumento por meio do qual o professor poderá levar seus alunos a empregarem com mais eficiência os gêneros a serem didatizados.” (p. 174). A partir disso estabelecemos a nossa proposta de SD para o EMI que ocorreu no primeiro semestre de 2022. Nas primeiras aulas, apresentamos algumas reflexões sobre a língua espanhola para que, com isso, pudéssemos perceber qual era o nível de língua espanhola do público que estávamos trabalhando.

No decorrer das aulas, foi colocada em ação a sequência didática que tinha como foco o trabalho com o gênero folheto turístico. Antes disso, vale salientar que trabalhamos questões de vocabulário de viagens através de algumas praias famosas no mundo – várias em países hispano falantes. Também, ressaltamos que a escolha desse gênero em questão se deu por conta do assunto trabalhado: espanhol para viagens e turismo. Nesse sentido, o gênero textual folheto turístico tinha como objetivo apresentar uma das praias que havíamos estudado, explorando o vocabulário e o conteúdo gramatical. Na sequência faremos uma descrição da sequência didática executada na turma.

1ª etapa: *Introdução ao conteúdo e ao gênero folheto turístico*

Nessa primeira etapa da SD buscamos, por meio de uma aula expositiva, apresentar, inicialmente, as vantagens de realizar uma viagem de estudos, bem como questionar se os alunos gostavam de viajar e quais lugares já conheciam. Na maior parte desses momentos, seja na exposição, quanto na discussão do conteúdo, a docente conversava em língua espanhola. Nos respaldamos na hipótese do insumo, elaborada por Krashen (1987), que, de acordo com o autor, quanto mais amostras de língua forem ofertadas aos alunos, melhor será o seu processo de aprendizagem deste idioma (CITTOLIN, 2003).

Ademais, apresentamos as características do gênero folheto turístico a partir da apresentação de alguns exemplos, o que possibilita perceber as características de maneira mais palpável. Na sequência, em conjunto com os alunos, foram definidos quais eram os objetivos de um folheto turístico, suas intenções comunicativas, chamando atenção para as suas peculiaridades e distinções com outros

gêneros - por exemplo com a carta formal. Além do exemplo concreto, os alunos também assistiram a um vídeo, em língua espanhola, sobre como criar um folheto on-line.

2ª etapa: *Conhecendo um pouco mais sobre o gênero folheto turístico*

Nessa segunda etapa da SD, a professora apresentou exemplos de folhetos turísticos especificamente de praias, apontando a estrutura do gênero e características. Além disso, os alunos identificaram pontos a serem melhorados nos exemplos – aspectos visuais e, também, comunicativos. Após solucionar algumas dúvidas de vocabulário, foi realizada uma definição do gênero, de modo bem simples e direto. Aproveitamos a oportunidade para discutir sobre aspectos gramaticais, como o uso do modo imperativo, que apareceram em vários dos exemplos. Houve casos em que o folheto apresentado usava o pronome pessoal informal (*tú*) como em “*Ven conocer la playa*”, enquanto em outro optou-se por um discurso formal (*usted*): “*Venga a visitarnos*”. Com isso, os estudantes conseguiram compreender que o modo imperativo do verbo (*ven, venga*) surgiu para chamar a atenção do leitor e convidá-lo para visitar o local. Como tarefa de casa, os alunos estudaram e registraram no caderno como o imperativo se formava na língua espanhola e em que situações comunicativas ele é normalmente usado.

3ª etapa: *Elaboração de uma tempestade de ideias*

Na 3ª etapa, a docente propôs a execução de uma tempestade de ideias (CASSANY, 1997), com o propósito de os alunos se concentrarem para a criação de um folheto turístico direcionado a um estrangeiro de fala hispânica. Com isso, os alunos tiveram um tempo para escrever tudo que lhes viesse à cabeça em relação ao que foi solicitado. Após esse curto tempo de reflexão e junção de ideias, a professora pediu que guardassem essas anotações para um trabalho seguinte.

Antes de determinar a atividade, foram trazidas várias imagens e pontos turísticos das praias estudadas no *slide*, acentuando pontos interessantes para um turista. As praias selecionadas foram *Matemwe Beach* (Tanzânia), *Playa Sarakiniko* (Grécia), *Ölüdeniz* (Turquia), *Playa Bonita* (República Dominicana), *Cayo Largo* (Cuba) e *San Blas* (Panamá) - consideradas as mais lindas do mundo. Além disso, a professora trouxe como sugestão alguns *sites* para que os estudantes pudessem ter mais informações sobre as praias citadas.

Por fim, solicitou que elaborassem, em duplas, depois de tudo o que foi estudado, um folheto turístico visando mostrar as belezas de uma das praias (escolha livre dos alunos) e despertar o desejo do leitor em conhecer. Decidimos estabelecer um destinatário, mesmo que seja hipotético, uma vez que acreditamos que “[...] um texto não é apenas sobre alguma coisa, mas também é produzido por alguém

para alguém” (FONSECA; GERALDI, 1984, p. 106) e esse alguém não necessita ser somente a professora que irá avaliar.

Sendo assim, para finalizar o encaminhamento da atividade foram salientados os objetivos do gênero e o público-alvo, considerando que deveriam ser ressaltados os pontos positivos que há no local: gastronomia, passeios, paisagens. Os alunos estavam livres para aproveitar a tempestade de ideias, escolher uma das praias que mais gostaram e iniciar a escrita do gênero em sala de aula.

4ª etapa: *Entrega, correção e reescrita do gênero folheto turístico*

Os alunos tiveram uma semana para terminar seus textos e mostrar para a professora realizar a correção. Para além das correções gramaticais e lexicais, a docente se deteve também ao conteúdo do folheto e à estruturação do gênero, tão frisados nas etapas anteriores. Após uma leitura minuciosa de cada trabalho, os estudantes receberam um retorno da docente com comentários para melhorias. Nesse sentido, sublinhamos que “[...] tal diagnóstico também serve para o educando compreender que ainda precisa aperfeiçoar sua produção em determinados aspectos, servindo isso até de motivação para as produções futuras.” (LIMA; SOUSA, 2016, p. 176).

Em sala de aula, a professora perguntou se havia alguma dúvida sobre a correção e, para dar sequência, ressaltou a importância de conter todas as informações possíveis para o leitor compreender por completo um texto. Dessa maneira, a releitura foi pertinente para redefinir pontos que não estavam tão descritos no gênero textual.

Por fim, a professora frisou o uso dos verbos no modo imperativo para aconselhar o leitor a fazer a viagem. Com alguns exemplos, os estudantes puderam identificar o uso dos verbos e inseri-los nos folhetos turísticos.

5ª etapa: *Produção final do gênero discursivo/textual*

A última etapa da SD proposta é a produção final da escrita do gênero textual folheto turístico, sendo que “[...] ela se caracteriza como o momento em que o estudante colocará em prática tudo o que apreendeu durante a realização dos módulos.” (LIMA; SOUSA, 2016, p. 179). Os discentes puderam realizar a escrita e a reescrita do gênero textual e, por fim, a professora solicitou que eles imprimissem colorido cada folheto na sua versão final e apresentassem para a turma o que haviam feito. Esse momento foi muito gratificante para os envolvidos, pois para eles foi o momento de poder socializar todo o seu trabalho feito ao longo da SD e para a docente foi possível verificar toda a evolução linguística de cada aluno nesse processo de módulos e escrita do gênero.

Diante desse contexto, consideramos que avaliar um estudante apenas por meio do produto de um instrumento avaliativo não é suficiente e tampouco justo, pois concordamos que “[...] a verificação do aprendizado por parte do aluno dá-se no decorrer de cada aula e também em suas vivências para além da sala de aula, com o emprego do Espanhol de diversas formas.” (COUTO, 2016, p. 141). Percebemos que as produções finais dos alunos se mostraram muito pertinentes e bem planejadas. A seguir, apresentaremos alguns folhetos turísticos na versão final.



Figura 2. Folheto turístico da praia Matemwe Beach (frente e verso).
Fonte: O autor (2022).



Figura 3. Folheto turístico da praia de San Blas (frente e verso).
Fonte: O autor (2022).

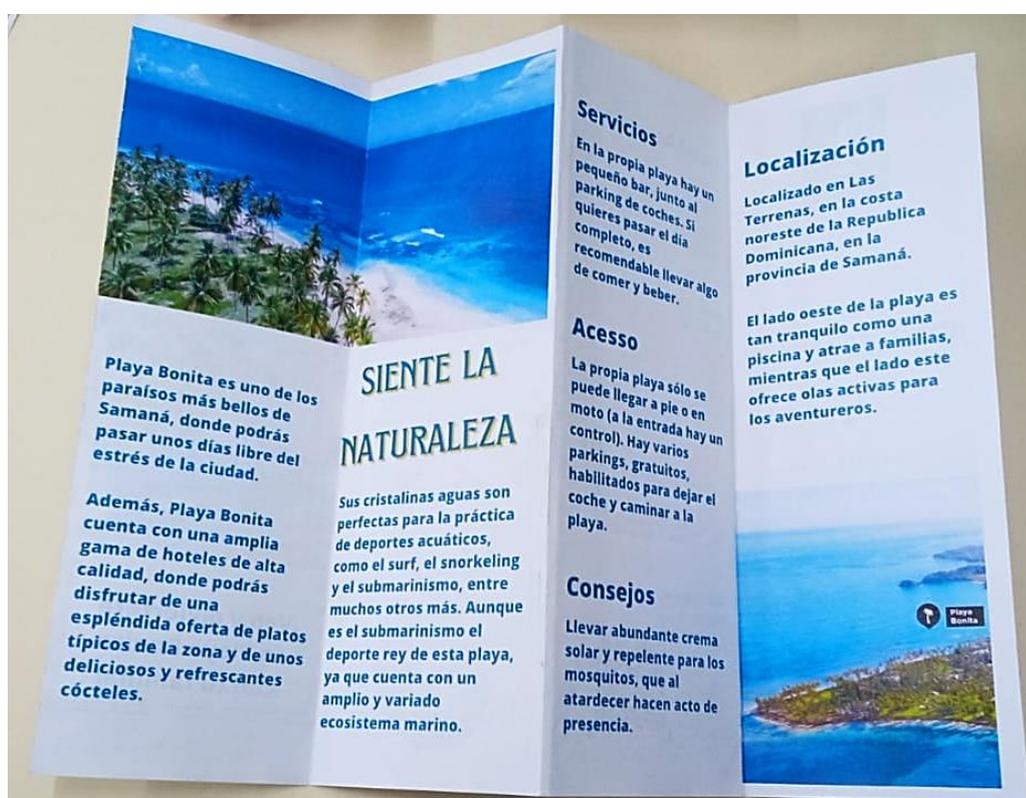


Figura 4. Folheto turístico da praia de *Playa Bonita* (frente e verso)
 Fonte: O autor (2022).

Diante disso, defendemos neste texto o uso dos gêneros discursivos/textuais na aula de língua estrangeira. Os trabalhos acima apresentados possibilitam identificar que os alunos além de conseguirem utilizar a língua espanhola no gênero folheto turístico, imaginaram um interlocutor para seu texto – apontando a importância de trabalhar a língua na abordagem comunicativa.

Com essa prática, percebemos que os estudantes utilizaram os seus conhecimentos linguísticos do espanhol e os conhecimentos tecnológicos para elaborar o folheto turístico em dupla. Igualmente, notamos que, dessa forma, os alunos se sentiram muito mais motivados para escrever por terem claro os objetivos do trabalho, um possível interlocutor e a liberdade criativa na construção do gênero textual.

5 Considerações finais

Entendemos que práticas pedagógicas da língua espanhola podem ser consideradas uma forma de resistência do idioma no contexto atual, já que a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) obriga as escolas a ofertarem apenas o inglês e o espanhol acaba sendo optativo. O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), ao ter a disciplina de língua espanhola na grade curricular, possibilita aos alunos aprender a língua espanhola e entendê-la como parte fundamental da constituição identitária dos povos latino-americanos. É uma forma de dar voz a um idioma constantemente ignorado pelos documentos oficiais e até mesmo banalizado perante outros idiomas considerados prestigiados.

Referente à proposta de atividade apresentada, é importante ressaltar que nos filiamos à perspectiva de ensino de LE a partir dos gêneros discursivos/textuais, pois acreditamos que “[...] de nada adianta o estudante memorizar, por meio de intermináveis listas, todos os tempos verbais, por exemplo, se não souber em quais situações comunicativas reais pode usá-los” (LAIÑO; SALDANHA, 2017, p. 413). Estabelecemos nossa sequência didática baseando-nos no gênero folheto turístico, oferecendo aos alunos um destinatário e um objetivo ao realizar aquela tarefa. Assim, mesmo sem estudar necessariamente as listas de conjugações e tempos verbais em espanhol, os alunos conseguiram desenvolver suas habilidades linguísticas na língua de uma forma muito mais interessante, produtiva e contextualizada.

A sequência didática aqui proposta é uma das formas que encontramos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, levando em consideração os gêneros discursivos/textuais. Por fim, apontamos os resultados da atividade como positivos e destacamos que a SD aqui detalhada pode ser replicada e até reatualizada em novos contextos de ensino de LE. Esperamos que esse texto possa contribuir e despertar o interesse de docentes em seu fazer pedagógico e que, de certa forma, possa ser uma forma de resistência e permanência do ensino da língua espanhola no Brasil.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007. Cap. 6. p. 61-75.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- CASSANY, D. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Curso de Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- CITTOLIN, S. F. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. *Revista de Letras*. Curitiba, n. 6, p. 1-8, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2254/1415>>. Acesso em 25 jul. 2022.
- COUTO, L. P. *Didática da língua espanhola no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2016.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. (Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro) Campinas, SP: Mercado Aberto, 2004.
- FONSECA, M. N. G. da; GERALDI, J. W. O circuito do livro na escola. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984. p. 105-114.
- LAIÑO, M. J.; SALDANHA, C. T. A competência comunicativa em LE ampliada pela teoria funcionalista de tradução: uma proposta didática. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 27, p. 393-416, jul. 2017. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/5645/3804>>. Acesso em: 02 jul. 2022.
- LAIÑO, M. J.; SALDANHA, C. T. O gênero tirinha e a tradução funcionalista: uma proposta de sequência didática. In: APARICIO, A. S. M.; SILVA, S. R. *Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- LIMA, P. S; SOUSA, I. V. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, W. R; LIMA, P. S; MOREIRA, T. M. (orgs.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016. Cap. 6. p. 167-196.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.
- SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingentia*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4490224/mod_resource/content/3/Nilse_Schneider_Abordagens_de_ensino_e_aprendizagem_de_linguas.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Data de submissão: 25/07/2022. Data de aprovação: 01/11/2022.