

# Ensino de língua espanhola na perspectiva dos enfoques plurais. Sequência didática para a construção e ampliação de um repertório linguístico e cultural plural

*The Spanish Language Teaching from the perspective of plural approaches.  
Didactic sequence for plural linguistic and cultural repertoire's construction and expansion*

**Maristela Alves de Souza Diniz**  

[maristela.diniz@ufac.br](mailto:maristela.diniz@ufac.br)

Universidade Federal do Acre, AC, Brasil.

**Cosme da Rocha Melo Junior** 

[cosme.junior@sou.ufac.br](mailto:cosme.junior@sou.ufac.br)

Universidade Federal do Acre, AC, Brasil.

## Resumo

Neste trabalho apresentamos uma proposta de sequência didática dirigida para o ensino de língua espanhola no Ensino Fundamental, orientada na perspectiva dos enfoques plurais. Para a construção do marco teórico, recorreremos ao estudo bibliográfico com vistas a compreender conceitos-chaves, como o plurilinguismo e enfoques plurais, apoiados em Beacco e Byram (2007); Candelier et al (2008); Piñeiro, Guillén e Vez (2010); Melo-Pfeifer, Araújo e Sá e Santos (2011). No que se refere à produção do material didático, consideramos a noção de sequência didática apresentada por Dolz e Gagnon (2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) e Dolz (2016). Os resultados evidenciados após o processo de planejamento e produção do material mostram a potencialidade do documento como um recurso favorecedor para o docente de língua estrangeira, especificamente da área de Língua Espanhola, permitindo-o pôr em prática atividades que apresentam reflexões sobre temas que garantem uma educação consciente e democrática e que contribui para o desenvolvimento do repertório linguístico-cultural do aprendiz.

**Keywords:** Sequência didática; ensino-aprendizagem de línguas; enfoques plurais.

## Abstract

*In this paper, we present a didactic sequence proposal directed to teaching Spanish in Elementary School, guided by the perspective of plural approaches. To the theoretical framework construction, we used bibliographical research in order to understand key concepts, such as plurilingualism and plural approaches, supported by Beacco and Byram (2007); Candelier et al (2008); Piñeiro, Guillén and Vez (2010); Melo-Pfeifer, Araújo and Sá and Santos (2011). Regarding the didactic material production, we considered the didactic sequence notion presented by Dolz and*

## FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 30/05/2024

Aprovação do trabalho: 17/10/2024

Publicação do trabalho: 28/11/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i5e66942



Gagnon (2010), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2013) and Dolz (2016). The results evidenced after the material planning and production process show the document potential as a resource that favors foreign language teachers, specifically the ones in the Spanish area, allowing them to put into practice activities that present reflections on themes that guarantee a conscious and democratic education and that contribute to the development of the learner's linguistic-cultural repertoire.

**Keywords:** Didactic sequence, language teaching and learning, plural approaches.

## 1. Introdução

Os estudos que tratam sobre a problemática do ensino-aprendizagem de línguas evidenciam mudanças nas abordagens de ensino, especialmente se compararmos os enfoques atuais ao modelo tradicional. A trajetória de ensino de línguas vem, ao longo dos anos, mudando sua perspectiva. Antes, orientado em uma perspectiva monolíngue e centrado no ensino da gramática; no qual o docente de línguas prioriza o ensino de regras gramaticais, executa suas práticas de forma descontextualizada e ignora a possibilidade de um trabalho integrado com os demais professores de línguas afastando a possibilidade de o aluno vivenciar um ensino crítico e ser o protagonista na construção do conhecimento. Na atualidade, voltado para práticas que privilegiam um ensino em uma perspectiva plurilíngue, optando por enfoques plurais que permitam o desenvolvimento de uma competência na qual tenham lugar várias línguas, especialmente aquelas que já fazem parte da realidade dos aprendizes, Silva (2020), Bikandi (2012), Aguado (2011), Candelier et al, (2008).

O ensino em uma perspectiva plurilíngue advoga a favor de uma abordagem crítico-reflexiva, procedimentos que vem ocupando espaço importante nos debates que se realizam nos âmbitos acadêmicos, Urzeda-Freitas (2012), cujas discussões apontam para uma educação que dialoga sobre (de)colonialidade, interculturalidade, multiculturalismo, plurilinguismo, intercompreensão, entre outros, com vistas a promover um ensino crítico de línguas estrangeiras. Essas discussões contribuem para repensar o fazer docente, adotando novas perspectivas de ensino de línguas, de uma abordagem tradicional para práticas plurais, ou seja, de um enfoque centrado apenas em uma língua para outro que considera todas as línguas que fazem parte da realidade do aprendiz.

Deste modo, buscando o aprimoramento do ensino-aprendizagem de língua espanhola para e a possibilidade de apresentar novos direcionamentos aos professores que ainda executam suas práticas em uma perspectiva tradicional e descontextualizada, propomos uma Sequência Didática (em adiante SD) para o ensino de língua espanhola na perspectiva dos enfoques plurais.

Trata-se de uma proposta de SD, ainda não aplicada, que tem por finalidade apresentar aos docentes de línguas práticas orientadas em uma abordagem plural visando o desenvolvimento do repertório linguístico-cultural no qual tenham lugar todas as capacidades linguísticas do aprendiz. Contempla-se sensibilizar para a diversidade linguística, através da promoção de um ensino que tem em conta mais de uma língua-cultura ao mesmo tempo o que, por sua vez, implica considerar as línguas que fazem parte da realidade linguística e cultural do aluno, tanto aquelas ofertadas no contexto formal de ensino, como aquelas presentes em contextos informais.

## **2. Marco conceitual: as abordagens didáticas consideradas na SD**

Dado o nosso objetivo de apresentar uma proposta de SD para professores de línguas, que atuam na área de língua espanhola, orientada na perspectiva dos enfoques plurais, propomos apresentar nesta primeira parte do trabalho os conceitos chaves que conformam a base de nosso estudo, quais são: a noção de plurilinguismo e enfoques plurais, Consejo de Europa (2002); Piñeiro, Guillén e Vez (2010); Candelier et al, (2008); Melo-Pfeifer, Araújo e Sá e Santos (2011).

No que diz respeito à noção de plurilinguismo, recorreremos a Beacco y Byram (2007), quem concebe o termo como a capacidade do aprendiz para utilizar mais de uma língua. Para os autores, a noção “fazer uso” de diversas línguas não está relacionada à utilização das línguas com o mesmo grau de domínio. Pelo contrário, defendem a ideia de que o aprendiz pode construir, paulatinamente, um repertório linguístico no qual as línguas que o conformam se apresentam em diferentes níveis e fins específicos. Outrossim, consideram que, ademais de uma competência, que pode ser construída e ampliada ao longo da vida, é um valor imprescindível para conviver com a/diversidade. Ainda nesta mesma perspectiva, Piñeiro, Guillén e Vez (2010), discutem sobre o termo plurilinguismo e o concebem como uma capacidade de conviver com o diverso e plural.

Tal e como propõe o Consejo de Europa (2002), o ensino-aprendizagem de línguas desde o enfoque plurilíngue contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e respeitosos para conviver em contextos plurais já que se trata de um enfoque orientado ao desenvolvimento da consciência sobre a língua e seus processos de aprendizagem e uso, Consejo de Europa (2002, p. 132).

A promoção deste tipo de conhecimento é potencializada quando o ensino de línguas está organizado considerando o multilinguismo presente no contexto educativo dos aprendizes,

ambiente familiar e comunidade que eles fazem parte. O desenvolvimento desta consciência crítica é limitado se ofertado dentro de uma sala de aula monolíngue, centrada em uma única língua, não obstante, é ampliado quando se faz uma educação linguística desde uma perspectiva plural.

Como bem aponta Candelier et al (2008), o enfoque intercultural e a intercompreensão são alguns dos enfoques plurais, aqueles "enfoques didáticos que colocam em prática atividades de ensino-aprendizagem que envolvam várias (mais de uma) variedades linguísticas e culturais ao mesmo tempo", (Candelier et al, 2008, p. 05).

### 2.1 O enfoque intercultural como abordagem didática

O termo interculturalidade se define como um tipo de relação estabelecida de forma intencional entre culturas e "[...] propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mútuo de sus respectivos valores y formas de vida" (Martín, 2008, p. 285). Nessa mesma perspectiva, define Wash (2019), para quem a interculturalidade é uma nova forma de democracia e, para além de galgar o reconhecimento e inclusão, dirige-se à transformação de estruturas, é um caminho para o diálogo que só se faz possível através do reconhecimento da diferença. No mesmo sentido aponta Quijano (1992), para quem a educação intercultural é uma via para o reconhecimento do outro, um caminho possível para a convivência entre indivíduos e comunidades super diversas.

Conforme tratado no Consejo de Europa (2002), é importante desenvolver uma consciência intercultural no aprendiz. Esta consciência se forma e amplia com a compreensão da diversidade local e social do mundo de origem do aprendiz, bem como do conhecimento da diversidade da língua-cultura estrangeira. É, portanto, o *conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas)* que vão possibilitar o desenvolvimento de uma consciência intercultural (Consejo de Europa, 2002, p. 101). O reconhecimento do outro e de si próprio, como um saber, apresentado no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, é imprescindível para o diálogo intercultural e para a educação para a cidadania.

Piñeiro, Guillén e Vez (2010) argumentam a favor da atenção à dimensão intercultural no ensino-aprendizagem de línguas. Para estes autores, a atuação comunicativa de um aprendiz de

novas línguas não se faz possível sem a devida atenção à dimensão intercultural que "está siempre presente en toda actividad de compartir y colaborar en la construcción de significados con quienes son diferentes a uno mismo en cuanto a usos lingüísticos y cultura" (Piñeiro, Guillén e Vez, 2010, p. 171).

De igual modo, Candelier et al (2008) apontam para a necessidade de desenvolver uma *Competencia para gestionar la comunicación lingüística y cultural en contexto de alteridad* (p. 36) que inclui, naturalmente, o desenvolvimento de competências, tais como: resolução de conflitos, obstáculos e mal-entendidos; mediação; negociação; adaptação; entre outras. A capacidade de adaptação, se configura nas palavras de Candelier et al (2008) em "[...]ir hacia lo que es otro, diferente[...]" (Candelier et al, 2008, p.37). Em outras palavras, possibilita ao aprendiz ter um verdadeiro encontro com o outro em contextos de alteridade, quando as diferenças saem à luz e ressaltam os comportamentos incomuns.

No caso específico onde desenvolvemos nosso trabalho, como educadores no ensino de línguas, estado do Acre, um contexto super diverso, transfronteiriço, onde habitam falantes das línguas portuguesa e espanhola, comunidades indígenas com suas línguas nativas, quilombolas e ribeirinhas, ensinar línguas desde a perspectiva do enfoque intercultural se configura, para além de uma prática de reconhecimento, tolerância e libertação; é um exercício de intervenção e transformação de relações que possibilita o bem-viver entre o nós-outros.

O reconhecimento das diversidades culturais proporciona ao aluno uma aceitação de si mesmo facilitando o aprendizado de uma língua estrangeira pelo fato de se sentir próximo e acolhido. O instigante olhar proporcionado pelo enfoque plural intercultural permite desconstruir desigualdades, preconceitos, exclusões tanto no âmbito individual como no coletivo e a interculturalidade se apresenta como via para promover a compreensão do outro em sua língua e sua cultura (Martín, 2008).

## 2.2 A intercompreensão entre línguas da mesma família como abordagem didática

O termo intercompreensão, tal como está exposto no dicionário digital<sup>1</sup>, se refere a uma compreensão recíproca, à capacidade do indivíduo de compreender enunciados de falantes de

---

<sup>1</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa em linha, 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/intercompreens>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

línguas diferentes. Ainda, de acordo com Normando Lira e Pinheiro-Mariz (2017), não se trata de uma prática recente, pelo contrário, constitui-se um forte campo de discussão no âmbito da didática das línguas no contexto europeu desde a década de oitenta. O termo, é definido por alguns autores, como técnica de compreensão (Franchon, 2021); como uma competência que se apoia nas semelhanças entre as línguas e, ainda, como uma abordagem plurilingue que se apóia no conjunto de conhecimentos que faz parte do repertório do aprendiz (Scola, Ricciardi e Pozzo, 2022; Da Silva, 2013; Candelier et al, 2008).

A intercompreensão apresentada como uma competência, especialmente em espaços onde línguas da mesma família são consideradas oficiais, se apresenta como "ponte", para estabelecer a comunicação, possibilitando agilizar as transações formando uma unidade marcada pelos traços comuns existentes entre as línguas.

Enquanto uma abordagem plurilingue, está orientada à valorização da diversidade de línguas e culturas, fundamentada no princípio do plurilinguismo (Scola, Ricciardi e Pozzo, 2022). Nesse sentido, "*es entendida como llave de acceso a diferentes lenguas lo que posibilita desarrollar la competencia plurilingüe en los hablantes e incentivar actitudes de concientización sobre las diferencias*" (Escudé, Calvo Del Olmo, 2019, *apud* Scola, Ricciardi e Pozzo, 2022, p.418). Nesta perspectiva, a finalidade é desenvolver um trabalho paralelo entre as línguas que fazem parte da mesma realidade linguística do aprendiz, quer sejam aquelas línguas que apresentam traços comuns, pertencentes à mesma família linguística, ou aquelas cujas características são comuns à língua ofertada na escola, (Candelier et al, 2008).

No caso do português e espanhol, por exemplo, por serem línguas românicas, originadas do latim, as práticas em sala de aula podem aproveitar o potencial dos estudantes partindo dos conhecimentos que eles já têm de sua língua materna e de outras que conhecem para o aprendizado de línguas aparentadas. Essa sensibilização das similaridades poderá ser iniciada através de práticas didáticas dirigidas à mobilização de conhecimentos prévios com vistas à construção de novos conhecimentos.

Conforme apontam Melo-Pfeifer, Araújo e Sá e Santos (2011) são os laços de parentesco, a consanguinidade linguística que as tornam potencialmente compreensíveis, possibilitando o reconhecimento imediato de *transparências lexicais, morfossintáticas e mesmo fonéticas* (Melo-Pfeifer, Araújo e Sá e Santos, 2011, p. 36). Para estas autoras, é através de sua língua materna que

o aprendiz vai desenvolvendo compreensões significativas, estabelecendo comparações entre o que há de semelhante entre as línguas da mesma família.

O propósito das práticas dirigidas na perspectiva da intercompreensão entre as línguas é favorecer a criação de um espaço comum de interação no qual cada indivíduo use sua própria língua. Esse espaço comum de interação tem como alicerce as semelhanças entre as línguas que se configuram elementos de base e facilitadores no processo de compreensão. Aproveitar as semelhanças existentes entre essas línguas, evidenciar os laços de parentesco por elas compartilhados, estimula e potencializa o desenvolvimento de uma consciência linguística, um dos princípios básicos da intercompreensão, que inclui, naturalmente, considerar as experiências linguísticas que cada estudante traz para a sala de aula.

Assim sendo, pretendemos proporcionar no presente material atividades práticas que mediante o exercício de observação, reflexão e compreensão os alunos percebam as semelhanças entre as línguas (no caso em específico, entre o português e o espanhol). É importante fazer uso de estratégias didáticas que permitam explorar de forma sistemática o parentesco entre as línguas, como por exemplo, mostrar as correspondências fonológicas e ortográficas.

### 3. Decisões metodológicas: planejamento e elaboração do modelo de SD

Com a finalidade de contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de língua espanhola, apresentamos uma SD<sup>2</sup> orientada na perspectiva dos enfoques plurais, como são: o enfoque intercultural e a intercompreensão. O objetivo é apresentar uma proposta de material didático que sirva de modelo para o professorado de língua espanhola com vistas a construir e ampliar o repertório linguístico e cultural plural, evidenciando práticas sociais de uma comunidade diferente e, ao mesmo tempo, sensibilizando para as similitudes existentes entre a própria cultura e as do contexto próximo de seus alunos (CANDELIER ET AL, 2008).

Para que os alunos possam se expressar sobre outros modos de vida, mostrando sua sensibilidade sobre diversidade local, pensamos em aprimorar suas habilidades linguísticas, razão

---

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que a SD aqui descrita é parte de uma série de Sequências Didáticas produzidas no marco do Projeto PIBIC 2021/2022 que teve por título "**Sequências didáticas para o ensino de língua espanhola na perspectiva dos enfoques plurais**". Ainda, convém mencionar que o material didático aqui proposto não foi aplicado no contexto de aula mas trata-se de uma proposta que poderá implementada por docentes da área de Língua Espanhola.

pela qual priorizamos na SD aqui proposta, atividades orientadas para o desenvolvimento da expressão oral, em torno da problemática gastronomia, cultura e identidades das comunidades autóctones, centrando, especialmente, na gastronomia indígena do contexto amazônico. Assim, considerando esta problemática, optamos por apresentar uma SD intitulada *Cocina Indígena*.

Acreditamos que, dada a nossa condição fronteira, pela nossa relação de contato com pessoas, cujas línguas-culturas são distintas às nossas, o material poderá contribuir para o ensino de línguas, especialmente, para melhorar o trabalho dos professores da área de espanhol possibilitando-os pensar em um ensino de línguas em uma perspectiva plural, favorecendo no reconhecimento de outras formas de falar e de pensar o mundo.

Diante do exposto, aspiramos neste trabalho contribuir com um modelo de SD que permita aos docentes refletirem sobre seu funcionamento e, de forma reflexiva, possam ajustá-lo conforme suas necessidades. Ainda, convém ressaltar que não é nossa pretensão proporcionar um material didático fechado e passível de ser usado em qualquer situação, mas um modelo interativo que poderá servir de parâmetro para o ensino de línguas orientado em abordagem intercultural e da intercompreensão.

### 3.1 Decisões prévias à elaboração da proposta de SD

Para a construção deste material, consideramos como marco orientador o Currículo de Referência Único do Acre, dirigido para o Ensino Fundamental (ACRE, 2019)<sup>3</sup>, em atenção ao objetivo proposto no referido documento, para o 8 ano de língua espanhola, que trata de promover a interação em situações de comunicação. Tendo em vista este objetivo norteador, definimos os seguintes objetos de conhecimentos: cultura indígena; o gênero receita; construção de um repertório lexical relativo aos alimentos; formas básicas do imperativo, produção de texto. No que concerne às situações de ensino aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades, optamos por iniciar com uma proposta de atividade dirigida ao levantamento, registro e discussão dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da aula. A primeira proposta de atividade do documento está orientada à projeção de imagens; posteriormente, sugerimos a reprodução de vídeo que retrata sobre a gastronomia indígena para posterior reflexão em sala de aula; elaboração de uma lista em espanhol relativo aos alimentos próprios das comunidades indígenas;

---

<sup>3</sup> Interagir em situações de comunicação (compreensão e produção oral). (ACRE, 2019, p.619).

comparação entre os termos com atenção para as semelhanças linguísticas e culturais; identificação do gênero, a partir da mostra textual apresentada; escuta e reprodução de fonemas semelhantes e diferentes entre português e espanhol; utilização de formas verbais do imperativo para produzir textos instrutivos, fazendo uso do repertório lexical construído; produção de um texto escrito (receita) com base no vídeo apresentado; revisão da produção escrita; produção de um texto oral (produção de áudio /adição de áudio ao vídeo) tomando por base o texto escrito pelos próprios alunos e apresentação do material produzido.

Como já mencionado previamente, o material didático aqui apresentado segue os pressupostos teóricos apresentados por Dolz e Gagnon (2010); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) e Dolz (2016) para quem a Sequência Didática se configura um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas de forma consciente com a finalidade de alcançar um propósito educativo. Em vista disso, a SD foi organizada em três etapas básicas, a saber: ETAPA 1, que consiste na pré-expressão oral; a segunda, ETAPA 2, fase de expressão oral e; a última etapa, ETAPA 3, destinada à pós-expressão oral. Cada uma das etapas anteriormente mencionadas está subdividida em momentos, tal como passamos a expor em seguida:

### **3.2 A proposta de SD: *Cocina indígena***

#### **3.2.1 ETAPA 1 (Pré-Expressão oral)**

##### **Primeiro momento:**

A atividade inicial apresentada para esta proposta de SD consiste no momento destinado à "situação de comunicação/compartilhamento" de informações acerca da problemática apresentada. No início desta etapa, sugerimos ao/à professor(a) para iniciar a aula indagando os conhecimentos prévios de seus alunos sobre o que eles já conhecem da gastronomia indígena. Após o levantamento de informações acerca do tema da aula, o/a professor(a) da disciplina poderá apresentar algumas imagens de alimentos típicos consumidos por comunidades autóctones, ribeirinhas e camponesas que vivem na Amazônia brasileira e/ou de países vizinhos, como as imagens 1 e 2 que mostramos abaixo:

**Figura 1:** Peixe assado na folha de bananeira



Fonte: <https://delamazonas.com/cultura/gastronomia/platos-tipicos>. Acesso em: 23 de jun. de 2022.

Figura 2: Beiju de tapioca



Fonte: <https://receitas.globo.com/tipos-de-prato/accompanhamentos> Acesso em: 23 de jun. de 2022.

### Segundo momento:

Posterior à projeção das imagens, o/a professor(a) poderá iniciar o segundo momento da etapa de pré-expressão oral que tem por objetivo identificar quais conhecimentos os alunos

possuem sobre a gastronomia indígena. Para isso, poderá formular as seguintes perguntas que deverão ser respondidas oralmente pelos alunos:

- 1) *¿Qué ven en las imágenes?*<sup>4</sup>
- 2) *¿Ya han probado algún alimento preparado de este modo? ¿Creen que estos alimentos se asemejan a los que comemos diariamente? ¿Cuál(es)?*
- 3) *¿Qué diferencias creen que hay entre los alimentos de las fotos y los que comemos a diario en nuestras casas?*<sup>5</sup>
- 4) *¿De dónde creen que provienen los productos utilizados en el preparo de estos alimentos?*<sup>6</sup>

O objetivo desta primeira parte é perceber o conhecimento que os alunos já têm sobre a temática apresentada. Este tipo de saber é importante já que ao conhecer práticas culturais e entender que elas se constituem e evoluem-se em função de aspectos históricos, geográficos e pelas relações de contato entre comunidades, o aluno desenvolve uma compreensão intercultural (Candelier et al, 2008). É essa compreensão que permite abertura a outras culturas o que, por sua vez, nos permite dar conta de nossa própria cultura (Piñeiro, Guillén, Vez, 2010).

### 3.2.2 ETAPA 2 (Expressão oral)

Conforme já mencionado previamente, para a consecução do material, seguimos o esquema de organização de SD propostos por Dolz e Gagnon (2010) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) e Dolz (2016) pensando a proposta de produção inicial e as subsequentes oficinas de preparação do material didático até sua fase final. Nesta ordem, a oficina inicial, deverá ser realizada na Etapa 2, coincidindo com a execução das atividades propostas do primeiro até o quinto momento, com a finalidade de evidenciar o gênero e aspectos relativos à organização e planejamento do texto, bem como a abordagem dos objetos de conhecimentos versado na SD.

---

<sup>4</sup> O/a professor(a) da disciplina poderá agregar outras imagens de alimentos que são comumente consumidos pelas diferentes comunidades que residem na Amazônia brasileira e nos países vizinhos, como por exemplo: farofa de iças ou tanajuras, a pamonha, “*juanes*”, entre outros. Deverá anotar no quadro branco os nomes dos alimentos emitidos em espanhol por seus alunos. Ainda nesse momento, a/o docente poderá ajudar seus alunos na escrita e pronúncia correta dos termos enunciados, com atenção para semelhanças e/ou diferenças entre os termos, nas línguas portuguesa e espanhola.

<sup>5</sup> Ao finalizar o momento de fala dos estudantes, o/a professor(a) da disciplina poderá complementar a informação mencionando que na primeira imagem aparece o registro de um dos pratos mais comuns das comunidades indígenas: o peixe assado na folha da bananeira acompanhado de banana da terra e mandioca; na segunda imagem registra o beiju de tapioca, preparado da massa da mandioca.

<sup>6</sup> O/a professor(a) da disciplina deverá questionar sobre a procedência dos produtos utilizados na elaboração dos pratos. O objetivo é permitir que os alunos reflitam sobre “soberania alimentar”, os benefícios de consumir alimentos frescos e produzidos pela comunidade local.

Posteriormente, a segunda oficina, é dedicada à produção propriamente do texto escrito e oral, bem como as correções por parte do/a professor(a). Finalmente, na terceira oficina, apresenta-se aos alunos noções básicas de gravação e edição de áudio e vídeo para a produção final do material.

### Primeiro momento:

Considerando que a presente proposta de SD contempla o tema *Cocina Indígena*, o gênero textual objeto de aprendizagem fixado foi a receita em uma versão adaptada em vídeo. Dessa forma, prévio às oficinas de preparação do material, como sugestão para o início desta etapa, sugerimos a exposição de um vídeo da youtuber indígena xinguana Kapai Kalapalo, com duração de seis minutos e cinquenta e um segundos, disponível no YouTube, no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch>.

**Figura 3:** Portada do vídeo comida indígena na panela de barro



**Fonte:** Página de Kapai Kalapalo no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch>. Acesso em 23 de jun. de 2022.

O vídeo não possui áudio de voz, apenas sons da floresta e batuques indígenas. Nele, aparece Kapai Kalapalo mostrando o modo de cozinhar de sua comunidade. A youtuber xinguana mostra como elaborar um prato muito comum da comunidade indígena a qual pertence, peixe na panela de barro e no fogão à lenha, utilizando produtos próprios do entorno, como: o peixe, a mandioca, a folha de bananeira, inclusive os temperos retirados diretamente da natureza, como o sal.

**Segundo momento:**

O segundo momento tem como objetivo identificar se os alunos compreenderam o assunto abordado no vídeo. O/a professor(a) buscará perceber como os alunos recebem e processam a informação, para isso poderá fazer algumas perguntas aos estudantes, como as que seguem abaixo, as quais deverão ser respondidas oralmente em língua espanhola:

- 1) *¿Qué está preparando la mujer? ¿Qué tipo de plato?*
- 2) *¿Qué productos/recursos la cocinera utiliza en el preparo del alimento? ¿Creen que los productos/recursos son naturales o industrializados?*
- 3) *¿Además del plato principal, la cocinera prepara otro tipo de alimento para acompañar el plato principal? ¿Sabes qué alimento es este?*<sup>7</sup>
- 4) *¿Qué otros elementos (visuales/sonoros) aparecen en el video que nos permiten percibir costumbres y prácticas de comunidades autóctonas y que conforman su identidad propia?*

Ao finalizar a etapa de compreensão das informações apresentadas no vídeo, o/a professor(a) deverá solicitar que os estudantes elaborem uma lista com os nomes dos alimentos utilizados pela cozinheira para preparar o prato<sup>8</sup>.

Ademais de tomar consciência da existência de ingredientes próprios da receita apresentada pela cozinheira indígena e do *modus operandi* adotado por ela para a realização do prato, o/a docente deverá chamar a atenção de seus estudantes para os elementos visuais e sonoros presentes no vídeo, como os sons de vento nas folhas, um batuque ao longe e o estalar da lenha no fogo que permite perceber a comunidade apresentada. Igualmente, sobre os ingredientes utilizados pela indígena Kapai Kalapalo, convém levantar questionamentos sobre sua procedência, se são alimentos frescos e do próprio entorno, ou oriundos de comunidades/cidades distantes e conservados com produtos químicos.

**Terceiro momento:**

Posterior à apresentação do texto, identificação do tema abordado, localização de informações específicas, construção do repertório lexical relativo à gastronomia, é momento de o/a professor(a) abordar sobre gênero textual (atenção para o gênero receita), apresentado no vídeo. Neste momento, é essencial que os alunos percebam o modo como a cozinheira procedeu em cada passo executado durante a elaboração do prato. O objetivo é que os estudantes possam

<sup>7</sup> O/a professor(a) deverá mencionar que a Tapioca é um alimento de origem indígena, especificamente tupí-guaraní.

<sup>8</sup> O/a professor(a) poderá socializar com a turma as listas apresentadas pelos alunos.

reconhecer a forma de organização textual, estrutura e características de uma receita. Para isso o/a professor(a) poderá iniciar com as seguintes perguntas:

1) ¿A qué género creen pertenecer el texto?

( ) Una biografía.

( ) Una canción.

( ) Una receta culinaria.

2) ¿Cuál es la función principal del texto?

a) Instruir/informar al lector en el preparo de algo.

b) Transmitir mensajes y emociones.

c) Dar a conocer información sobre la vida de una persona.

3) Señale con una X la alternativa que creen contener las principales características del (texto) género presentado:

( ) Expresa sentimientos y emociones. Puede ser leído y declamado;

( ) Indica pasos ordenados, ingredientes e implementos a utilizar.

( ) Destaca datos de la vida de una persona y las experiencias por ella vivida por medio de una descripción.

Ainda neste momento, o/a professor(a) poderá apresentar aos alunos alguns slides para aprofundar o conhecimento sobre o gênero textual com o propósito de esclarecer sua função e características (com atenção para o léxico e formas verbais comumente empregadas neste tipo de texto)<sup>9</sup>.

#### Quarto momento:

O quarto momento desta etapa, deverá ser destinado ao desenvolvimento do componente linguístico. Inicialmente, o/a professor(a) deverá solicitar a produção de uma lista com nomes de objetos próprios e recursos naturais utilizados pelas comunidades indígenas durante a preparação de alimentos, como: *olla*, *cuchillo*, *cazuela*, *hoja de plátano*, entre outros<sup>10</sup>. Essa lista poderá ser agregada à primeira, solicitada no segundo momento, referente a nomes dos alimentos empregados na execução da receita.

<sup>9</sup> Para que o/a professor(a) possa aprofundar mais sobre o gênero textual na sala de aula sugerimos buscar mais informações em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/os-generos-textuais-cunho-instrucional.htm>

<sup>10</sup> Nesse momento, espera-se que os estudantes apontam em suas listas nomes como: (la hoguera/piedras como soporte para la olla de barro/ la hoja de plátano como soporte para mantener el alimento limpio/ el pescado fresco/ el cuchillo para limpiar el pescado/ la madera con la función de mover los alimentos/ sal y condimentos como el ají.).

Neste momento, cabe ao professor apresentar as semelhanças e diferenças entre línguas. Conforme aponta Candelier et al, (2008), é importante para os alunos saberem que entre as línguas/variedades linguísticas existem semelhanças e também diferenças (Candelier et al, 2008, p. 50). Ao apoiar nas similitudes existentes entre elas, o aluno potencia seu processo de aprendizagem. É por meio deste conhecimento que os estudantes desenvolvem atitudes como a sensibilidade à diversidade de universos linguísticos, tanto que se refere às formas sonoras, gráficas e, ainda, à sua disposição sintática. No mesmo sentido, apontam Simões, Lourenço, Sá e Sá (2011), quando afirmam que essas práticas, além de ampliar o conhecimento vocabular, desenvolvem uma "consciência metalinguística e metafonológica" dos aprendizes. (Simões, Lourenço, Sá e Sá, 2011, p.24).

Essa apresentação de elementos que foge à esfera do aspecto linguístico, motiva os alunos a conhecerem mais sobre o universo apresentado, prática que favorece o desenvolvimento da competência intercultural, mobilizando uma atitude de disponibilidade/vontade de descobrir outras línguas, culturas e povos e, ao mesmo tempo, uma disponibilidade para suspender juízos de valores acerca da própria cultura e das outras, (Candelier et al, 2008).

Ato contínuo, o/a professor(a) deverá centrar-se em práticas orientadas ao estímulo da consciência fonológica. Ele/a poderá decidir sobre qual/quais fonemas abordará nesse momento. Se bem, aqui propomos um trabalho de conscientização fonológica para o caso do fonema /λ/ presente nas palavras *olla*, *cuchillo*. O objetivo nesta etapa é que os estudantes realizem adequadamente a pronúncia do fonema /λ/. Para isso, o/a docente pronunciará as palavras *olla* e *cuchillo* marcando a pronúncia das sílabas -lla e -llo, permitindo que os estudantes possam se familiarizar com o som. Em seguida, deverá questionar se em português existe algum fonema que seja pronunciado da mesma maneira e a qual grafema corresponde. Espera-se que os estudantes mencionem que o fonema /λ/, representado graficamente por -LL em espanhol, é semelhante ao som de LH em português. Para facilitar o reconhecimento da semelhança, o/a docente poderá mostrar a comparação espanhol/português - OLLA/OLHA - LLAMA/LHAMA<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> O/a docente poderá apresentar, ainda, outras atividades práticas com o propósito de sensibilizar os alunos para as semelhanças nas línguas portuguesa e espanhola. Para este efeito, poderá realizar uma atividade de correspondência (imagens/palavras) apresentando uma série de imagens e, em seguida, solicitar aos alunos que façam a relação entre imagens e palavras (nas duas línguas, espanhol e português). Palavras como *olla*, *pollo*, *cebolla*, *gallina*, *cuchillo*, *vajilla*, *mesilla*, *repollo*, *relleno*, *tortilla*, *mantequilla*, *quesadilla*, podem fazer parte da prática para sensibilizar ao alunado sobre a existência de elementos (sons, grafemas, formas prosódicas e acentuais) diferentes da própria língua.

Além disso, o/a docente deverá mencionar que o dígrafo LL não é pronunciado, em língua espanhola, da mesma forma em todos os países onde se fala espanhol. Existem várias formas de pronunciar, podendo variar de acordo com a região e também por falante<sup>12</sup>.

Essa prática é fundamental para o processo de intercompreensão, pois potencializa uma melhor compreensão da língua do outro tomando como ponto de partida a própria língua, Melo-Pfeifer, Araújo e Sá e Santos (2011).

### Quinto momento:

Posterior à etapa de realização de práticas dirigidas aos aspectos relativos à pronúncia na sala de aula, o/a professor(a) se dedicará a apresentar algumas formas verbais próprias de textos injuntivos/instrucionais, como por exemplo, o modo imperativo. Para abordar esse conteúdo sistêmico, poderá disponibilizar cópia de um texto (receita) em espanhol, de um prato similar ao apresentado no vídeo. Posteriormente, realizar a leitura de forma conjunta chamando a atenção dos estudantes para as formas verbais que aparecem no texto bem como suas pronúncias. O/a professor(a) explicará que ao preparar uma receita é necessário seguir algumas orientações e instruções, geralmente apresentadas por formas verbais que manifestam ordens, pedidos ou aviso a alguém. Também deverá mostrar aos alunos que existem, em espanhol, duas formas de imperativo: o imperativo afirmativo e o negativo. Sugerimos abordar entre outras formas verbais, as que seguem: *cocinar*, *poner*, *hacer* e *freír*, sempre buscando evidenciar as semelhanças das formas verbais correlatas em língua portuguesa, quais são: *cozinhar*, *pôr*, *fazer* e *fritar*. Não obstante, o/a professor(a) poderá apresentar, ainda, outros verbos, próprios do gênero injuntivo, conforme a realidade de cada sala de aula e do texto por ele escolhido. Para consolidar esta etapa, o/a professor(a) poderá propor, se achar conveniente, outra(s) atividades que reforcem o conteúdo<sup>13</sup>.

### Sexto momento:

---

<sup>12</sup> O/a docente deverá mencionar que a articulação de /λ/ pode variar de acordo com a região e com o falante, sendo as mais comuns a articulação de /λ/ que corresponde a grafia LL em espanhol e do LH em português, empregado pela maior parte dos hispanofalantes, e o fonema /ʎ/, que corresponde igualmente ao fonema /j/ da língua portuguesa representado por CH e X como, por exemplo, na palavra xampu), é a mais usada no Uruguai e na Argentina, por exemplo.

<sup>13</sup> A modo de exemplo, o/a professor(a) poderá realizar atividades de completar e/ou ainda praticar a través da gamificação, práticas que favorecem a aprendizagem e memorização de novas formas verbais.

Neste momento, dedicado à execução da segunda oficina, inicia o percurso de produção propriamente do texto escrito e oral, bem como as correções por parte do/a professor(a). Assim sendo, ele(a) deverá propor aos alunos a elaboração de um texto escrito tomando como modelo o vídeo da youtuber cozinheira Kapai Kalapalo e seguindo os mesmos procedimentos adotados por ela na produção do prato.

Para a execução da atividade deverá orientar os alunos a revisarem o vídeo, anotar os ingredientes utilizados no preparo do prato e o modo de fazê-lo. Com base nas informações que aparecem no vídeo, os alunos deverão organizar o texto escrito (receita) e produzir, posteriormente, seus próprios áudios.

Uma vez finalizada a etapa de produção, é chegado o momento de dar *feedback* para os alunos. Os estudantes deverão apresentar o texto produzido ao/à professor(a) para que ele/a possa fazer ajustes/correções/orientações necessários. Esse momento é de extrema importância, pois um retorno eficiente do/a professor(a) incidirá diretamente no desempenho do aluno. Ademais, as intervenções do/a professor(a) contribuirão para que o aluno possa perceber os problemas presentes em seu texto e, seguidamente, realizar a reescrita da produção<sup>14</sup>.

#### **Sétimo momento:**

No último momento da ETAPA 2, o/a professor(a) deverá conduzir os alunos para a produção final. Esta fase somente terá início quando os alunos receberem a devolutiva do/a professor(a) e após realizarem as devidas correções no texto escrito bem como os ajustes de pronúncia. Neste ponto, (terceira oficina), o/a professor(a) deverá apresentar aos alunos noções básicas de gravação e edição de áudio e vídeo para a produção final do material. Nesta oportunidade, o/a professor(a) deverá apresentar recursos de software de edição de vídeo<sup>15</sup> para agregar o áudio que os alunos produziram ao vídeo apresentado pelo/a professor(a).

### **3.2.3 ETAPA 3 (Pós-Expressão oral)**

---

<sup>14</sup> Neste momento, o/a professor(a) poderá sugerir que os alunos realizem os ajustes sobre a própria escrita ou, ainda, poderá sugerir que eles realizem as correções apresentadas nos textos dos colegas. Outro caminho possível seria uma correção coletiva centrando naquelas dificuldades que foram recorrentes em todas as produções.

<sup>15</sup> O/a professor(a) poderá sugerir aos alunos fazer uso do editor de vídeo CapCut para prosseguir com a criação do material, disponível no seguinte link de acesso: <https://www.capcut.com/pt-br/tools/video-editor-download>.

Na etapa de pós-expressão oral, espera-se que os alunos não apenas apresentem suas produções, mas que possam refletir sobre a temática tratada, o processo e o produto realizado. É, também, o momento de verificar o nível de aprendizagem dos alunos, bem como o desempenho do próprio docente.

### **Primeiro momento:**

Nesta ordem, o/a professor/a deverá preparar os alunos para a exposição do material e, seguidamente, propor uma atividade que lhes permita refletir sobre o tema abordado, momento em que poderá colocar as seguintes questões de reflexão, às quais deverão ser respondidas oralmente:

- 1) *¿Qué opinas sobre los hábitos culturales de las comunidades indígenas y ribereñas de consumir alimentos frescos y de su entorno?*
- 2) *¿Creen que los alimentos consumidos por las comunidades indígenas y ribereñas son más sanos si comparados con los alimentos consumidos diariamente por las comunidades urbanas? ¿Por qué?*
- 3) *¿Qué beneficios podemos obtener al adoptar este modo de alimentación?*
- 4) *¿Qué creen que podemos hacer para mantener una alimentación más saludable?*

### **Segundo momento:**

Uma vez finalizado o momento de retomada e reflexão sobre o tema abordado, a/o professor(a) deverá propor aos alunos uma avaliação dinâmica orientada ao processo de aprendizagem. Neste momento, deverá solicitar aos alunos que compartilhem com seus colegas as facilidades e/ou dificuldades que surgiram durante o processo de planejamento, produção do material e no momento de exposição. Poderá perguntar se foi fácil ou difícil produzir o texto e o áudio; o que eles acharam de suas produções e das criações de seus colegas; como se sentiram no momento da exposição de seus materiais.

A auto-avaliação aqui proposta consiste em mais uma forma de aprender. Este momento possibilita aos alunos tomarem consciência de sua atuação no processo de aprendizagem. Como aponta Hidalgo Dolwing (2009), essa experiência pretende eliminar o medo que o aprendiz tem da ação avaliativa. Ademais, trata-se de um processo que não só permite aos alunos aprender a aprender, mas também, oportuniza aos próprios docentes conhecer melhor seus alunos e, ao mesmo tempo, adquirir informações e dados sobre sua prática docente.

### **Considerações finais**

Ao longo deste trabalho apresentamos uma proposta de sequência didática orientada na perspectiva dos enfoques plurais para o ensino da língua espanhola. O material, como já mencionado previamente, ainda não aplicado em sala de aula, forma parte de uma série de sequências didáticas apresentadas no marco do Projeto PIBIC/UFAC intitulado: Sequências didáticas de língua espanhola na perspectiva dos enfoques plurais para o ensino de línguas.

Pensamos que essa proposta de trabalho conserva, ao menos, duas virtudes: por um lado, como material didático que pode facilitar a prática do professor de língua estrangeira, especialmente da área de língua espanhola, com a produção de uma sequência didática, cuja abordagem está orientada a utilizar as sinergias potenciais das línguas e culturas em uma perspectiva da dimensão plurilíngue e; por outro lado, poderá possibilitar aos alunos compreensões de seu próprio entorno linguístico-cultural, um exercício para o desenvolvimento da percepção de um mundo diversificado condizente com a realidade em que se insere o alunado, aqui escutando reflexões sobre o contexto social, econômico e ambiental.

No que concerne ao primeiro aspecto, como material didático em potencial, consideramos sua relevância para os docentes promover melhores práticas de ensino de línguas que garantam um ensino-aprendizagem em uma perspectiva plural, especialmente orientado em uma abordagem intercultural e em uma didática da intercompreensão. Evidenciamos, ainda, outra qualidade do documento no que se refere à sua apresentação sistematizada, o detalhamento de cada uma das etapas do material com o propósito de facilitar a compreensão de sua estrutura e posterior aplicação pelos professores de línguas que acharem pertinente fazer uso do material em suas salas de aula.

Estamos cientes de que a produção didática aqui apresentada trata-se de uma proposta de material que, ao ser implementada pelo docente da área de Língua Espanhola, poderá contribuir para uma melhor atuação de docentes que atuam na área do ensino de línguas como um modelo base para a produção de outras SDs; se bem, consideramos que é passível de correções e ajustes, sobretudo por profissionais da área, razão pela qual nos dispomos a receber críticas que possam melhorar o presente material didático.

No que diz respeito ao segundo aspecto, como material essencial para o desenvolvimento de competências, consideramos que seu valor significativo repousa, majoritariamente, no exercício para o desenvolvimento da percepção de outros modos de vida bem como do mundo

próprio dos alunos. Reconhecemos que o contexto fronteiriço amazônico, por si só, se configura como espaço potencial para uma abordagem de ensino de línguas em uma perspectiva plural, uma vez que é caracterizado pela diversidade de línguas e culturas, favorecendo o desenvolvimento de saberes, capacidades e atitudes.

Assim sendo, contemplar em SDs temas que fazem parte da realidade dos alunos e que lhes permitam aproximar de saberes bem como mobilizar certas capacidades e atitudes que os possibilitem ir em direção ao outro significa apresentar uma formação linguística plural inclusiva, orientada a preparar ao alunado para gerir a comunicação linguística e cultural, construir e ampliar seu repertório, vencer as resistências, reconhecer a alteridade, bem como aceitar e respeitar as diferenças.

## Referências

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência Único para o Estado do Acre**. Rio Branco, Acre, 2019.

AGUADO, Teresa Odina. El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Vol. 05, N. 02 (p. 23-42) 2011. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2.html>. Acesso em: 12 de jul. de 2021.

Beacco, Jean Claude, Byram, Michael. **From Linguistic Diversity to Plurilingual education**. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: Strasbourg: Council of Europe. 2007. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1c4>. Acesso em 29 de dez. de 2022.

BIKANDI, Uri Ruiz. El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. **Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura**. N. 60, (pp. 65-76). 2012. Disponível em: <https://www.karrikiri.eus/sites/default/files/URIRUIZ.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2023.

CANDELIER, Michel et al. (Coords.) **MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas**. Strasbourg: Council of Europe. 2008. Disponível em: [https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP\\_version3\\_ES\\_%2015072010.pdf](https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf). Acesso em 29 de dezembro de 2022.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación**. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Grupo ANAYA. Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Acesso em: Acesso em 29 de dez. de 2022.

DA SILVA, Regina Célia. Intercompreensão entre línguas românicas: contextos, perspectivas e desafios. **Revista de Italianística**, n. 26, p. 91-103, 2013.

PRIBERAM DICIONÁRIO. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa em linha**, 2008-2021.

Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/intercompreens>. Acesso em: 03 de maio de 2023.

DOLZ, Joaquin; NOVERRAZ, Michele.; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquin. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p.81- 108.

DOLZ, Joaquin.; GAGNON, Roxane. Tradução: Verónica Sánchez. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. **Lenguaje**, n. 38, p. 497-527, 2010. Disponível em: <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4917/7055>. Acesso em: Acesso em: 02 de abr. de 2023.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, v. 32, n. 2, p.237-260, 2016.

FRANCHON, Claudine. Intercompreensão (IC): dos fundamentos de uma didática de línguas em contato às interações plurilíngues na plataforma Miriadi. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. Especial, p. 148-164, nov. 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/2307/1680>. Acesso em: 02 de mai. de 2023.

HIDALGO DOWNING, Raquel. Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe. (Orgs.) ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; HIDALGO DOWNING, Raquel; MELO-PFEIFER, Silvia; SERÉ, Arlete; VELA DELFA, Cristina. **A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação**. 2009, p. 275-287. Aveiro, Universidade de Aveiro, Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/290435659\\_A\\_intercompreensao\\_em\\_linguas\\_romanicas\\_conceitos\\_praticas\\_formacao](https://www.researchgate.net/publication/290435659_A_intercompreensao_em_linguas_romanicas_conceitos_praticas_formacao). Acesso em: 05 de abr. de 2022.

MARTÍN, Ernesto Peris. **Diccionario de términos clave de ELE**. Alcobendas, España: SGEL, 2008.

MELO-PFEIFER, Silvia; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; SANTOS, Leonor. As “línguas que não sabemos que sabíamos” e outros mitos: um olhar sobre o percurso da Didática de Línguas a partir da intercompreensão. (Orgs.) PINHO, Ana Sofia; ANDRADE, Ana Isabel. **Intercompreensão e didáticas das línguas: histórias a partir de um projeto**. 2011, pp. 33-56. Aveiro, Universidade de Aveiro, Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/290435659\\_A\\_intercompreensao\\_em\\_linguas\\_romanicas\\_conceitos\\_praticas\\_formacao](https://www.researchgate.net/publication/290435659_A_intercompreensao_em_linguas_romanicas_conceitos_praticas_formacao). Acesso em: 05 de abr. de 2022.

NORMANDO LIRA, Mariana; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. A intercompreensão de línguas românicas na formação plurilíngue e intercultural no ensino de línguas estrangeiras para crianças. **Letras em revista**, v. 8, n. 01, 2017. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/43/26>. Acesso em: Acesso em: 21 de jun. de 2022.

PIÑEIRO, Manuel González; GUILLÉN, Carmen Díaz; VEZ, José Manuel. **Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural**. Madrid: Editorial Síntesis, S. A. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SCOLA, Virginia Irene; RICCIARDI, Natalia; POZZO, María Isabel. Iberofonía e intercomprensión entre el español y el portugués: desde La Raya a los cinco continentes. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 73, pp. 407–433, 2022. DOI: 10.9771/ell.i73.48680. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/48680>. Acesso em: 3 de mai. de 2023.

SILVA, M. P. Perspectivas e desafios do ensino da língua inglesa a partir de uma abordagem intercultural. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**. ISSN: 2238-5754 – n. 18, ago./dez. de 2020.

SIMÕES, Ana raquel; LOURENCO, Mónica; SÁ, Cristina Manuela; SÁ, Susana. Práticas educativas em intercomprensão: que caminhos? (Orgs.) PINHO, Ana Sofia; ANDRADE, Ana Isabel. **Intercomprensão e didáticas das línguas: histórias a partir de um projeto**. 2011, pp. 09-32. Aveiro, Universidade de Aveiro, Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/290435659\\_A\\_intercomprensao\\_em\\_linguas\\_romanicas\\_conceitos\\_praticas\\_formacao](https://www.researchgate.net/publication/290435659_A_intercomprensao_em_linguas_romanicas_conceitos_praticas_formacao). Acesso em: 05 de abr. de 2022.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 51, n. 1, p. 77–98, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100005>.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial**. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.