

SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA AUTORAL EM LÍNGUA ESPANHOLA PARA ALUNOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

**SALUD MENTAL EN LA ADOLESCENCIA: PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA AUTORAL
EN LENGUA ESPAÑOLA PARA ALUMNOS DEL TERCER AÑO DEL SECUNDARIO**

**MENTAL HEALTH IN ADOLESCENCE: PROPOSAL OF AUTHORIAL TEACHING UNIT IN
SPANISH LANGUAGE FOR SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

Suzana Toniolo Linhati*

Eduardo de Oliveira Dutra**

Universidade Federal do Pampa

RESUMO: Neste estudo, apresentamos uma proposta de material didático autoral (MDA), no formato de unidade didática autoral (UDA), com foco no tema saúde mental na adolescência. O público-alvo, ao qual o MDA foi dirigido, abrange estudantes de língua espanhola do terceiro ano do ensino médio. Para a elaboração do MDA, foram seguidas as etapas propostas por Leffa (2007) e, além disso, foi tomada como base uma série de fontes alimentadoras (estudo piloto, revisão integrativa e de documentos e fundamentação teórica), que sustentaram empírica e teoricamente a sua produção. A partir da produção da UDA, concluímos que o MDA possui viés empírico e base teórica, podendo fornecer contribuições para a sala de aula de língua espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: Língua espanhola. Material didático autoral. Unidade didática autoral. Saúde mental. Tarefas colaborativas.

* Mestra em Ensino de Línguas (UNIPAMPA); especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (UFSM); graduada em Letras - Língua Espanhola e Respectivas Literaturas (UFSM). E-mail: suzanatl@hotmail.com.

** Doutor em Linguística Aplicada (UNISINOS); mestre em Letras (PUC-RS); graduado em Letras - Espanhol (PUC-RS). Professor adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé. E-mail: eduardodutra@unipampa.edu.br.

RESUMEN: En este estudio, presentamos una propuesta de material didáctico autoral (MDA), en formato de unidad didáctica autoral (UDA), con énfasis en el tema Salud mental en la adolescencia. El público clave del MDA abarca estudiantes de lengua española del tercer año del secundario. Para la elaboración del MDA, se siguieron las etapas establecidas por Leffa (2007) y, además, se utilizaron una serie de fuentes alimentadoras (estudio piloto, revisión integrativa y de documentos y fundamentación teórica), que sostuvieron empírica y teóricamente su producción. A partir de la producción de la UDA, concluimos que el MDA posee enfoque empírico y base teórica, pudiendo ofrecer contribuciones para las clases de lengua española.

PALABRAS CLAVE: Lengua española. Material didáctico autoral. Unidad didáctica autoral. Salud mental. Tareas colaborativas.

ABSTRACT: In this study, we present a proposal for authorial teaching material (ATM), in the format of an authorial teaching unit (ATU), with a focus on the topic of Mental Health in adolescence. The target audience, to which the ATM was directed, includes Spanish language students in the third year of high school. For the preparation of the ATM, the steps proposed by Leffa (2007) were followed and, in addition, a series of sustaining sources was taken as a basis (pilot study, integrative and documental review and theoretical foundation), which empirically and theoretically supported its production. Based on the production of the ATU, we conclude that the ATM has an empirical bias and a theoretical basis and can provide contributions to the Spanish language classes.

KEYWORDS: Spanish language. Authorial teaching material. Authorial teaching unit. Mental health. Collaborative tasks.

1 INTRODUÇÃO

A temática acerca de material didático vem ganhando espaço no contexto da Linguística Aplicada. Ao realizar uma revisão de estudos (LEITE, 2012; Buseti, 2014; BORGES, 2017; RODRÍGUEZ, 2017; RUIZ, 2017), visando compreender os procedimentos adotados pelos autores para a execução de suas pesquisas, constatamos que, no âmbito brasileiro, duas metodologias de investigação se sobressaem no que diz respeito à produção e à análise de material didático no ensino de línguas adicionais.

A primeira alude à produção de um material didático autoral (doravante MDA), cujos dados são obtidos através de sua aplicação (LEITE, 2012). Em comparação, a segunda corresponde à análise de livros didáticos e ao desenvolvimento de propostas de atividades adaptadas (Buseti, 2014; BORGES, 2017; RODRÍGUEZ, 2017) ou autorais (RUIZ, 2017), que podem ou não ter caráter prático, ou seja, serem aplicados no contexto educacional.

A partir dessa constatação e da importância do professor de línguas, especialmente o de língua espanhola, quando assume autoria da produção de seu próprio material didático, como no estudo desenvolvido pela primeira autora deste trabalho (Linhati, 2021, no prelo) durante o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), *Campus Bagé*, no período de 2019 a 2021, foi elaborada uma metodologia, na qual, além da elaboração de um MDA, ocorreu a sua análise. Assim, para fins de recorte, neste artigo nosso objetivo consiste em apresentar a proposta de elaboração de um MDA no formato de unidade didática autoral (doravante UDA), a partir de diferentes fontes alimentadoras, ou seja, de distintas fontes que sustentaram a sua criação, conforme observaremos mais adiante. Além disso, objetivamos indicar contribuições do MDA tanto para professores quanto para estudantes de língua espanhola.

A UDA deste estudo foi construída com vistas à sua aplicação com alunos do terceiro ano do ensino médio, a partir do tema da saúde mental na adolescência. Nessa proposta de MDA, foram elaboradas vinte e uma tarefas colaborativas, direcionadas para o trabalho em pares, visando à apropriação dos conhecimentos gramaticais, lexicais, textuais e, ainda, dos conhecimentos comunicativos (conforme detalharemos na seção 4). Entretanto, é importante ressaltar que, em virtude da pandemia de COVID-19, desenvolvemos apenas as etapas de análise e de desenvolvimento do material didático (LEFFA, 2007). Isso não inviabiliza a sua aplicação futura e ressignificação contextual.

Desse modo, na sequência apresentamos a composição do presente artigo. Na seção 2, discorremos sobre o aporte teórico relacionado ao MDA no ensino de línguas. Na seção 3, abordamos as fontes alimentadoras que nortearam a elaboração do MDA em questão. Na seção 4, definimos e caracterizamos a UDA. Na seção 5, detalhamos o planejamento e a organização da UDA,

tratando sobre o tema da saúde mental, as propostas de tarefas e as habilidades linguísticas envolvidas no processo. Por fim, na seção 6, discorreremos nossas considerações finais, focando em possíveis contribuições para a sala de aula de língua espanhola.

2 O MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL

O material didático pode ser considerado um importante recurso no contexto educativo, posto que tem o potencial de auxiliar professores no processo de ensino e de contribuir para uma melhor e mais afetiva aprendizagem do aluno. Conforme Paiva (2014), o livro didático é o principal material didático utilizado nas salas de aula, de modo que compete ao docente analisá-lo de maneira crítica, verificando o que pode (ou não) ser utilizado, adaptado ou elaborado de acordo com o contexto sociocultural da comunidade escolar em que está inserido.

De acordo com Leffa (2007), a produção de materiais de ensino, no campo da Linguística Aplicada, compreende “[...] uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem” (LEFFA, 2007, p. 15), no qual o foco deve estar pautado na tarefa. Segundo o autor, são necessárias quatro etapas para o desenvolvimento de um material didático autoral, isto é, análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A etapa de análise consiste em um diagnóstico sobre as necessidades discentes, com o intuito de conhecer as características e expectativas dos alunos, bem como o nível de conhecimento que possuem e o que se espera que aprendam no decorrer do processo.

A etapa de desenvolvimento contempla os objetivos, a definição de abordagem, de recursos e de atividades, o ordenamento das atividades, bem como a motivação esperada pelos alunos. Com os objetivos traçados, o professor deve selecionar conteúdos que contribuam para que a finalidade do material didático seja atendida, os quais devem estar regidos por uma abordagem¹.

Após realizar a escolha pela abordagem que norteia o material didático, é necessário que o professor defina as atividades que devem compor o seu recurso educacional. É possível que tais atividades abranjam o uso das quatro habilidades linguísticas, em separado ou por meio da integração das destrezas (ESTAIRE, ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998; LEFFA, 2007), acompanhado de um aporte teórico que sustente as escolhas do professor, uma vez que a teoria sustenta a justificativa de cada atividade que está sendo proposta no material didático (LEFFA, 2007).

No que diz respeito à definição dos recursos, Leffa (2007) relata a importância de estabelecer o suporte no qual o material será desenvolvido (como, por exemplo, papel) e se contemplará o uso de recursos tecnológicos. Em relação ao ordenamento, o autor defende a importância de organizar as tarefas por níveis de progressão, do mais fácil ao mais difícil, e pelo critério da necessidade, compreendendo a introdução de conteúdos úteis e de retorno imediato para a aprendizagem dos estudantes (LEFFA, 2007). Por fim, a motivação deve abranger atividades que estimulem o interesse e a curiosidade dos alunos, tornando-as prazerosas para a aprendizagem desses discentes.

Quanto à etapa de implementação do material didático, Leffa (2007) discorre sobre três situações que podem estar atreladas a esse processo, ou seja, aquela em que o material é utilizado pelo próprio professor, por outro docente ou direcionado para uso específico do aluno. Finalmente, a etapa da avaliação pode abranger a informalidade, com a percepção individual do professor sobre o (re)uso do seu material, ou a formalidade, com a preocupação de desenvolvimento de um material final, voltado ao uso em grande escala na sala de aula.

A seguir, abordamos as fontes alimentadoras que foram utilizadas na elaboração da proposta de MDA apresentada neste artigo.

¹ As abordagens podem ser de seis tipos: estrutural, nocio/funcional, situacional, baseada em competências, baseada em tarefas e baseada em conteúdos (LEFFA, 2007).

3 FONTES ALIMENTADORAS DO MATERIAL DIDÁTICO AUTORAL

Para o desenvolvimento do material didático autoral, foram utilizados quatro diferentes grupos como fontes alimentadoras do processo, conforme mostra a Figura 1:

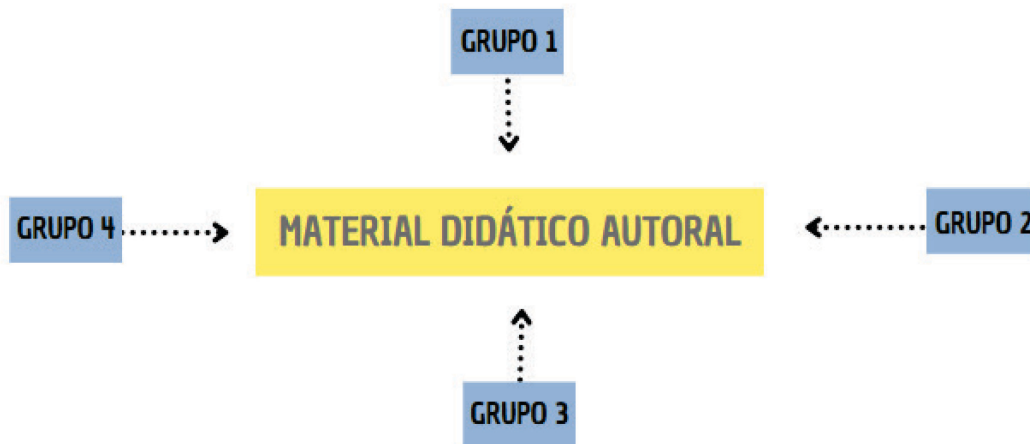


Figura 1: Fontes alimentadoras do material didático autoral

Fonte: Primeira autora deste artigo (2021)

De acordo com a Figura 1, o Grupo 1, referente ao estudo piloto², foi utilizado com o intuito de proporcionar melhorias na produção das tarefas. Desse modo, reorganizamos a quantidade e os tipos de tarefas, com foco no trabalho em pares.

O Grupo 2, alusivo à revisão da bibliografia dos documentos, foi usado com o propósito de prover embasamento didático para as tarefas colaborativas. Assim, através da leitura de documentos educacionais brasileiros (BRASIL, 1998, 2000, 2006; RIO GRANDE DO SUL, 2009), criamos tarefas direcionadas referentes a situações da vida real, que possam proporcionar aos alunos o desenvolvimento dos conhecimentos de mundo, sistêmico e textual (BRASIL, 1998).

O Grupo 3, relacionado à revisão integrativa³ (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011), foi utilizado com o objetivo de proporcionar o aprimoramento das tarefas do material didático. A partir dessa contribuição, elaboramos o MDA com base nas principais dificuldades identificadas durante a aplicação das tarefas de produção oral, tendo em vista os benefícios da aprendizagem em díades para a aprendizagem dos discentes de línguas adicionais.

Finalmente, o Grupo 4, referente à fundamentação teórica⁴, foi usado com a finalidade de embasar a produção do MDA. Conforme já afirmamos, no presente estudo, para a elaboração do MDA, cumprimos apenas as etapas de análise e de desenvolvimento (LEFFA,

² O estudo piloto consiste em uma investigação inicial que serve como base para o estudo final, proporcionando um panorama acerca das melhorias que podem ser desenvolvidas no decorrer da investigação (BAILER; TOMITCH; D'ELI, 2011). Para a elaboração do MDA, o estudo piloto foi desenvolvido no período de abril a julho de 2019, a partir da temática "alimentação saudável e esportes na adolescência", abrangendo o contexto de uma escola particular no município de Santa Maria/RS, em uma turma de terceiro ano, a qual estava constituída por treze estudantes. O estudo em questão foi aprovado pelo Comitê de Ética.

³ A revisão integrativa consiste em um método que reúne e sistematiza os resultados de uma pesquisa acerca de uma temática, com o intuito de contribuir para o seu aprofundamento (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008) a partir de seis etapas previamente delimitadas (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). No estudo que resultou no desenvolvimento do MDA, foram desenvolvidas duas revisões integrativas. A primeira estava dirigida para a verificação de estudos sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento da produção oral nas aulas de línguas adicionais de escolas brasileiras. Já a segunda estava voltada para o levantamento de investigações relacionadas às contribuições das tarefas colaborativas na aprendizagem de línguas adicionais.

⁴ A fundamentação teórica consiste no levantamento de um aporte teórico que sustenta a pesquisa, dando-lhe maior credibilidade no meio acadêmico. Para o desenvolvimento do MDA, foram utilizadas as questões teóricas relacionadas à produção oral, à hipótese do output, ao ensino comunicativo e à teoria sociocultural.

2007), em função da pandemia de COVID-19, que afetou as diferentes áreas, a nível mundial, incluindo a educação, em 2020 e no presente ano.

No que concerne à análise, a primeira autora deste artigo aplicou um questionário para definir o perfil dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, a fim de identificar sua relação com o espanhol, bem como seus interesses e expectativas quanto ao componente de língua espanhola na escola. Ademais, a docente recorreu a esse grupo de estudantes para delimitar a temática norteadora do material em questão. Por fim, a pesquisadora desenvolveu uma aula diagnóstica para verificar os conhecimentos prévios apresentados pelos alunos acerca do gênero *vlog*, da língua espanhola e do tema proposto. No que se refere ao desenvolvimento, o MDA foi elaborado para a modalidade presencial de ensino, estando pautado em objetivos pedagógicos, temáticos, linguísticos e comunicativos (DUTRA, 2021, no prelo).

Além dessas etapas, foram utilizados diferentes aportes teóricos para o embasamento do material didático, com destaque para a produção oral, a hipótese do *output*, o ensino comunicativo e a teoria sociocultural. No tocante à produção oral, foram criadas duas tarefas de interação (GIOVANNINI *et al.*, 1996; PINILLA GÓMEZ, 2004) voltadas para o desenvolvimento de um *vlog* na língua espanhola. No que diz respeito à hipótese do *output* (SWAIN, 1995; 2005), foram elaboradas tarefas de produção oral e de produção escrita no decorrer do MDA.

Quanto ao ensino comunicativo, foi definida a Abordagem Baseada em Tarefas, posto que os objetivos definidos abrangiam a elaboração de tarefas em diádes com foco na produção autêntica em língua espanhola. Assim, foram criadas diferentes tarefas relacionadas à saúde mental na adolescência que, juntas, contribuem para a execução da tarefa final discente (para maiores detalhes, ver seção 4). Como resultado, foi criada uma proposta de material a partir da integração das habilidades (ESTAIRE; ZANÓN, 1990; BRASIL, 1998), do foco na forma (RICHARDS; RODGERS, 2001; MELERO ABADÍA, 2002) e do ensino gramatical e lexical de modo indutivo (MELERO ABADÍA, 2002).

Por fim, no que concerne à Teoria Sociocultural, houve a opção pela concepção de aprendizagem colaborativa⁵ (LANTOLF, 2000; FIGUEIREDO, 2018) como metodologia norteadora do MDA, com o intuito de desenvolver um trabalho em duplas, dirigido para a construção conjunta da aprendizagem entre os estudantes a nível temático, linguístico e comunicativo.

Na sequência, discorreremos sobre o material didático autoral a partir da composição de uma unidade didática.

4 A UNIDADE DIDÁTICA

De acordo com o que apresentamos anteriormente, ao elaborarmos um MDA voltado para o ensino de línguas, é necessário que nos apropriemos de um aporte teórico, escolhendo, dentre outros aspectos, a abordagem que norteará sua produção. A seguir, detalhamos nossa opção a partir do ensino comunicativo, através da abordagem baseada em tarefas, com foco no Ensino Linguístico Mediante Tarefas.

4.1 O ensino comunicativo e a abordagem baseada em tarefas

O ensino comunicativo é um método que entende a linguagem como indissociável da identificação e do comportamento social (SAVIGNON, 2005), mantendo relação direta com a comunicação (MELERO ABADÍA, 2002). Neste estudo, assumimos a vertente da teoria linguística, em que o foco está direcionado para o aspecto funcional e comunicativo da língua (RICHARDS; RODGERS, 2001).

⁵ De acordo com Figueiredo (2018), a aprendizagem colaborativa consiste em situações desenvolvidas no âmbito educacional, em pares ou em grupos de estudantes, os quais, juntos, aprendem ou tentam aprender algo através das interações, de modo a coconstruir o conhecimento.

Acrescido a isso, é possível que o ensino comunicativo abranja distintas abordagens no seio de seu aporte teórico. Um exemplo é a Abordagem Baseada em Tarefas (CANDLIN, 1990; ZANÓN; HERNÁNDEZ, 1990; MELERO ABADÍA, 2002; GIOVANINNI et al., 1996), na qual o objetivo se dirige à introdução da comunicação real na sala de aula de línguas adicionais (MELERO ABADÍA, 2002).

Conforme Candlin (1990), a abordagem baseada por tarefas valoriza o método avaliativo usado no decorrer e/ou ao final do processo, viabiliza a revisão do papel do professor e do aprendiz e da participação de ambos na proposta, além de tornar a sala de aula em um espaço de experimentação da linguagem e da aprendizagem linguística.

Em nosso estudo, a tarefa é “[...] um conjunto de atividades em sequência, constituído por um assunto emergente na sociedade, o qual possibilita ao aluno desenvolver conhecimentos de diferentes ordens (temáticos, linguísticos e comunicativos) e explorar as habilidades da língua estudada com o foco na forma e, também, no sentido” (LINHATI, 2021, no prelo)”

Desse modo, a tarefa deve fornecer *input*, determinar os papéis, a disposição e as ações esperadas dos participantes, delimitar os resultados esperados, além de ser passível de correção e de fornecimento de *feedback* aos estudantes (CANDLIN, 1990).

Segundo Zanón (1990), há algumas características fundamentais no que diz respeito à composição de uma tarefa. Primeiramente, ela deve representar processos comunicativos que envolvam situações da vida real. Em um segundo lugar, necessita dirigir-se, de maneira intencional, à aprendizagem da língua. Por fim, é fundamental que esteja inserida em uma unidade didática. A respeito desse último aspecto, discorreremos a seguir.

4.1.2 A unidade didática a partir do Ensino Linguístico Mediante Tarefas

Uma possibilidade de desenvolvimento de tarefas em unidades didáticas dentro da Abordagem Baseada em Tarefas é por meio do Ensino Linguístico Mediante Tarefas, ou seja, de uma proposta pedagógica voltada para o ensino de línguas adicionais (ZANÓN, 1990).

Conforme Leitão (1976, p. 19), a unidade didática se trata de “[...] um conjunto de objetivos do ensino (noções, habilidades, teorias, leis, etc.) reunidos em torno de uma ideia central (eixo motivador), constituindo um pequeno todo integrado, a ser devidamente incorporado no conjunto de aquisições do indivíduo [...]”. Nesse mesmo viés, Matos (2014) conceitua a unidade didática como uma unidade de pensamento flexível, que se desenvolve a partir de objetivos claros, contemplando a escolha, o desenvolvimento de temas, de textos e de atividades, e a reflexão discente.

Dessa forma, é possível estabelecer como características de uma unidade didática: a adoção da tarefa como foco principal do processo de ensino, de modo que a tarefa final mantém articulação com as demais tarefas propostas; a integração das tarefas aos objetivos, aos conteúdos, à metodologia e à avaliação do processo; a diversificação temática associada às necessidades do contexto educativo; e o desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

Assim, dentro do Ensino Linguístico Mediante Tarefa, a unidade didática deve pautar-se em tarefas e subtarefas que envolvam um processo de negociação e de resolução de problemas (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). A seguir, abordaremos os seis passos fundamentais para o seu desenvolvimento.

4.1.2.1 Os passos para o desenvolvimento de uma unidade didática

Conforme Estaire e Zanón (1990), são necessários seis passos para a elaboração de uma unidade didática voltada para o ensino de línguas, a saber: o tema, os objetivos comunicativos, o planejamento das tarefas, a especificação dos componentes temáticos e linguísticos, o planejamento do processo e a avaliação.

O tema corresponde ao ponto de partida do processo de elaboração da unidade didática, estando associado aos interesses e às características dos discentes, visto que “[...] os próprios aprendizes constituem a melhor fonte de temas para desenvolver em aula [...] dando significado a todo o processo posterior [...]” (ESTAIRE; ZANÓN, 1990, p. 72, tradução nossa). Já os objetivos comunicativos equivalem à integração das quatro habilidades linguísticas, que podem ser trabalhadas isoladamente e/ou com maior destaque de uma(s) em detrimento da(s) outra(s), apresentando maleabilidade de acordo com a pretensão almejada na(s) tarefa(s) final(is) (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

O planejamento das tarefas abrange a delimitação das subtarefas e de uma tarefa final (ou de uma série de tarefas finais) que será utilizada para o desenvolvimento autêntico da competência comunicativa dos estudantes (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Os componentes temáticos compreendem o assunto que será tratado, enquanto os componentes linguísticos abrangem os aspectos gramaticais que serão abordados ao longo da unidade didática (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

O planejamento do processo envolve a organização e a sequência lógica das subtarefas em articulação com a tarefa final e com os objetivos previstos para a unidade didática (ESTAIRE; ZANÓN, 1990). Por fim, a avaliação compreende a inserção de métodos avaliativos contínuos (no decorrer das subtarefas) ou finais (na conclusão da tarefa final), com vistas à autoavaliação discente alusiva ao trabalho (individual, em pares ou em grupos), ao material e aos procedimentos utilizados no decorrer da aplicação em sala de aula (ESTAIRE; ZANÓN, 1990).

Para fins de resumo, apresentamos a Figura 2 com os passos abordados no decorrer desta seção, os quais são necessários para o desenvolvimento de uma unidade didática voltada para o ensino de línguas adicionais, a partir do Ensino Linguístico Mediante Tarefas.

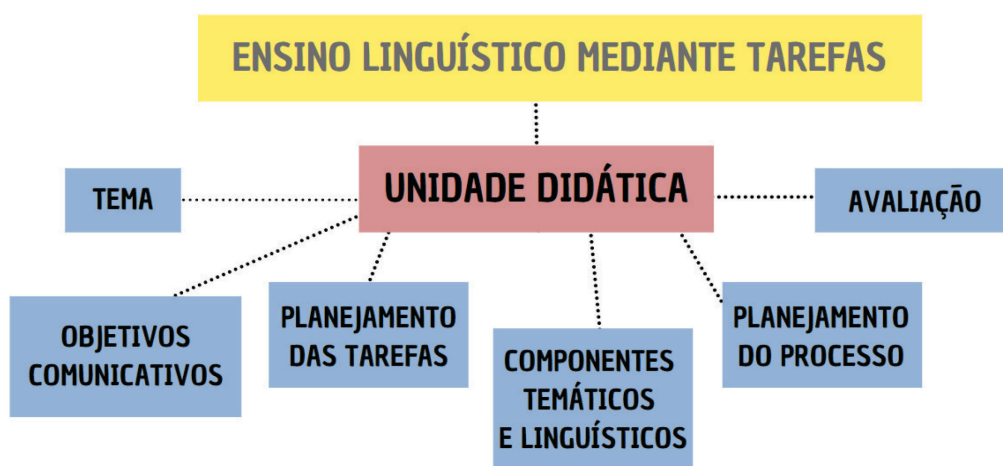


Figura 2: Passos para o desenvolvimento de uma unidade didática sob a perspectiva do Ensino Linguístico Mediante Tarefas

Fonte: Primeira autora deste artigo (2021) adaptado de Estaire e Zanón (1990)

Com base na leitura da Figura 2, podemos afirmar que a unidade didática do Ensino Linguístico Mediante Tarefas abrange a escolha de um tema, que vai ao encontro de assuntos que sejam do interesse dos estudantes; a definição de objetivos comunicativos, que promovem o trabalho com as habilidades linguísticas; o planejamento das tarefas, que envolve a elaboração do que será desenvolvido nas subtarefas até a produção da tarefa final. Além desses aspectos, a unidade didática compreende a escolha dos componentes temáticos e linguísticos, que aludem aos conteúdos temáticos e aos tópicos gramaticais que serão desenvolvidos; o planejamento do processo, que corresponde à organização das tarefas em consonância com os objetivos estabelecidos; e a avaliação, que verifica o desempenho contínuo e/ou final do discente durante o desenvolvimento da unidade didática.

Na sequência, discorreremos sobre nossa proposta de material didático, com foco no desenvolvimento de uma unidade didática voltada para o ensino de língua espanhola, como língua adicional, em um contexto de ensino médio.

5 PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA AUTORAL (UDA): PROCESSO

Para o desenvolvimento de uma UDA em língua espanhola, a partir dos pressupostos teóricos do Ensino Linguístico Mediante Tarefas e das demais fontes alimentadoras anteriormente mencionadas, iniciamos um planejamento voltado a alunos do terceiro ano do ensino médio.

Dessa forma, como tratamos na seção 3, a primeira autora do presente estudo aplicou um questionário em sua turma, em abril de 2019, a fim de elencar o perfil discente e selecionar o assunto de interesse dos estudantes. Nesse instrumento, havia cinco opções temáticas, embasadas pelos temas transversais (BRASIL, 1998), isto é, i) consumismo na adolescência (consumo), ii) séries e entretenimento na cultura adolescente (pluralidade cultural), iii) o adolescente e o desenvolvimento sustentável (meio ambiente), iv) saúde mental na adolescência (saúde) e v) o adolescente e o mercado laboral (ética/cidadania). A partir das respostas obtidas pelos alunos, foi possível definir a saúde mental na adolescência como tema condutor da unidade didática.

Após a seleção da temática, foram elaborados os objetivos comunicativos que nortearam o planejamento da UDA. Assim, a proposta tinha a finalidade de instigar os estudantes ao aperfeiçoamento e/ou ao desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas na língua espanhola, reconhecimento e elaboração de um *vlog*, instigando o seu planejamento e o seu desenvolvimento para a promoção da saúde mental na adolescência, e utilização da produção oral em língua espanhola para a prevenção no âmbito da saúde mental na adolescência através da tarefa de *vlog*.

Na sequência, foram definidos os componentes temáticos e linguísticos da proposta. No que diz respeito aos primeiros, foram selecionados subtemas para o trabalho com a saúde mental na adolescência, que compreendessem aspectos relacionados à prevenção, às redes de apoio e à atuação social. A escolha por esses eixos norteadores ocorreu pelo fato de o estado do Rio Grande do Sul⁶, nos anos de 2011 a 2016, ter apresentado o maior índice de mortes por suicídio em jovens da faixa etária dos 15 aos 19 anos (CEVS-RS, 2019).

Com esses componentes, tínhamos o intuito de que os estudantes pudessem conhecer a importância da saúde mental para uma efetiva qualidade de vida na adolescência, refletir sobre o papel da prevenção em doenças como a depressão e os transtornos mentais que acometem a saúde do adolescente, e agir de maneira consciente na sociedade, revendo atitudes e mudando hábitos, a fim de alcançar uma melhor qualidade de vida na adolescência.

No que concerne aos componentes linguísticos, foram elencados os conteúdos em língua espanhola que seriam trabalhados com base no currículo escolar previsto para o último ano do ensino médio, abrangendo, desse modo, os tempos verbais de futuro do modo indicativo. Por meio desses componentes, almejávamos que os discentes pudessem aperfeiçoar e/ou desenvolver o conhecimento sistêmico acerca das estruturas gramaticais de futuro (*futuro imperfecto*, *condicional simple* e perífrase de futuro) e dos vocabulários relativos à saúde mental.

O passo seguinte à elaboração da UDA esteve pautado no planejamento das tarefas. Conforme mencionamos anteriormente, assumimos, seguindo Linhati (2021, no prelo), as tarefas como um conjunto de atividades sequenciais, no qual a gramática mantém relação com o sentido a partir de temas emergentes do âmbito social. Logo, definimos um total de vinte e uma tarefas, conforme já mencionamos na introdução deste artigo, dirigidas ao trabalho integrado das habilidades linguísticas, com ênfase na produção oral, as quais pudessem fornecer subsídios para o desenvolvimento de uma tarefa final a partir do gênero *vlog*. O *vlog* ou videoblog (LESTARI, 2019) é um gênero discursivo apresentado em formato de vídeo com o intuito de emitir uma mensagem digital, na qual há interação entre os usuários (PIERO, 2014).

Assim, a tarefa final de *vlog* do MDA foi constituída pela combinação dos componentes temáticos e linguísticos, de modo que os estudantes, em pares, deveriam resolver uma situação-problema, colocando-se no lugar de um(a) blogueiro(a) que enfrentou algum tipo de transtorno mental na adolescência, com o intuito de conscientizar os demais jovens sobre a importância da prevenção nessa

⁶ Estado brasileiro em que residem os estudantes que participaram do estudo piloto.

fase da vida. Para isso, esperávamos que os alunos utilizassem o vocabulário aprendido sobre a saúde mental, bem como os verbos em língua espanhola nos tempos verbais de futuro.

Após definir as tarefas, o foco esteve direcionado ao planejamento do processo. Nesse momento, optamos pelo desenvolvimento de uma sequência lógica que abrangesse uma carga cognitiva progressiva de aprendizagem aos estudantes e que priorizasse a aprendizagem colaborativa em sala de aula por meio da interação entre pares. De acordo com Lima e Costa (2010), ao dialogarem para o desenvolvimento de uma tarefa, os estudantes podem coconstruir significados, conciliando o estudo da forma e do sentido a partir das reflexões desenvolvidas no decorrer da interação. Nessa linha, o uso dessa metodologia na sala de aula de línguas pode proporcionar benefícios aos discentes, como a internalização do conhecimento linguístico, a diminuição da ansiedade em propostas comunicativas e o desenvolvimento da autonomia cognitiva dos alunos (FIGUEIREDO, 2006, 2018).


Por fim, no referente à avaliação, optamos pelo desenvolvimento de uma avaliação do processo, a partir de uma autoavaliação discente⁷ acerca da sua participação e da sua aprendizagem em colaboração com o(a) colega, e de uma avaliação final, voltada à tarefa de *vlog*, sobre a qual discorreremos anteriormente.

Na sequência, apresentamos, com maiores detalhes, a organização da unidade didática da língua espanhola.

5.1 UNIDADE DIDÁTICA AUTORAL: COMPOSIÇÃO

A UDA desenvolvida para o ensino de língua espanhola de alunos do terceiro ano do ensino médio, sob o tema da saúde mental na adolescência, foi intitulada como *Salud mental en la adolescencia: el español en la enseñanza media*. Nesse MDA é possível encontrar cinco subtemas relacionados ao eixo da saúde mental, como mostra a Figura 3, referente ao sumário da unidade didática elaborada.

⁷ A autoavaliação discente consiste em uma avaliação desenvolvida pelo próprio aluno a partir de suas reflexões acerca do processo de aprendizagem no qual está imerso. No MDA, a autoavaliação foi inserida ao final de cada subtema trabalhado, constituindo-se por três questões relacionadas ao que foi aprendido durante as classes de maneira individual pelo discente e em colaboração com o seu colega, além da sua contribuição para a aprendizagem do seu par.



Saúde mental na adolescência: o início	
Clase diagnóstica: ¡Juntos a prevenir!	02
Prevenção: Por que e para quem?	
Clase 01: Salud mental ¿por qué prevenirla?	03
Importância do lazer	
Clase 02: El ocio en la adolescencia	07
Clase 03: El arte y la cultura en la salud mental	11
Conhecendo diferentes redes de apoio	
Clase 04: Familia, escuela y apoyo terapéutico	15
Clase 05: La empatía en las redes sociales	18
Clase 06: La empatía en forma de gestos	22
Clase 07: El apoyo para la salud mental	26
Atuando como rede de apoio	
Clase 08: Hablando sobre salud mental en la red	30
Clase 09: Promocionando la salud mental en la red	34
Clase 10: Actuando en la red - salud mental en la adolescencia	38
Clase 11: Luz cámara (conciencia)acción: Fase 1	40
Clase 12: Luz cámara (conciencia)acción: Fase 2	41

Figura 3: Sumário da unidade didática autoral por subtema

Fonte: Primeira autora deste artigo (2021)

De acordo com a Figura 3, o subtema 1, denominado “Saúde mental na adolescência: o início”, abrange a Aula Diagnóstica *¡Juntos a prevenir!*. Na aula em questão, os estudantes, em duplas, devem desenvolver uma tarefa de *vlog*, por meio da produção oral em língua espanhola, valendo-se de seus conhecimentos de mundo, sistêmico e textual (BRASIL, 1998), a respeito da saúde mental e das estruturas linguísticas e gramaticais do espanhol, sem a mediação do professor.

O subtema 2, designado “Prevenção: por que e para quem?”, compreende a Aula 1 *Salud mental. ¿Por qué prevenirla?*, em que há duas tarefas colaborativas. As tarefas 1 e 2 estão constituídas por atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, relacionadas, respectivamente, à data comemorativa da saúde mental e aos transtornos que acometem os jovens, tendo como foco as habilidades de compreensão leitora, de produção oral e de produção escrita do espanhol.

O subtema 3, cunhado como “Importância do lazer”, abrange as tarefas em pares alusivas à Aula 2, *El ocio en la adolescencia*, e à Aula 3, *El arte y la cultura en la salud mental*. Na Aula 2, a tarefa 3 está organizada em atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, referentes ao ócio alternativo dos jovens e ao ensino indutivo do tempo verbal *condicional simple*, a partir das habilidades de compreensão e de produção escrita. Por sua vez, a tarefa 4 compreende uma tarefa do tipo situação-problema, envolvendo o auxílio a um adolescente, a partir das habilidades de compreensão e de produção escrita.

Na Aula 3, a tarefa 5 está constituída por atividades de pré-audição, audição e pós-audição, relacionadas a atividades artísticas e culturais, com foco nas habilidades de compreensão oral e escrita e de produção escrita. Já a tarefa 6 envolve uma tarefa do tipo

situação-problema, a partir da escolha de eventos artísticos próprios do contexto sociocultural dos estudantes, com foco nas habilidades de compreensão e de produção escrita.

O subtema 4, intitulado “Conhecendo diferentes redes de apoio”, contempla as tarefas em díades relacionadas às aulas 4, 5, 6 e 7, respectivamente: *Familia, escuela y apoyo terapéutico*, *La empatía en las redes sociales*, *La empatía en forma de gestos* e *El apoyo para la salud mental*. Na Aula 4, a tarefa 7 está organizada em atividades de pré-audição, audição e pós-audição, com foco na importância do auxílio de diferentes esferas para a saúde mental do adolescente, a partir das habilidades de compreensão oral e de produção escrita. Já a tarefa 8 abrange uma situação-problema, dirigida ao auxílio a um adolescente a partir do uso das estruturas do *condicional simple* e dos conhecimentos relativos à saúde mental, com foco na produção oral em espanhol.

Na Aula 5, a tarefa 9 está composta por atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, relacionadas a postagens motivadoras extraídas do *Instagram*, com foco no tempo verbal *futuro imperfecto* e no desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção escrita. A tarefa 10, por sua vez, compreende uma situação-problema, envolvendo o auxílio a uma jovem por meio das redes sociais, através das habilidades de compreensão e de produção escrita.

Na Aula 6, as tarefas 11 e 12 estão organizadas em atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, contemplando os diferentes gestos de apoio em relação à saúde mental, com foco na estrutura de perífrase de futuro, através das habilidades de compreensão oral e escrita e de produção escrita. Já na Aula 7, as tarefas 13 e 14 estão constituídas pela revisão dos conteúdos abordados em aulas anteriores. A tarefa 13 está voltada para a elaboração de uma postagem motivacional no *Instagram* direcionada à saúde mental de jovens, por meio da produção escrita, enquanto a tarefa 14 está dirigida a uma situação-problema envolvendo o auxílio a um colega da escola, através da produção oral em espanhol.

Por fim, o subtema 5, denominado “Atuando como rede de apoio”, abrange as aulas 8 (*Hablando sobre salud mental en la red*), 9 (*Promocionando la salud mental en la red*), 10 (*Actuando en la red - salud mental en la adolescencia*), 11 (*Luz, cámara, (concienci)acción: fase 1*) e 12 (*Luz, cámara, (concienci)acción: fase 2*). Na Aula 8, a tarefa 15 está composta pelas atividades de pré-audição, audição e pós-audição, relacionadas à saúde mental através do *vlog*, por meio das habilidades de compreensão e de produção oral e escrita. Já a tarefa 16 enfoca tarefas de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura relacionadas à caracterização do gênero discursivo *vlog*, com o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de produção escrita.

Na Aula 9, a tarefa 17 está constituída pelas atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, alusivas ao entendimento sobre as etapas de produção do gênero *vlog*, a partir das habilidades de compreensão e de produção escrita, enquanto a tarefa 18 envolve a apresentação da proposta de tarefa final de *vlog*, abrangendo as habilidades de compreensão e de produção oral e escrita. Na Aula 10, a tarefa 19 está composta pela leitura e compreensão de uma rubrica avaliativa⁸ relacionada aos critérios selecionados para a avaliação docente da tarefa de *vlog* e pela produção escrita de um planejamento prévio referente à produção do *vlog*, na língua espanhola, acerca do tema da saúde mental na adolescência.

Na Aula 11, a tarefa 20 está formada pela produção efetiva do gênero *vlog* em duplas, por meio da gravação do vídeo na escola, a partir do planejamento previamente desenvolvido na aula anterior. Finalmente, na Aula 12, a tarefa 21 está constituída pela edição dos vídeos gravados e pela finalização da produção colaborativa para a publicação do *vlog* no Youtube.

É importante ressaltar que, ao final de cada aula, os estudantes poderão preencher o glossário disponibilizado com as palavras aprendidas na língua espanhola. Além disso, ao concluir cada subtema, é possível que os pares reflitam sobre o trabalho desenvolvido no decorrer de cada subtema, a partir da autoavaliação presente no material didático em questão.

⁸ A rubrica avaliativa é um instrumento utilizado para a avaliação do desempenho do aluno durante o seu processo formativo (PRAT BAÚ; RAMAJO; RODRÍGUEZ, 2014), tendo a finalidade de esclarecer o que se espera do discente (OLIVOS, 2016), por meio de diferentes níveis. No MDA, a rubrica foi elaborada para avaliar a tarefa de *vlog* desenvolvida pelos alunos. Em sua composição, foram utilizados quatro níveis (insuficiente, bom, muito bom e excelente), junto a sete critérios avaliativos (adequação ao gênero *vlog*, qualidade visual, tempo de duração do vídeo, uso dos verbos no futuro, apropriação temática, produção oral e desenvolvimento da pronúncia na língua espanhola).

Para fins de uma visualização completa, a unidade didática descrita no decorrer deste artigo pode ser encontrada no *site* <https://saludmentaladolesc6.wixsite.com/saludmentalespanol>. Nessa página da internet também é possível ter acesso aos materiais utilizados no decorrer do material didático elaborado, bem como ao manual do professor.

Na sequência, apresentamos nossas considerações finais a respeito da unidade didática desenvolvida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apontamos o processo de elaboração de um MDA. Considerando que partimos das etapas propostas por Leffa (2007) para o cumprimento desse processo, cabe ressaltar que o momento pandêmico inviabilizou a conclusão de todo o processo, ou seja, a implementação e a avaliação. Contudo, não podemos deixar de mencionar que houve a aplicação do piloto, em 2019, pela primeira autora. Isso mostra que o MDA deste estudo possui um viés empírico e uma base teórica, por meio de uma série de fontes alimentadoras, conforme já indicamos. Dito isso, o MDA está organizado, a partir de uma UDA, em torno do tema saúde mental na adolescência, o qual está estruturado em subtemas.

Desse modo, entendemos que a UDA desenvolvida pode trazer contribuições para professores e alunos no âmbito da educação básica. No que diz respeito aos docentes, o MDA pode auxiliar na implementação da aprendizagem colaborativa na sala de aula de língua espanhola, visto que se trata de uma metodologia ainda pouco explorada nas escolas. Ademais, é possível que o professor instigue os alunos no que diz respeito à discussão de um tema de grande relevância em nossa sociedade, como é a saúde mental na adolescência, de modo a desenvolver o conhecimento sistêmico de maneira contextualizada, com tarefas variadas e atrativas aos estudantes.

No tocante aos discentes, a UDA apresentada pode contribuir para que os alunos utilizem a língua espanhola de maneira autêntica em suas interações (SANTOS, 2003), proporcionando momentos de reflexão sobre a língua que está sendo estudada (SWAIN, 1995, 2005; PINHO, 2013; NATEL, 2014) e a respeito da aquisição de estruturas gramaticais e lexicais (DIAS, 2015; ARAÚJO, 2016). Além disso, o trabalho com a temática da saúde mental é provável que propicie aos alunos o desenvolvimento de um maior cuidado consigo e com a sociedade como um todo.

Portanto, esperamos que o MDA elaborado possa ser aplicado na íntegra e/ou de maneira adaptada em diferentes instituições brasileiras, com o intuito de promover o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, o trabalho em pares, bem como os conhecimentos relativos ao tema da saúde mental e ao gênero *vlog*.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. F. de. *Let's play games!* O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6051>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BAILER, C; TOMITCH, L. M. B; D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 24, p. 129-146, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/1651234/A_import%C3%A2ncia_do_estudo_piloto_Bailer_Tomitch_and_DEly_2011. Acesso em: 10 out. 2019.

- BORGES, J. de C. *Análise e produção de material didático de inglês à luz da linguística de corpus*. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510110D.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. De A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua estrangeira*. MEC: Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. MEC: Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. MEC: Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 11 abr. 2019.
- BUSETTI, D. *Proposta de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático: uma perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de LE*. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4663/D%C3%A9boraBusetti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- CANDLIN, C. N. Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *CL e E Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 7-8. p. 33-54, 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126204>. Acesso em: 06 maio 2020.
- COMITÊ ESTADUAL DE PROMOÇÃO DA VIDA E PREVENÇÃO DO SUICÍDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Guia intersetorial de Prevenção do comportamento suicida em crianças e adolescentes*. 2019. Disponível em: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20190837/26173730-guia-intersetorial-de-prevencao-do-comportamento-suicida-em-criancas-e-adolescentes-2019.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.
- DIAS, C. T. Reproduzir e criar: produção oral em aulas de inglês do Ensino Fundamental I. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13713>. Acesso em: 03 jul. 2019.
- DUTRA, E. de O. Uma proposta de estrutura de intervenção pedagógica para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais: algumas considerações investigativas. *Revista Trem de Letras*, v. 8, n. 3, p. 01-30, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1800> Acesso em: 03 ago. 2022.
- ESTAIRE, S.; ZANÓN, J. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *CL e E Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 7-8, p. 55-90, 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>. Acesso em: 06 maio 2020.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Algumas reflexões sobre a colaboração na aprendizagem de línguas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). *In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS*, 6., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2006. p. 46-58. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Anais%20do%20VI%20Seminario%20de%20Linguas%20Estrangeiras.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2018.
- GIOVANINNI, A. *et al.* La interacción oral. In: GIOVANINNI, A. *Profesor en Acción 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa, 1996. p. 49-70.
- LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Nova York: Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. *Produção de materiais de ensino: prática e teoria*. 2. ed. Pelotas: Educatt, 2007. p. 15-44. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.
- LEITÃO, V. A unidade didática. *Curriculum*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 19-26, out./dez. 1976. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/curriculum/article/view/62747>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- LEITE, A. A. de C. *Produção escrita nas aulas de língua inglesa em uma escola da rede pública: uma pesquisa-ação de aplicação e análise de uma unidade didática desenvolvida em um blog*. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/handle/20.500.11874/793>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- LESTARI, N. Improving the speaking skill by vlog (video blog) as learning media: The EFL Students Perspective. *International Journal of Academic Research in Business e Social Sciences*, v. 9, n. 1, p. 915-925, 2019. Disponível em: <http://hrmars.com/index.php/journals/papers/IJARBS/v9-i1/5490>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- LIMA, M. dos S.; COSTA, P. da S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 29, p. 167-184, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 set. 2019.
- LINHATI, S. T. *Elaboração e análise de um material didático autoral: tarefas colaborativas sobre a saúde mental na adolescência com foco na produção oral de língua espanhola*. 326 p. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2021, no prelo.
- MATOS, D. C. V. da S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Revista Abehache*, v. 1, n. 6, p. 165-185, 2014. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/154/153>. Acesso em: 28 maio 2020.
- MELERO ABADÍA. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2002.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, M. G. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, n. 17, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018. Acesso em: 22 abr. 2019.
- NATEL, T. B. T. *Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública*. 2014. 252 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3096>. Acesso em: 07 jul. 2019.
- OLIVOS, T. M. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327824933_Evaluacion_del_aprendizaje_y_para_el_aprendizaje_Reinventar_la_evaluacion_en_el_aula. Acesso em: 29 abr. 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. *Revista (Con)textos Linguísticos*, Vitória, n. 10, v. 8, p. 344-357, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8367>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PIERO, J. L. de. El vlog como género discursivo: algunos aportes para su definición. *Jornaleros. Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*, v. 1, p. 79-86, 2014. Disponível em: <https://www.academica.org/jose.luis.de.piero/4>. Acesso em: 30 set. 2019.

PINHO, I. da C. *A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual*. 2013. 166 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3326>. Acesso em: 01 jul. 2019

PINILLA GÓMEZ, R. La expresión oral. In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *VADEMÉCUM para la formación de profesores*. Madrid: SGEL Educación, 2004. p. 879-897.

PRAT BAÚ, M. N.; RAMAJO, B. P.; RODRÍGUEZ, A. L. La capacidad de análisis en la formación de trabajadores sociales: diseño de una rúbrica de evaluación de la competencia. *Cuadernos de Trabajo Social*, v. 27. n. 2, p. 365-374, 2014. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/45785>. Acesso em: 28 maio 2020.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. La enseñanza Comunicativa de la Lengua. In: RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 67-86.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular: Lições do Rio Grande*. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 08 abr. 2019.

RODRÍGUEZ, M. N. *O léxico no material didático de espanhol como língua estrangeira: análise e proposta de atividades complementares*. 2017. 199 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/173780>. Acesso em: 12 jan. 2021.

RUÍZ, L. V. *A abordagem intercultural: um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE*. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7033>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SANTOS, G. A. dos. *A interação entre aprendizes trabalhando em pares mediante o uso de tarefas em sala de aula numerosa de língua espanhola*. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_5bb12cba45db5767e686dfac4cd3a6bb. Acesso em: 27 jun. 2019.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.

SWAIN, M. The output hypotheses: Theory and Research. In: HINKEL, E. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Abingdon: Routledge, 2005. p. 471-484.

ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, n. 5, p. 19-27, 1990. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm. Acesso em: 07 maio 2020.

ZANÓN, J.; HERNÁNDEZ, M. J. La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *Cable*, n. 5, p. 12-18, 1990. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/hernandez_zanon.htm. Acesso em: 07 maio 2020.



Recebido em 29/07/2020. Aceito em 13/01/2021.