

**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Programa de Especialização em Ensino de Espanhol

Fernando Carvajal

***LECTURA DEL MUNDO: UMA PROPOSTA DE UNIDADE  
DIDÁTICA A PARTIR DO TEXTO LA VIDA PROFESIONAL/  
2, DE EDUARDO GALEANO***

Rio de Janeiro  
2024



Fernando Carvajal

***LECTURA DEL MUNDO: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA A PARTIR  
DO TEXTO LA VIDA PROFESIONAL/ 2, DE EDUARDO GALEANO***

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol

Orientador (a) Professor (a) M.<sup>a</sup> Ana Beatriz Simões da Matta.

Rio de Janeiro  
2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

C331 Carvajal, Fernando

Lectura del mundo : uma proposta de unidade didática a partir do texto La vida profesional/ 2, de Eduardo Galeano / Fernando Carvajal. - Rio de Janeiro, 2024.

23 f.

Artigo científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Espanhol) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ana Beatriz Simões da Matta.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Letramento crítico. 3. Leitura crítica. 4. Material didático. 5. Metodologia ativa. I. Matta, Ana Beatriz Simões da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 468

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Fernando Carvajal

***LECTURA DEL MUNDO: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA A PARTIR DO  
TEXTO LA VIDA PROFESIONAL/ 2, DE EDUARDO GALEANO***

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Espanhol, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Espanhol

Aprovado em: 14/06/2024.

Banca Examinadora:

---

Ana Beatriz Simões da Matta  
Programa de Pós -Graduação em Ensino de Espanhol – CP2

---

Aline de Bettencourt Donato  
Programa de Pós -Graduação em Ensino de Espanhol – CP2

---

Bruna Renova Varela Leite  
PPGL- UERJ

Rio de Janeiro  
2024

## **LECTURA DEL MUNDO: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA A PARTIR DO TEXTO LA VIDA PROFESIONAL/ 2, DE EDUARDO GALEANO**

Fernando Carvajal

**Resumo:** Este artigo objetiva apresentar uma proposta de compreensão leitora a partir do texto *Vida profesional/2*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano (1989), como meio de problematização dos atuais valores humanos e culturais, em especial neste cenário pós-pandêmico, em que se evidenciam desigualdades sociais em vários segmentos. Aliado a isto, busca-se desenvolver o letramento crítico dos estudantes por meio do encontro literário com o texto supracitado (Cassany; Casstellà, 2010). Para tal finalidade, visando ao trabalho com jovens estudantes do Ensino Médio, a proposta se estrutura a partir das potencialidades didáticas do gênero textual fórum educacional, do conceito de Unidade Didática, de Matos (2014), e das considerações sobre metodologias ativas (Bacich; Moran, 2017). Assim, o trabalho aponta a importância do desenvolvimento do letramento crítico para se contrapor aos discursos de ódio e de desinformação, recorrentes nas redes sociais, e de valores sociais e interculturais imprescindíveis, como tolerância e empatia.

**Palavras-chave:** unidade didática; metodologias ativas; material didático; leitura em língua espanhola; letramento crítico.

## **LECTURA DEL MUNDO: UNA PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA A PARTIR DEL TEXTO LA VIDA PROFESIONAL/2, DE EDUARDO GALEANO**

**Resumen:** El objetivo de este artículo es presentar una propuesta de comprensión lectora a partir del texto *Vida profesional/2*, del escritor uruguayo Eduardo Galeano (1989), como medio para reflexionar sobre los valores humanos y culturales en el actual escenario post pandémico, en el que las desigualdades sociales se evidencian en diversos segmentos, y desarrollar la lectura crítica de textos en español (Cassany; Casstellà, 2010). Para tal fin, buscando trabajo con jóvenes estudiantes de Enseñanza Media, la propuesta se estructura a partir de las potencialidades didácticas del género textual foro educacional, del concepto de Unidad Didáctica, de Matos (2014), y de las consideraciones sobre metodologías activas (Bacich; Moran, 2017). Por lo tanto, el trabajo apunta a la importancia del desarrollo de la literacidad crítica para contraponerse a los discursos de odio y de desinformación, recurrentes en las redes sociales, y de valores sociales e interculturales imprescindibles, como tolerancia y empatía.

**Palabras clave:** unidad didáctica; metodologías activas; material didático; lectura en lengua española, literacidad crítica.

## 1 INTRODUÇÃO

Cassany (2021), ao conceituar as nossas relações sociais atuais e ilustrando a importância da leitura crítica, apresentou o expressivo aumento da manipulação, indiscriminada liberdade de expressão e sobressaturação informacional, não apenas localmente, mas em esfera global. A atual constituição da vida em sociedade, sumamente intensa, cada vez mais presente no ambiente digital e impulsionada pelo grande atrativo das redes sociais e pelo enclausuramento gerado no período da pandemia da COVID-19 suscita intensas relações e experiências, com grande impacto na formação dos jovens e adolescentes. Também menciona que a avalanche de informações, compartilhadas sem apuração abalizada ou muitas vezes com crivos enviesados ou questionáveis, tem impactado a formação das identidades de muitos jovens e adolescentes e as suas concepções de mundo e valores. Como encarar os avanços que essa mudança de paradigma traz e, conseqüentemente, de forma mais preocupante, os dissabores e as tragédias relacionados, tem sido pauta recorrente de pais e docentes.

Durante período pandêmico, por razões impostas pelas restrições governamentais e pelo avanço da COVID-19, forçosamente foram implementadas alterações no sistema educacional, migrando obrigatoriamente muitos docentes e estudantes ao modelo remoto de ensino. Abordagens como aulas síncronas por meio de videoconferências, aulas assíncronas com uso de recursos digitais ou publicações impressas (elaboradas e distribuídas de forma limitada pela latência gerada pela pandemia) se tornaram recorrentes na prática escolar desse período. À despeito da devida instrumentalização docente que se faz necessária no ambiente digital, esse processo fomentou a reflexão sobre a importância de se atribuir um lugar condizente para práticas escolares que dialoguem com o universo digital, onde muitos estudantes da Educação Básica diariamente se entretêm, leem, consomem mídias, interagem e estruturam a sua identidade.

Entretanto, não basta apenas inserir equipamentos e ferramentas tecnológicas nas escolas para gerar a devida reflexão sobre o tema. Bruno e Pesce (2012) arrazoaram sobre a necessidade de os docentes contemporâneos inserirem no seu rol de competências desejáveis o letramento digital, como parte intrínseca das suas estratégias metodológicas<sup>1</sup>. Devem-se, portanto, multiplicar as articulações escolares e dos grupos de pesquisa acadêmicos quanto à sistematização de estratégias que capacitem os estudantes ao letramento digital, a serem indivíduos críticos, capazes de lerem o mundo e de atuarem nele eticamente. Para isso, tais estruturas devem apurar a competência leitora dos estudantes à configuração dos discursos existentes, no contexto digital principalmente, permeado de instabilidades, conceitos retrógrados e dissonantes, nesta “era de falsidades, de enganos, de manipulações, de mentiras de todos os tipos” (Cassany, 2021, p. 20).

Esse cenário, pautado nesses discursos distorcidos ou disseminados de forma descomedida, torna fértil o desenvolvimento de visões de mundo fundamentalistas, de discursos polarizados sem firmes alicerces, como “castelos de baralhos”, facilmente manipuláveis em detrimento dos valores individuais e benefícios para eles mesmos, sem valores essencialmente humanos, tornando-se meras engrenagens em um sistema frio e insensível.

Parra corroborar os pontos apresentados, os dados divulgados pelo Instituto Nacional Anísio Teixeira (INEP), detalhados a seguir, demonstram que ainda há muito a se discutir e percorrer para que o sistema educacional brasileiro garanta a formação técnica ansiada, desenvolvendo a compreensão leitora dos estudantes em nível escolar adequado, tendo evolução gradual e harmoniosa. Segundo os dados publicados no site representativo do órgão, na edição da avaliação PISA de 2022, metade dos estudantes que participaram da avaliação

---

<sup>1</sup> Além dessa consideração, os documentos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também norteiam a sistematização de práticas pedagógicas e desenvolvimento de conceitos associados à cultura e aos letramentos digitais.

obtiveram níveis mínimos de proficiência leitora, estando abaixo da média dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), instituição composta por nações com as condições econômicas mais desenvolvidas do mundo, incluindo algumas emergentes. Dos 81 países participantes do exame, no campo “Leitura”, Brasil ficou no 52º lugar, estando atrás, por exemplo, do México, Uruguai e Costa Rica (Brasil, 2023)<sup>2</sup>.

Embora tenham obtido melhores posições em relação à edição do PISA de 2018<sup>3</sup>, os resultados indicam que ainda há muito a melhorar para que os estudantes se consolidem como leitores hábeis e críticos, com condições de lidar com as tempestades e avalanches de informações que surgem diariamente em nossas vidas e prepará-los para o pleno exercício da cidadania (Brasil, 2018). Nesse oceano informacional, sabemos que há publicações em vários idiomas, dentre esses o espanhol. Segundo dados publicados pelo Instituto Cervantes, órgão do governo espanhol para a promoção global do idioma referido, com mais de 585 milhões de pessoas no mundo como usuários potenciais. Além disso, é a segunda língua materna do mundo por número de habitantes, a terceira língua mais utilizada na Internet e o segundo idioma de franca comunicação (Vítors, 2020)<sup>4</sup>.

Todos os atributos acima referenciam o estado da língua espanhola no cenário mundial. Pensando exclusivamente no nosso cenário nacional, cabe destacar o papel da língua espanhola como um dos idiomas oficiais do Mercosul e, de acordo com a Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, artigo 3º, inciso 4º, é preferencialmente a segunda língua estrangeira a ser ofertada nos currículos do Ensino Médio nacional (Brasil, 2017). Também vemos articulações regionais para a inserção do idioma nos currículos estaduais, como demonstra o Referencial Curricular Gaúcho para Ensino Médio<sup>5</sup> e a deliberação em 2021 para a obrigatoriedade das aulas de Espanhol na rede pública do Distrito Federal (Alves, 2021).

A partir do exposto acima, este artigo pretende apresentar uma proposta de leitura em língua espanhola, a partir dos preceitos do letramento crítico, inserida no ambiente digital, que não somente aprimore os conhecimentos informacionais técnicos dos estudantes, mas que apresente um sólido substrato para o aprimoramento ético, a partir do gênero textual fórum educacional, que reúne os requisitos e potenciais digitais e pedagógicos. Dentro desse crivo, o texto escolhido foi *La vida profesional/2*, de *El libro de los abrazos*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano, pela forma singela e profunda como narra a vida de um preso político e os tratos desumanos que recebe de um oficial.

Esse artigo apresentará na próxima seção a Fundamentação Teórica, com as contribuições de diversos teóricos sobre letramento crítico, metodologias ativas, tecnologias digitais e interculturalidade. Após, teremos uma seção destinada à explanação metodológica em que se alicerça esse trabalho e a definição de um dos seus pilares constituintes, a Unidade Didática (Matos, 2014). Na sequência, veremos em maiores detalhes os motivos para a escolha do texto *La vida profesional/2*, do escritor Eduardo Galeano, como uma das bases textuais da

<sup>2</sup> A página web (Divulgados os resultados do Pisa 2022 — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep) apresenta maiores detalhes sobre os resultados obtidos pelos estudantes respondentes à edição 2022 do exame PISA.

<sup>3</sup> No campo *Leitura* para a edição 2018 do PISA, Brasil obteve 413 pontos, ocupando faixa do ranking entre 55º e 59º, como o segundo pior país sul-americano no quesito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 19 jun. 2024.

<sup>4</sup> O relatório citado do Instituto Cervantes de 2020, além de trazer o total de hispano-falantes no mundo, apresenta o interessante número de mais de 22 milhões de estudantes que aprendem o idioma espanhol como língua adicional. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_20/informes\\_ic/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p01.htm). Acesso em: 10 jun. 2024.

<sup>5</sup> O Referencial Curricular Gaúcho apresenta seção exclusiva para a Língua Espanhola, além de justificativas para a sua presença no currículo do Ensino Médio. Para mais detalhes, veja <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucha-em.pdf>.

proposta e materialização de todo o pressuposto citado, com a proposição da unidade didática efetivamente; e, por fim, a última seção com as considerações finais do trabalho.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para atingir os objetivos elencados na introdução deste artigo, são necessários conhecimentos que vão além da leitura literal de textos ou de simples decodificação de letras e palavras. Cassany e Casstellà (2010) explicitam a necessidade de os indivíduos entenderem os contextos e atores dos discursos e suas intencionalidades, destacando as relações de poder inerentes às suas posições sociais, sendo assim devidamente leitores críticos. Ainda que nosso trabalho não se debruce a analisar *corpus* utilizando-se deste ramo dos estudos do discurso (a saber, Análise Crítica do Discurso), consideramos profícua a aproximação destes pressupostos ao ambiente digital, *locus* de nossos fazeres docentes.

### **2.1 Letramento crítico e a Teoria da Desinformação**

Como afirmado anteriormente, nessa era de avalanche informacional se torna ainda mais útil e singular a linha de pensamento crítico, já que possibilita uma percepção mais profunda da linguagem e da sua relação com as diversas visões de mundo e manipulações discursivas, além de capacitar o indivíduo a selecionar e filtrar grandes quantidades de informações (Vargas Franco, 2015). Cassany (2021) apresenta o letramento crítico como um nível superior de compreensão, que se opõe à leitura superficial, dando ao leitor a capacidade de atribuição de sentido ao seu ato e de profundo discernimento, fazendo-o distinguir verdade de ilusão, fatos de opiniões, atribuindo protagonismo às suas práticas sociais.

Seguindo os preceitos de Wardle (2020) sobre as características presentes nesta *era de transtorno de informação* e desordem, podemos conceituar as produções midiáticas em três conceitos principais. O primeiro deles, desinformação, refere-se a textos elaborados com intencionalidade nociva, para lucro desonesto e difamação de outros, e sem veracidade das afirmações. O seguinte, mesinformação, caracteriza os conteúdos criados artificialmente ou manipulados, mas sem intenção de prejudicar outros, como sátira e paródia. Por fim, malinformação compreende as publicações que apresentam informações verazes, mas que são veiculadas com o objetivo de causar danos ou manchar a reputação de indivíduos ou corporações.

Cabe destacar, também, outro fenômeno presente no jornalismo e, principalmente, nas mensagens compartilhadas nas redes sociais. Com maior frequência, encontramos textos e publicações que articulam vieses fundamentalmente ideológicos, filtrando ou ignorando informações a partir das crenças dos seus autores, deixando de fundamentá-las em provas concretas, tornando os internautas alvos fáceis a movimentos questionáveis e contraproducentes, configurando o que se conhece como pós-verdade (Cassany, 2021). Esse fenômeno, junto às escolhas estabelecidas pelos algoritmos, tem levado grandes massas a atos horrendos de intolerância, violência e preconceito. Portanto, o cenário efervescente e potencialmente nocivo das comunicações manipuladas reforça a importância da discussão do tema em âmbito social e escolar e a preparação dos indivíduos, capacitando-os à leitura crítica em ambiente digital e de gêneros textuais próprios desse meio.

### **2.2 Gêneros digitais, fórum e protagonismo**

Segundo Marcuschi (2003), gêneros textuais são fenômenos historicamente constituídos, evoluindo com as práticas culturais e históricas, definidos por suas funções comunicativas e contextos de uso. Sendo maleáveis, ganham amplificação e são plurais em

contextos digitais: a partir de cada recurso digital disponível, novos gêneros textuais correspondentes surgem.

Dentro desse cenário informacional, há várias possibilidades de interação e descoberta por meio dos recursos tecnológicos em ambiente escolar, que podem ser potencializados pelo interesse dos estudantes no uso dessas ferramentas e nos temas elencados pelos docentes. Uma das características constituintes dessas ferramentas é a dinâmica e vivaz comunicação e compartilhamento de publicações multimodais, constituindo em um rico e colorido rico discursivo, que torna tão importante a escola ser “uma agência de democratização dos letramentos” (Rojo; Moura, 2019).

Como salientado por Bacich e Moran:

Cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, que trocam informações, participam de atividades em conjunto, resolvem desafios, realizam projetos e avaliam-se mutuamente. Fora da escola, acontece o mesmo: a comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. Cada vez mais a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas (Bacich; Moran, 2017, p. 17).

Essas tessituras colaborativas, ressignificando saberes, práticas e autorias, coloca o indivíduo no protagonismo, o que deve ser aproveitado e considerado na prática escolar. Há a designação de listas de discussões, nas quais os usuários podem se posicionar acerca dos temas e das opiniões dos pares de maneira síncrona ou assíncrona, conforme organização dos grupos. Dentre os gêneros digitais disponíveis, destaca-se o fórum como meio para diálogo flexível, aliando dinamismo e profundidade, de acordo com a proposta; interação e colaboração, já que todos os usuários se tornam coautores do material (Moran; Masetto; Behrens, 2000).

Com o uso já estabelecido do fórum nas plataformas educacionais (ou utilizadas para esses fins), como *Moodle*, *Google Classroom* e *Microsoft Teams*, os docentes podem se valer do gênero e dos recursos para levar os estudantes a debates e ponderações sobre temas de relevância social e para a sua formação cidadã. Segundo Nardocci e Da Rocha Campos (2011), o gênero fórum educacional se constitui como espaço virtual para construção do conhecimento de forma colaborativa, estruturado em tópicos e tendo a comunicação assíncrona, o que permite aos enunciadores, tempo para reflexão e elaboração dos seus textos.

Atualmente, é muito comum o uso de recursos que se valem de estruturas semelhantes às apontadas acima. Podemos mencionar a plataforma *Reddit*, na qual os usuários interagem em subdivisões chamadas “subreddits”, “que são comunidades específicas baseadas em interesses, hobbies, notícias, cultura pop e muito mais” (Seabra, 2023). Outro recurso, amplamente usado por jovens brasileiros, é o *Discord*, plataforma/aplicativo de comunicação gratuita, que teve adesão primária ao público *gamer*, mas que é utilizado pelos usuários para diversos fins. É possível não só a troca de mensagens de texto, chamadas de voz e vídeo entre conhecidos, mas também a participação em comunidades (o que se assemelha à estrutura anteriormente comentada dos fóruns), incluindo transmissões ao vivo de vídeos (Amorim; Dias, 2023).

Cabe menção especial do perigo potencial, conforme referências do parágrafo anterior, a conversas com pessoas mal-intencionadas e compartilhamento de *malwares*, ou *softwares* maliciosos, com o objetivo de prejudicar ou explorar dados dos demais usuários. Também, o compartilhamento de postagens questionáveis, que firam os direitos humanos, ou que fomentem ideias sem rigor científico, que mantém muitos em uma cena de obscurantismo na Era da Informação. Nesse respeito, podemos reforçar a importância da alfabetização midiática, que pressupõe a análise da Teoria da Desordem Informacional, mas também do conceito da pós-verdade e o incentivo ao pensamento crítico (FecomercioSP, 2017).

De igual maneira, o potencial afetivo do uso das tecnologias merece destaque, em especial do fórum educacional, a partir de propostas pautadas na construção respeitosa e colaborativa do conhecimento. Como dito por Moran, Masetto e Behrens (2000), “a comunicação afetiva – com apoio das tecnologias – nos ajuda a aprender a partir das histórias de vida e dos sonhos de cada um dos alunos. O clima de acolhimento, confiança, incentivo e colaboração é decisivo para uma aprendizagem significativa e transformadora”.

O cenário promissor à inserção de práticas tecnológicas significativas e consolidadas no círculo escolar e a premente necessidade de preparar os estudantes à vida digital, direcionam as propostas metodológicas à ação efetiva, centralizada nos estudantes. Outro aspecto relacionado e que se faz mister discutir nessa seção são os conceitos postulados sobre letramentos literários, que serão apresentados a seguir.

### 2.3 Letramentos literários

Iniciamos esta subseção apoiados nas considerações de Magda Soares trazidas por Amorim et al. (2022) a respeito da leitura da literatura. A autora afirma que a leitura literária democratiza o ser humano porque propicia o encontro com o diferente, o estrangeiro e o desconhecido. Nesse encontro, tornamo-nos menos alheios às diferenças; logo, menos preconceituosos, condições essenciais para a democracia cultural. A partir da leitura literária, seria possível propiciar a cidadania do alunado brasileiro, se a entendemos dentro de um contexto de empoderamento e de atuação do sujeito na sociedade e não como a representação de mero número de registro a ser manipulado pelo Estado.

Com relação ao conceito de letramentos literários, primeiramente, delineamos o que entendemos por letramentos. Diferenciando-o do termo alfabetização, a habilidade de codificar e decodificar o código linguístico, Soares (2012) observa-os como o resultado de um processo que um grupo social ou um indivíduo teve ao apropriar-se da leitura e da escrita. Em obra anterior, Soares (2002) destaca que esta apropriação tem uma função essencial, já que “[se] mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada” (Soares, 2002, p. 146). Nossa opção pelo termo pluralizado (letramentos) direciona-se ao proposto por Soares (2002), compreendendo as múltiplas implicações, bem como os variados contextos que fazem uso da leitura e da escrita em nossa sociedade.

Aliado à pluralização do termo letramentos, lançamos o entendimento de letramentos literários. Ainda que Paulino e Cosson (2009), teóricos de referência para os estudos da área de ensino de literaturas, busquem entender o letramento literário (no singular) como “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), cotejamos que há pouca implicação do conceito com o social, ainda que potencialmente. Em outras palavras, o conceito parece considerar pouco as implicações sociais e deixa de focalizar o potencial democratizador da literatura trazido por Soares (2008).

Portanto, vinculamo-nos ao proposto por Amorim *et al.* (2022) a respeito da compreensão do que significam os letramentos literários. Os autores defendem que a apropriação do texto literário envolve não só uma construção de sentidos sobre os textos, mas também sobre quem o lê e a sociedade, entendida em sua pluralidade de ideais e pensamentos de toda natureza. Desse modo, os letramentos literários, em primeiro lugar, envolvem a compreensão do texto literário como um tecido em construção - e não como uma verdade única e persuasiva, como é recomendado no ensino da retórica clássica; em segundo lugar, possibilitam atitudes responsivas e integradoras em diferentes contextos, que não apenas os vinculados à cultura cristã ocidental; e, por último, viabilizam a possibilidade de vivenciar a alteridade e a perspectiva humanizante por meio da exotopia, ou seja, do deslocamento de nossa

posição em direção ao outro e, conseqüentemente, o nosso retorno ao eu embebido do horizonte de valorações do outro. Dialogando com tais conceitos e com o desenvolvimento da criticidade proposto por Cassany (2021), faremos, abaixo, uma explanação sobre as metodologias ativas.

## 2.4 Metodologias ativas

Face ao explanado anteriormente, é imperativo que nas práticas escolares haja uma mudança de paradigma que reflita as mudanças sociais, que tire os estudantes dos papéis passivos e reprodutores de conteúdos e que passe a ocupar ações protagonistas, que desenvolva a sua responsabilidade pela busca do conhecimento. Um dos pilares da Educação, segundo a UNESCO (Delors *et al.*, 1997), “aprender a aprender”, refere-se a conceitos relacionados à metacognição dos estudantes, mas que encontram barreiras para efetividade nas práticas escolares, dada a força das formas tidas como tradicionais de ensino, que podem ser bem sintetizadas no conceito de “educação bancária”, mencionada por Freire (1970), estando à serviço do status quo da desigualdade e da opressão.

Outro ponto de destaque nessa mudança de paradigma é a resignificação do papel docente. Em vez de figurar nos tablados das salas de aula, em posições endeusadas, o professor passa a outros papéis importantes nesse processo: de mediador de conflitos, elaborador de propostas pedagógicas significativas para a formação integral do estudante, facilitador do conhecimento (contribuindo para a compreensão dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais necessárias às práticas estabelecidas) e interlocutor com os estudantes nas trilhas educacionais estabelecidas.

Destacamos aqui uma das propostas que caminham nesta empreitada do protagonismo discente: as metodologias ativas. Conforme Valente (2018), encontramos a seguinte definição a respeito, o que bem ilustra a pertinência das metodologias ativas na capacitação dos estudantes à atual vida social, especialmente no ambiente digital:

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas. Essas metodologias contrastam com a abordagem pedagógica do ensino tradicional centrado no professor, que é quem transmite a informação aos alunos (Valente, 2018, p. 80).

De todas as estratégias associadas, a sala de aula invertida foi eleita para a constituição da unidade didática que será apresentada adiante neste trabalho. Tal metodologia possibilita a extensão das propostas de aula e é um bom auxílio aos docentes com reduzida carga horária semanal (o que é muito comum aos professores de língua espanhola nas turmas de Educação Básica). Além de flexibilizar o ritmo e condução das atividades designadas, propicia espaço de fala e responsabilidade aos estudantes na construção do seu conhecimento:

A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal (Valente, 2018, p. 85).

A proposta acima se difere das estratégias aplicadas há longa data por docentes das disciplinas relacionadas a Humanidades, baseadas simplesmente na solicitação de leituras prévias de textos-base para discussões correspondentes em sala de aula. Como visto, a sala de aula invertida se apresenta como proposta mais sólida, híbrida e interdisciplinar, contribuindo a uma reflexão mais aprofundada e crítica sobre a sociedade e dando destaque ao papel dos estudantes no processo de aprendizagem. Abaixo destacaremos conceitos estruturais e atitudinais associados à cultura.

## 2.5 Multi e interculturalidade

Dentre os aspectos que constituem a afetividade no ambiente escolar, a empatia e tolerância devem permear as relações entre os atores escolares. Paraquett (2010) menciona que, por conta de diversos processos, como a globalização, o crescimento do turismo, a distribuição desigual das riquezas e os processos migratórios, o fenômeno do multiculturalismo se estabelece. Quanto ao último aspecto, destacamos a chegada dos migrantes nos séculos passados e atualmente no território brasileiro, como dos bolivianos, venezuelanos e haitianos ao Brasil, para citar apenas algumas nacionalidades, mostrando a existência e a relevância da consideração das questões culturais na realidade escolar.

Sobre os conceitos de multiculturalismo e o interculturalismo, Paraquett (2010, p. 144) afirma, retomando os conceitos defendidos pelos mesmos autores já citados que o multiculturalismo “é determinado pela copresença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes”. Também postula que se pode entender a interculturalidade como “a interrelação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico”, contrastando este último conceito em relação ao anterior pela interdependência cultural inerente (Paraquett, 2010, p.144).

A menção do contraste, cabendo à visão intercultural o viés interdependente em detrimento do conceito de multiculturalismo, é relevante e significativo, dada a necessidade de respeito e tolerância para a sua coexistência. Embora não seja exclusividade à práxis dos professores de língua espanhola, encontramos uma confluência entre aspectos sociais, culturais e linguísticos que circundam (ou preenchem) o seu fazer pedagógico, que torna a sua contribuição para a inserção de pautas interculturais privilegiada (para não dizer, necessária e central). Para exemplificar, ao apresentar dados sobre o panorama migratório na cidade de São Paulo, Sá (2022) menciona a presença de 12.170 migrantes provenientes de países sul-americanos, especialmente de países hispano-falantes<sup>6</sup>.

## 2.6 Ensino intercultural e valores humanos

Dentro do enfoque do ensino intercultural da língua espanhola, pensando na sua especificidade e características, abarcando distintos grupos e comunidades com as suas respectivas idiossincrasias, e também na sua relação com a comentada condição no Brasil, convém considerar o potencial papel da sua aprendizagem, sendo “possível desconstruir ideologias, valores e modos de entender o mundo e a si mesmo – atuando nele –, principalmente aqueles que buscam invisibilizar, precarizar ou descartar física e ideologicamente o outro” (Moreira Júnior, p. 30, 2021). Certamente, permitir que o ensino possa ir além dos conceitos linguísticos e textuais, abordando uma perspectiva intercultural no seu ensino, incentivará ao diálogo, a proximidade e a escuta ativa, promovendo a tolerância e o respeito. Ao mesmo tempo, criará caminhos para o desenvolvimento da competência crítica e cultural dos estudantes, a caminho da empatia e do altruísmo, não apenas com grupos culturais alheios, mas também com os demais membros da sociedade.

Essa reflexão nos leva a outra cena vislumbrada (e, por que não, ansiada) por Moreira Júnior (2021), que explicita o papel da Escola em garantir práticas pedagógicas voltadas a conceitos atitudinais imprescindíveis à vida em sociedade e que possam estruturar a formação integral dos estudantes dentro dos preceitos da pedagogia decolonial e do letramento crítico:

A sala de aula, por sua vez, torna-se um lugar para a promoção de afetos críticos. Com isso, quero dizer que estudar converte-se em uma prática potencialmente arrebatadora

---

<sup>6</sup> Veja o artigo “Neoliberalismo, descolonização e decolonização: Analisando a imigração atual brasileira e a educação de imigrantes, disponível em <https://doi.org/10.30681/real.v10i1.1826>, para maiores detalhes do fluxo migratório no Brasil e as suas implicações educacionais.

quando os afetos e as emoções são contaminados pelo sentimento de justiça social, provindo do questionamento das orientações colonialistas de poder, saber e ser. (Moreira Junior, 2021, p. 68)

Rompendo as barreiras e desníveis sociais, que são permeados pela luta desigual e opressora, é na sala de aula que as relações podem ser horizontalizadas, visando a harmonia, a empatia e a tolerância. Nesse lugar privilegiado, o crítico para entender e acolher pode se tornar presente e recorrente, permitindo a perpetuação do sonho de Moreira Júnior (2021) e a sua consecução, fazendo ecoar os anseios célebres e a visão internacionalmente reconhecida de Paulo Freire (1970) de uma educação emancipatória e de transformação social.

### 3 METODOLOGIA

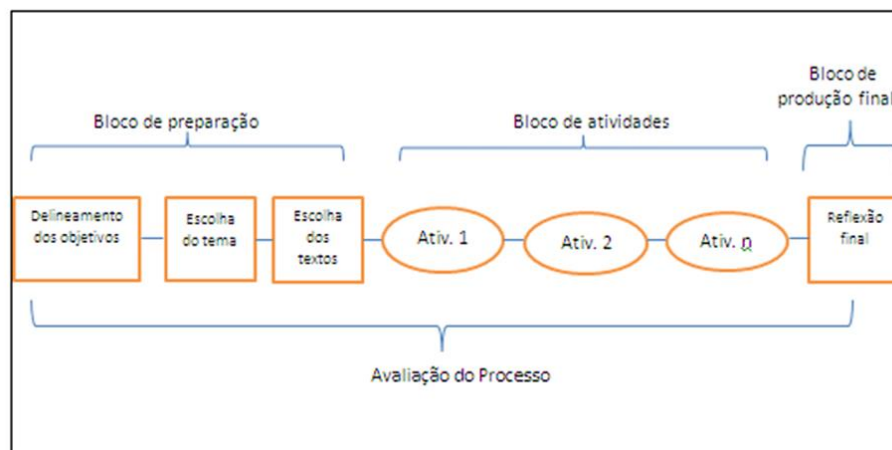
Quanto ao viés metodológico estabelecido para a estruturação da proposta, apoiamo-nos nos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2008) sobre a pesquisa qualitativa-interpretativista, que busca entender ou interpretar fenômenos sociais inseridos num determinado contexto, e como os atores sociais o percebem. Desse modo, este trabalho se vale de perguntas exploratórias para que os estudantes possam compreender o texto em análise, apreender as suas características essenciais, mas também extrapolar o seu valor, fazendo correlações com o seu entorno digital, já que parte do exercício dialógico ocorrerá nesse contexto, neste caso o fórum educacional.

Essa perspectiva permite, ao docente, atuar dentro de outra nova, distante da tradicional, como mero reprodutor de conteúdo. Consoante ao seu papel como mediador, caberá também o de pesquisador, tendo em vista as suas indagações, a produção das suas estratégias ou recursos didáticos, a análise criteriosa das respostas dos estudantes e na condução pertinente das aulas.

Sobre a produção dos materiais didáticos, cabe destaque à noção de unidade didática (UD), conforme preconizado por Matos (2014). Diferenciando do conceito de Sequência Didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) estabelecem, a UD como “uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, baseada nos objetivos delineados, na escolha e elaboração de temas, textos e atividades e, por fim, na reflexão final em que todas as etapas perpassam pela avaliação do processo” (Matos, 2014, p. 121). Também, acrescentamos à conceituação da UD a aplicação primária para análises textuais, dentro de uma perspectiva intercultural, o que bem se aplica a este trabalho.

Abaixo, trago esquema da UD, segundo a própria autora, que bem apresenta a sua estruturação.

**Figura 1 – Estrutura da UD**



Fonte: Matos (2014).

Assim, vemos que o primeiro bloco, de preparação, traz toda a reflexão por parte do docente, quanto à intencionalidade e à seleção didática. Na aplicação dos blocos de atividades, vemos a progressão coerente de propostas articuladas, que permitem desenvolver a compreensão leitora dos estudantes, a partir de uma perspectiva crítica e, por fim, o bloco de produção final, que permita a extrapolação dos conceitos discutidos e avaliação de todo o processo percorrido, tanto por parte do docente quanto de todos os estudantes envolvidos. Essa estrutura converge com a metodologia abordada acima e com os novos papéis do professor, na medida em que se distancia da mera reprodução de conteúdo e o coloca mais próximo dos estudantes, ouvindo-os, inquirindo-os, incentivando-os, humanizando as relações. Passamos, a seguir, à justificativa da escolha do texto-base da unidade didática proposta.

#### **4 JUSTIFICATIVA PARA ESCOLHA DO TEXTO *VIDA PROFESIONAL/2***

Dentre os escritores em língua espanhola, Eduardo Galeano figura como libertário, denunciador da condição historicamente vitimizada da América Latina. Além disso, como cultuador multiétnico e como estudioso, buscou demonstrar o colorido e rico processo da constituição cultural latino-americana. Em suas obras, demonstrou a importância da reflexão crítica sobre o comportamento humano enquanto ser social e valores humanos de natureza universal.

Da sua obra *El libro de los abrazos*, publicada primeiramente em 1989, o texto *Vida profesional/2* foi escolhida para composição da unidade didática que será detalhada posteriormente. De maneira impactante, narra um acontecimento de um preso político no processo da independência da Argélia, Ahmadou Gherab, e como a alienação, a falta de responsabilidade, da empatia e da tolerância podem ser desastrosas. Igualmente, o microconto se estabelece de modo que estudantes brasileiros com proficiência intermediária em língua espanhol possam entendê-lo, permitindo múltiplos usos educacionais, como o desenvolvimento da competência leitora e crítica, a percepção das diferentes visões de mundo, os aspectos socioculturais e suas ideologias e a extrapolação das pautas elencadas para formação integral dos estudantes.

#### **5 PROPOSIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA**

Nesta seção, apresento uma proposta de unidade didática destinada a turmas da segunda série do Ensino Médio, nas aulas de Espanhol como língua adicional. Entretanto, há possibilidades para aplicação a outras séries do ciclo, tendo como ressalva os pré-requisitos e a complexidade da temática indicada por um dos textos da unidade, que aborda questões associadas à ditadura e o nível linguístico desejável às práticas de leitura e expressão. Espera-se que os estudantes já tenham domínio básico do idioma espanhol, sendo capazes de compreender textos literários breves, como crônicas e minicontos e que possam interagir em comunicações sobre pontos de vista e opinião (Vitores, 2020).

Como explanado anteriormente, a unidade didática segundo Matos (2014) se estrutura em três blocos, sendo respectivamente de preparação, de atividades e de produção final. Apresentando os elementos do primeiro bloco, o tema gerador da unidade é intolerância, em suas diversas camadas. Dada a contemporânea realidade social, polarizada e complexa, com a presença massiva de falas preconceituosas e de discursos de ódio nas relações físicas e digitais, essa temática se mostra atual e profundamente relevante.

Além disso, desde o ponto de vista linguístico, a unidade didática visa desenvolver a leitura de textos literários curtos em língua espanhola (como crônicas e minicontos) e favorecer a criticidade dos estudantes dentro dos conceitos de letramento crítico (Cassany; Castellà, 2010), como nível superior de compreensão, além de simples decodificação de palavras,

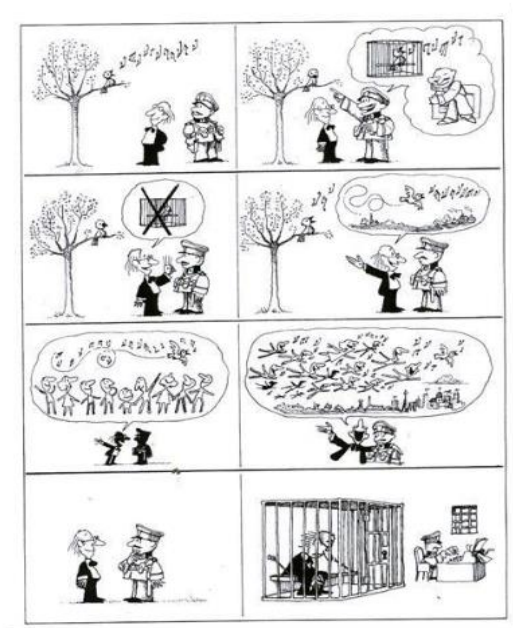
permitindo reconhecer as esferas de poder e suas instituições correspondentes, dentro de processos históricos e desprender dos textos, visões de mundo e ideologias, posicionando-se de maneira ética quanto a essas percepções. A aplicação de atividades dentro do contexto digital permite a apropriação de conceitos e procedimentos próprios do meio, transportando as lições e os preceitos defendidos sobre o letramento a esse novo cenário.

A unidade didática, portanto, será estruturada em propostas de compreensão leitora a partir do texto *Vida profesional/2*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano, na obra *El libro de los abrazos*, de 1999. Nele, há o relato da vida do preso político Ahmadou Gherab, que lutava pela independência da Argélia e a sua relação com um oficial francês, que o torturava durante o seu expediente de trabalho, mas que o considerava como amigo e que confessava os seus dilemas com a esposa em momentos que se estendiam fora do seu horário de trabalho, exemplificando assim, por meio desse relato paradoxal, os perigos da alienação, intolerância e da insensibilidade.

Apresentando agora o bloco de atividades, em uma aula presencial, com duração estimada de cinquenta minutos, o docente introduzirá a atividade 1: um exercício pautado em um tira do desenhista argentino Joaquin Salvador Lavado (1998), conhecido artisticamente como Quino, que representa uma situação relacionada à ditadura argentina (Figura 2). As perguntas lançadas neste momento focarão nas questões do ponto de vista dos estudantes quanto à compreensão geral do texto. Há perguntas para análise de formação de palavras, pois, como recursos linguístico, reflexivo e humorístico, o autor preferiu eliminar as sílabas finais das palavras ditas pela personagem, a fim de criticar a censura presente no momento de enunciação do texto. Estima-se que os estudantes possam reconhecer o caráter questionador e burlador da personagem e a sátira presente à ditadura argentina, discorrendo sobre os sentimentos associados a ela, como o medo, o ódio e a intolerância.

### Figura 2 – Atividade 1 do bloco de atividades baseada em tira de Quino

Durante las próximas semanas, vamos a empezar este trabajo en línea, discutiendo cuestiones muy interesantes para nuestra vida. Lee la siguiente viñeta, del historietista argentino Quino.



1. ¿Qué palabras te vienen a la mente tras la lectura?

Fonte: Lavado (1998, p. 48).

Na aula seguinte, também com duração estimada de cinquenta minutos, haverá a aplicação de outro exercício, como atividade 2 do bloco, a análise de uma entrevista feita a

Quino (Euronews, 2014) quando recebeu o Prêmio Príncipe de Asturias, sendo o primeiro cartunista a consegui-lo (figuras 3 e 4). Fazendo recortes, espera-se que os estudantes possam entender o processo histórico de criação de Mafalda, ressaltar a sua contribuição à percepção crítica quanto ao totalitarismo e à intolerância, relacionando as falas do criador com a vinheta em análise e trazendo os pontos de vista dos estudantes quanto ao tema gerador.

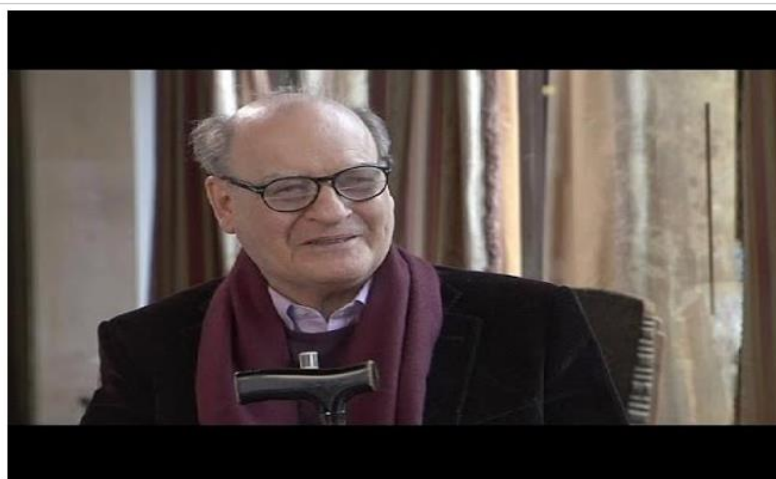
### Figura 3 – Atividade 2 do bloco de atividade

2. El siguiente video es una entrevista hecha a Quino a causa de un histórico galardón, Premio Príncipe de Asturias, y figura como el primer humorista gráfico a recibirlo. Pon atención especial a la mención que hace sobre su obra maestra, Mafalda (a partir de 2:40) y sobre el cambio de la sociedad humana desde su creación hasta el momento de la entrevista y coméntalo con el grupo.

[Quino: "El ser humano tiene tendencia a estropear lo que hace bien"](#)

Fonte: O autor (2024).

### Figura 4 – Imagem do cartunista Quino



Fonte: Euronews (2014).

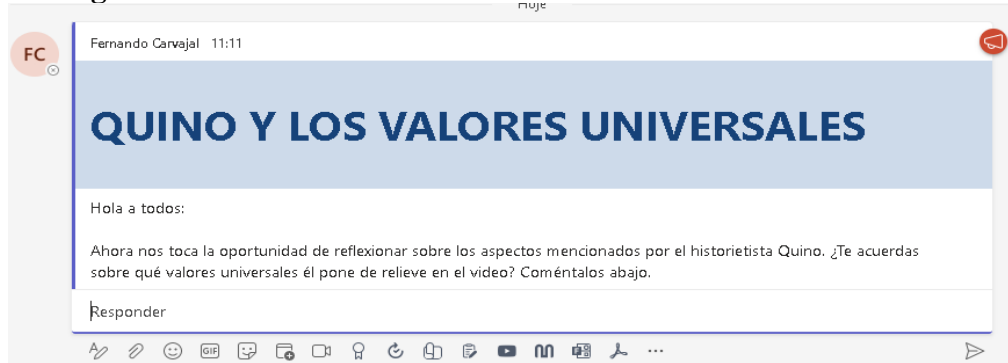
Após essas atividades, os estudantes estarão contextualizados com respeito ao período ditatorial e suas características principais quanto à liberdade de expressão e de pensamento.

Para passar à próxima etapa, em aula posterior, os alunos participarão do processo de leitura do texto principal, através de plataforma digital. A sugestão é a criação de equipe no *hub Microsoft Teams*, pela sua abrangência e popularidade no uso nas escolas de Educação Básica, mas também é possível a aplicação em outras plataformas, como o *Google Classroom*. Pelo proposto nas considerações teóricas, o gênero textual adotado para mediação nesta fase é o fórum educacional, possibilitando a produção assíncrona das opiniões à correspondente leitura, tanto pelo professor quanto pelos estudantes. Além disso, o meio se apresenta como canal para a mediação das dúvidas apresentadas pelos estudantes.

Outro aspecto importante a se mencionar sobre essa etapa é a aplicação da Sala de Aula Invertida, que forma parte do rol das metodologias ativas, anteriormente citadas neste trabalho. Isso permite que os estudantes possam desenvolver autonomia e protagonismo na construção do seu conhecimento e otimiza a gestão do tempo das aulas, o que é especialmente desejável aos docentes de língua espanhola, que têm geralmente poucas aulas semanais com as respectivas turmas.

Conforme imagem abaixo (figura 5), o docente proporá a seguinte pergunta, com o objetivo de retomar informações do encontro anterior e preparar os estudantes para a seguinte atividade: *¿Te acuerdas sobre qué valores universales él pone de relieve en el video? Coméntalos abajo.*

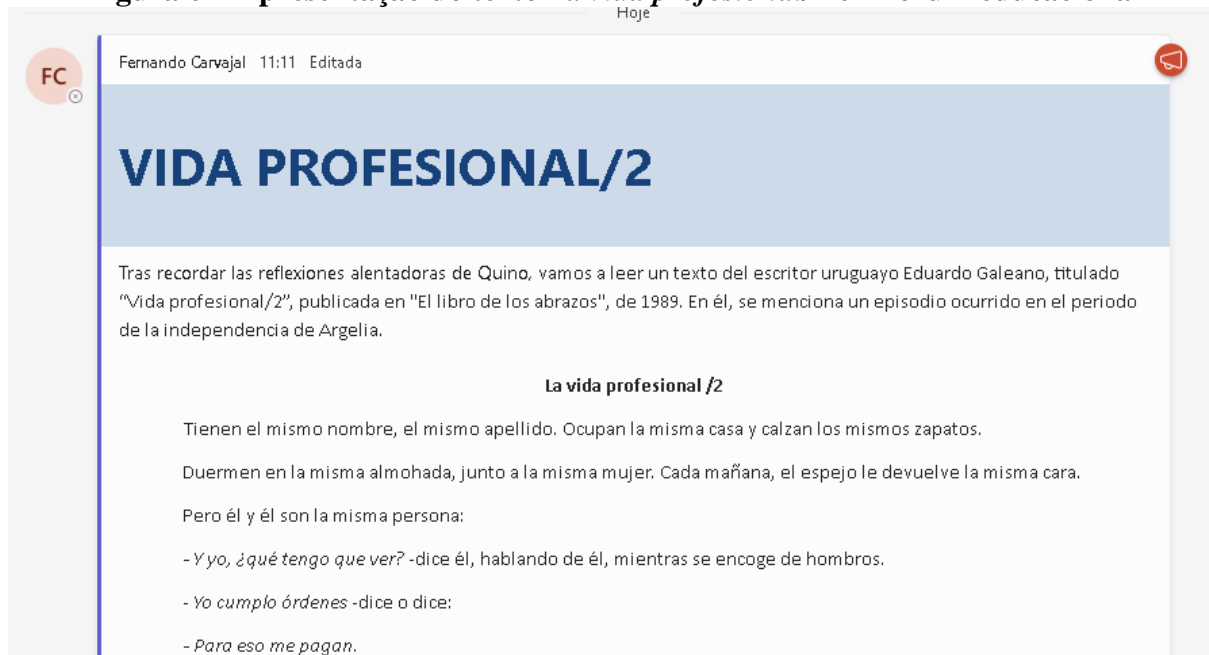
**Figura 5 – Atividade do bloco de atividades em fórum educacional**



Fonte: O autor (2024).

Nesse momento, o docente poderá apresentar dados sobre o escritor Eduardo Galeano e da obra *El libro de los abrazos*, convidando os estudantes a lerem o texto *La vida profesional/2* (figura 6).

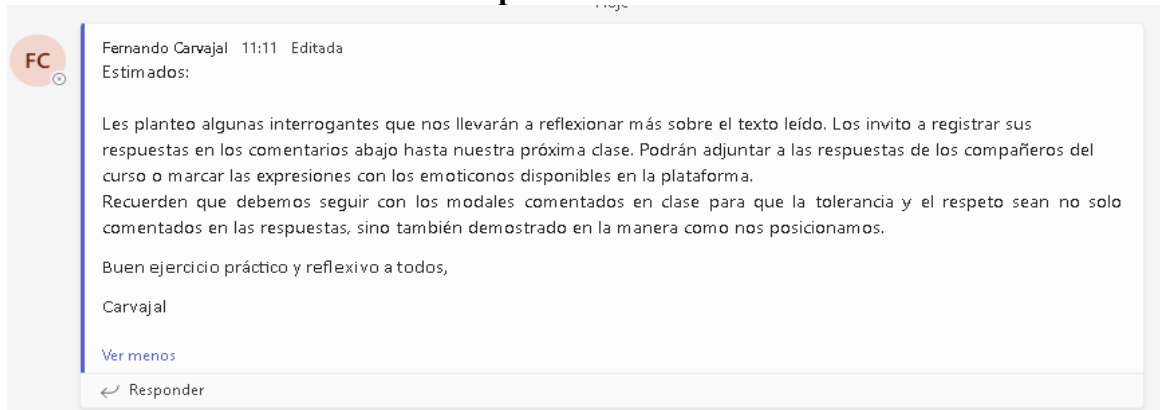
**Figura 6 – Apresentação do texto *La vida profesional/2* em fórum educacional**



Fonte: O autor (2024).

Após a contextualização e a leitura efetiva do texto, o professor poderá fazer perguntas de compreensão geral do texto e de informações específicas, para registro de características dos personagens e dos termos relacionados à dor e à tortura (figura 7).

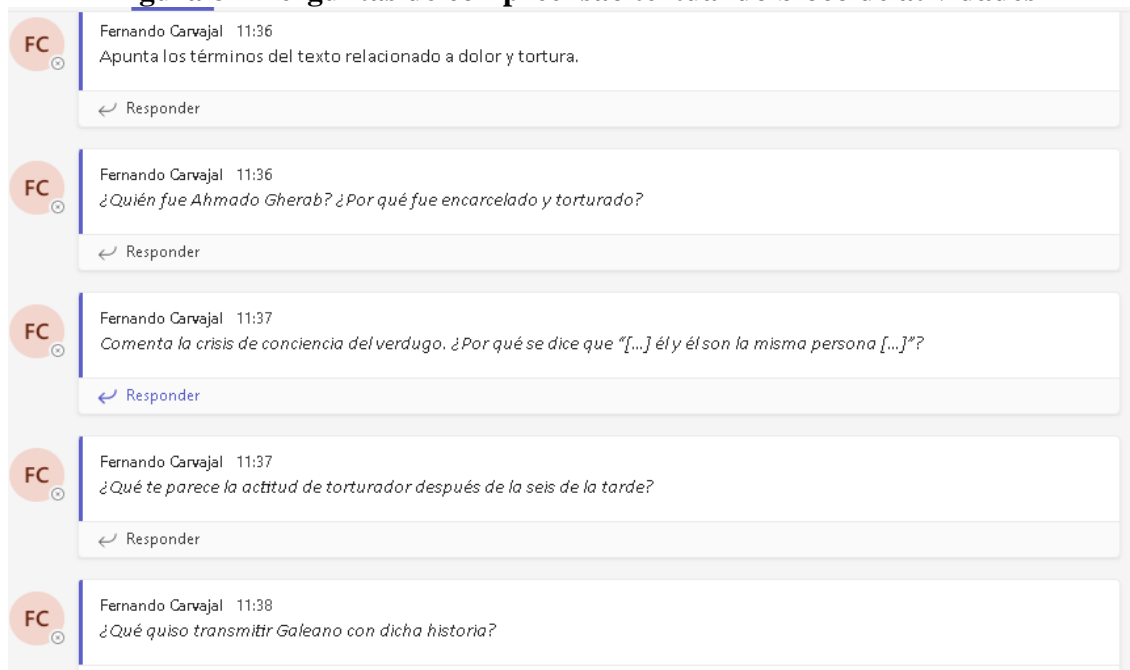
### Figura 7 - Apresentação da proposta de compreensão baseada no texto *La vida profesional/2*



Fonte: O autor (2024).

É uma pertinente oportunidade para retomar a importância de não apenas falar sobre a tolerância e o respeito, mas para mostrá-los ativamente no modo como os estudantes se posicionam e como respondem às opiniões dos colegas. Também, para melhor moderação, recomenda-se colocar as perguntas em postagens separadas, como ilustrado abaixo (figura 8).

### Figura 8 – Perguntas de compreensão textual do bloco de atividades



Fonte: O autor (2024).

Após o período estimado de uma semana de aplicação, havendo a mediação pontual do docente para esclarecimentos das dúvidas dos estudantes e para incentivá-los à participação, o professor fará questionamentos sobre a relação do título e a história, esperando obter respostas que indiquem reconhecimento da alienação, insensibilidade e apatia do oficial francês. Fará relação entre essas impressões e as atitudes do oficial durante o expediente e após as seis da tarde, quando paradoxal e inacreditável pensando em questões éticas e valores humanos. Por fim, concluirá a proposta com pergunta sobre a intencionalidade do autor ao publicar esse miniconto.

Uma das vantagens do uso do fórum educacional é a possibilidade de extensão das aulas formais, permitindo interação entre todos os envolvidos, professores e estudantes. Como destacado anteriormente, cadencia o ritmo e condução das atividades estabelecidas, se a aplicação estiver de acordo com os pressupostos da sala de aula invertida, que pode ter o seu prosseguimento de maneira assíncrona. Para a proposta, o professor poderá estender o acesso por uma ou duas semanas, a depender das limitações técnicas da turma. Estima-se que a turma interaja sobretudo em língua espanhola, com incentivo e moderação pontuais do professor.

Após o momento de interação através do fórum, o professor poderá registrar as amplitudes linguísticas, textuais e socioemocionais das respostas dos estudantes e estruturar comentários que poderão ser compartilhados por meio digital ou presencialmente, em sala de aula, em encontro presencial de aproximadamente cinquenta minutos de duração. Nesse respeito, seria apropriado que a próxima atividade fosse desenvolvida de maneira síncrona e presencial para que o professor possa perceber como foi a vivência da turma no meio digital, quais foram as limitações ou as contribuições obtidas até o momento. O docente, portanto, poderá, em roda de conversa, perguntar sobre a atualidade, se os estudantes conseguem ainda ver situações de ódio e intolerância na sua realidade que se assemelham às analisadas no texto anterior. Uma boa forma de registro das ideias seria utilizar a lousa para isso ou, se houver a possibilidade, a criação de nuvem de palavras, através de recursos digitais (como formulários eletrônicos, como o *Forms* da *Microsoft*, ou do site *Mentimeter*).

Após o registro, o professor poderá indagar a turma sobre as razões das suas respostas ou outro ponto que se destaque do exercício. A partir dessa etapa, de forma escrita presencialmente ou por meio do fórum educacional, o docente poderá propor as próximas perguntas para relacionar a entrevista do desenhista Quino, destacando a sua visão sobre as relações atuais e as interações nas redes sociais (figura 9). Neste ponto, o docente terá a oportunidade de ouvir as visões dos estudantes sobre os discursos de ódio e outras manifestações de violência e poderá conduzir ao processo de conscientização sobre os impactos desse tipo de abuso e incentivando os estudantes a pensarem em formas de combater a prática abusiva.

### Figura 9 – Perguntas de ponto de vista

10. ¿Crees que todavía encontramos situaciones semejantes de odio y tortura en la actualidad?
11. Quino comentó en la entrevista sobre la sociedad humana actual y la vida tecnológica. Menciona ejemplos de odio e intolerancia vividos en las redes sociales y qué acciones se pueden llevarse a cabo para mitigarlas.

Fonte: O autor (2024).

Por fim, como parte do bloco de produção final, o professor poderá utilizar os materiais audiovisuais para conscientização e de combate à discriminação, como os da campanha “Sí es racismo” (figura 10) do Ministério de Igualdade do governo espanhol (Espanha, 2022) para sensibilização e extrapolação das pautas analisadas anteriormente. Depois, incentivará a produção de materiais significativos, a partir das experiências anteriores e presentes na unidade didática, como cartazes e vídeos, para combate a formas de preconceito existentes nas redes sociais, que podem ser produzidos em pequenos grupos de estudantes para posterior mostra e compartilhamento com os pares, através das redes sociais da instituição escolar ou de forma física, como em quadros de aviso dispostos pelos corredores da escola.

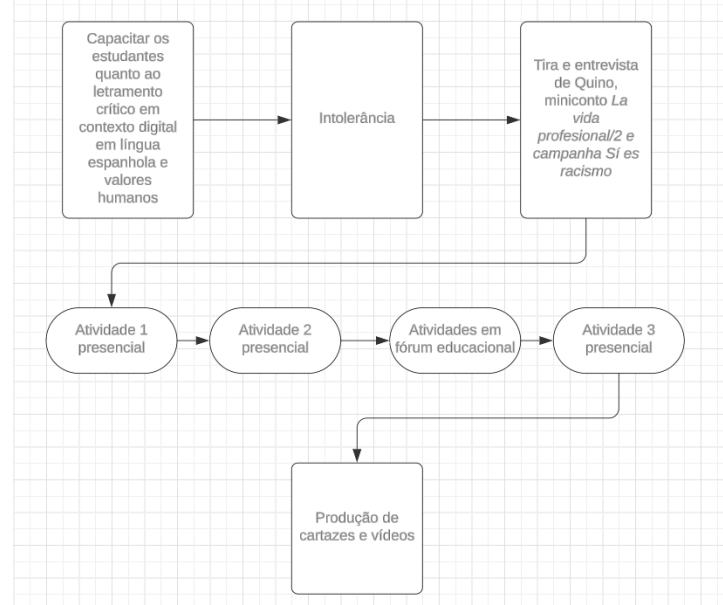
**Figura 10 – Campaña “Sí es racismo”**



Fonte: Espanha (2022)

Desta forma, a unidade didática possibilitará a prática da leitura crítica e escrita em língua espanhola em ambiente digital. Levará os estudantes à reflexão de uma questão atual, muito presente nos seus círculos sociais, que tem impactado sobremaneira a saúde mental dos jovens e adolescentes, contribuindo não apenas na sua formação, mas capacitando os estudantes a serem agentes de transformação social no seu meio, e disseminadores de valores humanos essenciais. O fluxograma a seguir visa elucidar a unidade didática discorrida neste trabalho, apresentando na primeira linha o bloco de preparação, na segunda linha, o de atividades e, por fim, na terceira, o de produção final (figura 11).

**Figura 11 – Fluxograma da unidade didática apresentada**



Fonte: O autor (2024).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explanado durante o trabalho, urge uma sólida articulação no cenário escolar para que os estudantes sejam levados à conscientização sobre os impactos da avalanche informacional contemporânea e dos seus malefícios, levando paradoxalmente a uma onda de desinformação e polarização singular na história humana, dada a sua complexidade, expressividade e negação de valores notoriamente humanos.

Ao mesmo tempo, em esfera nacional, são necessárias ações bem articuladas por toda a comunidade escolar e governamental para impulsionar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, tanto em língua materna quanto nas línguas estrangeiras presentes nos currículos indicados pelas Secretarias de Educação do nosso país.

Este trabalho pretendeu apresentar uma proposta que buscou confluir com todas as necessidades levantadas. A partir da Unidade Didática, proposta por Matos (2014), buscou-se uma sistematização flexível para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes em língua espanhola. Valendo da flexibilidade da UD, baseamos nas potencialidades do fórum educacional como *locus* para prática dialogada, inspiradora para reflexão metalinguística no contexto digital. Utilizamos, dentro dos pressupostos do protagonismo das metodologias ativas, os recursos da Sala de Aula Invertida, que exponencia a capacidade de discussão e autonomia dos estudantes e otimiza tempo valioso das aulas.

Há a necessidade de aplicação e submissão futura dessa proposta à escrutínio dentro de cada esfera e adaptação às necessidades, o que entendemos ser naturalmente adaptável, dada a própria natureza estrutural das unidades didáticas. Cabe para posterior estudo e incentivo a intersecção com outras unidades didáticas e práticas pedagógicas, que favoreçam a mitigação dos problemas comentados.

Vendo a pertinência da presença da língua espanhola nos currículos nacionais da Educação Básica do nosso país, dada as relações políticas, econômicas, históricas e ideológicas com os povos hispânicos, anseio para que tenhamos políticas públicas e educacionais que não apenas a legitimem, mas que fomentem condições para que o seu ensino qualificado, a fim de que os estudantes se deslumbrem com novos saberes, visões e descobertas e que desenvolvam a sua potencialidade humana e crítica, como *lectores del mundo*.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Luís Cláudio. Ensino de espanhol será obrigatório no ensino médio. **Agência CLDF**, Brasília, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/ensino-de-espanhol-ser-c3-a1-obrigat-c3-b3rio-no-ensino-m-c3-a9dio/>. Acesso em: 03 mai. 2024.

AMORIM, Gabriel; DIAS, Marco. Discord: o que é e como funciona o app para gamers que virou foco de abusos contra jovens. **Estadão**, São Paulo, 26 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/link/discord-o-que-e-e-como-funciona-o-app-para-gamers-que-viceu-foco-de-abusos-contra-jovens/>. Acesso em: 29 out. 2023.

AMORIM, Marcel Álvaro de; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tiago Cavalcante da. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Divulgados os resultados do Pisa 2022. **Ministério da Educação**, Brasília, 5 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022/>. Acesso em: 03 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **Ministério da Educação**, Brasília, 3 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRUNO, Adriana Rocha; PESCE, Lucila. Mediação partilhada, dialogia digital e letramentos: contribuições para a docência na contemporaneidade. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 3, p. 683-706, 2012.

CASSANY, Daniel. Lectura crítica en tiempos de desinformación. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, v. 1, n. 9, p. 20-37, 2021.

CASSANY, Daniel; CASSTELLÀ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica literacidad. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 353-374, 2010.

DELORS, Jacques; AL MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; PADRÓN QUERO, Mariatela; SAVANE, Marie Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Roberto; SUHR, Myong Won; NANZHAO, Zhou. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília/São Paulo: Unesco/Edições ASA/Cortez, 1997

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

ESPANHA. Campanha “Sí es racismo”. **Ministerio de Igualdad**, 23 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.igualdad.gob.es/comunicacion/campanas/campana-si-es-racismo/>. Acesso em: 15 out. 2023.

EURONEWS. **Quino: "El ser humano tiene tendencia a estropear lo que hace bien"**. YouTube, 23 out. de 2014. Disponível em: <https://youtu.be/Lnvx0OfYEdQ>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FECOMERCIO.SP. **Pós-verdade na era da informação, por Alexis Wichowski**. YouTube, 23 jun. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/lmDegcIAX70?si=VyL6GJtrVvRAnrup>. Acesso em: 29 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. 1. ed. España: Siglo XXI Editores, 1993.

LAVADO, Joaquín Salvador. **Potentes, prepotentes e impotentes**. São Paulo: Tusquets Edits., 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 19-36.

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

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

NARDOCCI, Izilda Maria; DA ROCHA CAMPOS, Karlene do Socorro. Interdiscurso e interação no fórum educacional digital. **Intercâmbio**, v. 24, 2011.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva; GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 137-156.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: Secretaria Estadual da Educação, 2021. Disponível em: [https://ensinomediogaoucho.educacao.rs.gov.br/doctos/RCGEM\\_Jul\\_22.pdf](https://ensinomediogaoucho.educacao.rs.gov.br/doctos/RCGEM_Jul_22.pdf). Acesso em: 03 mai. 2024.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SÁ, Rubens Lacerda de (Org.). **Migração: da hospitalidade à práxis decolonial**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

SEABRA, Bianca. Reddit: O que é, como funciona e como entrar no app? **Tecmundo**, São Paulo, 23 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/266675-reddit-funciona-entrar-app.htm>. Acesso em: 29 out. 2023.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A.; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-32.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 77-108.

VARGAS FRANCO, Alfonso. Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. **Folios**, n. 42, p. 139-160, 2015.

VÍTORES, David Fernández. El español: una lengua viva. Informe 2020. **Centro Virtual Cervantes**, 2020. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_20/informes\\_ic/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p01.htm). Acesso em: 28 nov. 2020.

WARDLE, Claire. **Guia essencial da First Draft para entender a desordem informacional**. Nova York: Frist Draft, 2020. Disponível em: <https://firstdraftnews.org/wp->

content/uploads/2020/07/Information\_Disorder\_Digital\_AW\_PTBR.pdf?x76851. Acesso em: 14 jun. 2024.