

**ABRIENDO GRIETAS
EN PROYECTOS
INTEGRADORES:
UNIDADES DIDÁCTICAS
DE LÍNGUA ESPANHOLA
EM DIÁLOGO
NA ÁREA DE
LINGUAGENS**

**ABRIENDO GRIETAS EN PROYECTOS INTEGRADORES: UNIDADES DIDÁCTICAS DE
LENGUA ESPAÑOLA EN DIÁLOGO EN EL ÁREA DE LENGUAJES**

**OPENING CRACKS IN INTEGRATING PROJECTS: SPANISH LANGUAGE TEACHING UNITS
IN DIALOGUE IN THE LANGUAGE AREA**

Antônio Carlos Silva Júnior*

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar propostas de unidades didáticas que encontrem *grietas* (WALSH, 2013) para que a língua espanhola possa dialogar com Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias ou outras, já que, segundo a BNCC, o idioma não integra a área da Formação Geral Básica e, por isso, não foi contemplado no edital e obras do objeto 1 do PNLD 2021. Como aporte teórico, as reflexões e sugestões aqui evidenciadas estão vinculadas à área da Linguística Aplicada em seu caráter transgressivo (PENNYCOOK, 2006), por seu engajamento em práticas problematizadoras, a quebra de regras e o atravessamento reflexivo de fronteiras, e fundamentadas em Fazenda (2002; 2008), Freire (2019), Freire e Faundez (1985), Gama (2018), Hernández e Ventura (1998), Matos (2014) e Walsh (2013; 2017). A partir das propostas das unidades didáticas sobre os temas integradores do PNLD 2021, é possível vislumbrar a integração da língua espanhola nos projetos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Espanhola. PNLD 2021. Projetos Integradores. Unidades Didáticas.

*Professor de língua espanhola do Colégio de Aplicação da UFS, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Letras e graduado em Letras Espanhol pela UFS. E-mail: carlosjunior.codap@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar propuestas de unidades didácticas que encuentren grietas (WALSH, 2013) para que la lengua española pueda dialogar con Proyectos Integradores en el área de Lenguajes y sus Tecnologías u otras, ya que, según la BNCC, el idioma no integra el área de la Formación General Básica y, por lo tanto, no fue incluido en la convocatoria y obras del objeto 1 del PNLD 2021. Como aporte teórico, las reflexiones y sugerencias aquí evidenciadas se vinculan al área de la Lingüística Aplicada en su carácter transgresor (PENNYCOOK, 2006), por su implicación en prácticas problematizadoras, la ruptura de reglas y el traspaso reflexivo de fronteras, y con base en Fazenda (2002; 2008), Freire (2019), Freire y Faundez (1985), Gama (2018), Hernández y Ventura (1998), Matos (2014) y Walsh (2013; 2017). A partir de las propuestas de las unidades didácticas sobre los temas integradores del PNLD 2021, es posible vislumbrar la integración de la lengua española en los proyectos.

PALABRAS CLAVE: Lengua Española. PNLD 2021. Proyectos Integradores. Unidades Didácticas.

ABSTRACT: The paper aims to present proposals for didactic units that find cracks (WALSH, 2013) to make create a possible the dialogue between the Spanish language and the Integrating Projects in the area of Languages and Technology or any of the other areas since, according the the BNCC, this language is not part of the General Basic Education and, therefore, it was not included in the public notice and works of object 1 of the PNLD 2021. As a theoretical contribution, the reflections and suggestions evidenced here are linked to the area of Applied Linguistics in its transgressive nature (PENNYCOOK, 2006), for their engagement in problematizing practices, the breaking of rules and the reflexive crossing of borders, and based on Fazenda (2002, 2008), Freire (2019), Freire and Faundez (1985), Gama (2018), Hernández and Ventura (1998), Matos (2014) and Walsh (2013, 2017). From the proposals of the teaching units on the integrating themes of the PNLD 2021, it is possible to glimpse the integration of the Spanish language in the projects.

KEYWORDS: Spanish Language. PNLD 2021. Integrating Projects. Didactic Units.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da sanção da lei nº 11.161/2005, a chamada “lei do espanhol”, que dispunha sobre a oferta obrigatória da língua espanhola no Ensino Médio, o ensino desse idioma no Brasil vivenciou avanços significativos para o seu processo histórico, como a publicação de um capítulo específico para os conhecimentos de espanhol nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), em 2006, o crescimento de cursos de licenciatura com habilitação em espanhol, a realização de concursos públicos para docentes da área em diferentes esferas (federal, estadual, distrital e municipal), a inserção da língua espanhola no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o desenvolvimento de diferentes pesquisas *stricto sensu* e outros avanços particulares nos mais variados contextos (PARAQUETT; SILVA JÚNIOR, 2019).

Desde sua revogação pela lei nº 13.415/2017, conversão da Medida Provisória nº 746/2016, lei esta que também alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a lei nº 9.394/1996, estabelecendo a reforma do Ensino Médio, docentes de espanhol estão vivenciando uma fase de insegurança e um processo de descontinuidade de políticas linguísticas relacionadas à sua área, que foram conquistadas, a nível nacional, nos últimos anos. Essa referida descontinuidade representa um retrocesso e afeta diretamente os investimentos que asseguram a presença da língua espanhola no currículo escolar.

Para contextualizar, trago dois grandes marcos que ilustram esse momento desfavorável: a retirada do espanhol da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e dos editais do PNLD do Ensino Fundamental – Anos Finais (2020) e Médio (2021). Nas duas primeiras versões da BNCC, que estava em construção de forma colaborativa e com participação coletiva através de consultas públicas, ainda se falava em línguas estrangeiras em uma perspectiva plural. Na terceira e última versão, publicada em consonância com a lei nº 13.415/2017, a pluralidade linguística foi substituída pela obrigatoriedade do ensino da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e do seu estudo em algum momento do Ensino Médio, com a possibilidade de oferta de outras línguas em caráter optativo, preferencialmente o espanhol (BRASIL, 2017). No caso do PNLD, a língua espanhola foi contemplada nos editais de 2011, 2014 e 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental e de 2012, 2015 e 2018 para o Ensino Médio, sendo retirada dos editais subsequentes para cada etapa de ensino, PNLD 2020 e 2021, respectivamente.

O PNLD 2021 (Ensino Médio) trouxe mudanças no processo de escolha e suas obras foram divididas em cinco objetos diferentes (BRASIL, 2019a), a saber:

- **Objeto 1:** Obras Didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio;
- **Objeto 2:** Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio;
- **Objeto 3:** Obras de Formação Continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio;
- **Objeto 4:** Recursos Digitais;
- **Objeto 5:** Obras Literárias.

Com a publicação do Guia do PNLD (BRASIL, 2021) e a chegada das obras nas escolas para a escolha do objeto 1 referente aos Projetos Integradores e Projeto de Vida, a ausência da língua espanhola na construção dos projetos gerou um impacto negativo para docentes de espanhol do país, pois representou mais um cerceamento e apagamento de toda uma história de luta e de investimentos, gerando incertezas e questionamentos sobre o lugar do espanhol nesses projetos escolares.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo apresentar propostas de unidades didáticas que encontrem *grietas* (WALSH, 2013) para que a língua espanhola possa dialogar com Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias ou outras, já que, segundo a BNCC, o idioma não integra a área da Formação Geral Básica e, por isso, não foi contemplado no edital e obras do objeto 1 do PNLD 2021. Utilizo o termo *grietas*, pois corroboro com a ideia de Walsh (2013) sobre a necessidade de provocar fissuras e rachaduras no poder colonial para encaminhar projetos outros com foco no pedagógico e no decolonial. Dessa maneira, propor unidades didáticas em língua espanhola que dialoguem com projetos integradores que foram concebidos sem incluir o referido idioma simboliza um ato de resistência e de abertura de *grietas* no que foi estabelecido.

Com essa conjuntura política e educacional, torna-se urgente

[...] desaprender a pensar desde o universo da totalidade e aprender a pensar e agir em suas periferias, fissuras e fendas, onde habitam, brotam e crescem os modos-outras, as esperanças pequenas. As rachaduras tornaram-se parte de [nossa] localização e lugar. São parte integral de como e onde [nos] posicion[amos] política, epistêmica, ética e estrategicamente. São parte integrante também das transgressões, indisciplinas, rupturas e deslocamentos que [nos] obrigam a [nos] olhar criticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, agir, sentir e caminhar decolonialmente, a nível individual e coletivamente. Assim são constitutivos de como conceb[emos], constru[ímos] e assum[imos] [nossa] práxis [...]. (WALSH, 2017, p. 31; tradução nossa)¹

Como docentes de língua espanhola, precisamos atuar rompendo essas estruturas que nos colocam à margem do processo educativo a partir de modos-outras estratégicos, dialogando, nos movendo em busca de espaço e inserindo nossas práticas como parte também relevante do contexto. Essa caminhada em busca de *grietas* é decolonial (MIGNOLO, 2007) justamente por ser mobilizada por uma energia de descontentamento e inconformismo que provoca rupturas, ocupando um lugar que também pode ser nosso.

Outro aspecto que respalda a participação da língua espanhola no processo de desenvolvimento de Projetos Integradores e Projeto de Vida está presente na BNCC (BRASIL, 2018) ao reforçar o compromisso da escola com a educação integral dos/as estudantes e com a construção de seu projeto de vida. O documento explica que

¹ “[...] desaprender a pensar desde el universo de la totalidad y aprender a pensar y actuar en sus afueras, fisuras y grietas, donde moran, brotan y crecen los modos-outras, las esperanzas pequeñas. Las grietas se han convertido en parte de mi localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde me posiciono política, epistémica, ética y estratégicamente. Son parte integral también de las transgresiones, indisciplinamientos, rupturas y desplazamientos que me obligan a mirarme críticamente, a aprender a desaprender para reaprender a pensar, actuar, sentir y caminar decolonialmente, a nivel individual y en colectividad. Así son constitutivos de cómo concibo, construyo y asumo mi praxis [...]”.

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14)

Apesar de não estar contemplada no documento, é evidente que a língua espanhola pode participar desses processos educativos e contribuir para a formação integral dos/as estudantes. Desde as reflexões levantadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000) e as OCEM (BRASIL, 2006), foi evidenciado o papel educacional das línguas estrangeiras na escola regular e sua colaboração na formação para a cidadania. Nesse sentido, a partir da proposição de unidades didáticas em espanhol que dialogam com projetos integradores, será possível problematizar questões da sociedade contemporânea e promover aprendizagens significativas para discentes do Ensino Médio. Vale ressaltar que as propostas que aqui serão apresentadas não configuram projetos completos, mas ações que podem ser efetivadas a partir de unidades didáticas em consonância com os temas dos projetos integradores, constituindo partes desses projetos com enfoque na língua espanhola.

Como aporte teórico, as reflexões e sugestões aqui evidenciadas estão vinculadas à área da Linguística Aplicada em seu caráter transgressivo (PENNYCOOK, 2006), por seu engajamento em práticas problematizadoras, a quebra de regras e o atravessamento reflexivo de fronteiras, e fundamentadas em Fazenda (2002, 2008), Freire (2019), Freire e Faundez (1985), Gama (2018), Hernández e Ventura (1998), Matos (2014) e Walsh (2013, 2017).

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta primeira com as considerações iniciais: na segunda, discorro acerca dos Projetos Integradores contemplados no PNLD 2021, seus objetivos e características, e discuto sobre interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade e projetos de trabalho; na terceira, evidencio a unidade didática como possibilidade de diálogo para uma prática plural integrada com a área de Linguagens e suas Tecnologias e apresento duas propostas que dialogam com os temas obrigatórios dos Projetos Integradores; e, na última, as considerações finais, nas quais retomo o objetivo traçado e trago reflexões que instigam implicações para as propostas aqui sugeridas.

2 PROJETOS INTEGRADORES DO NOVO ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DE *GRIETAS*

Tanto o PNLD 2020 para o Ensino Fundamental – Anos Finais como a edição de 2021 para o Ensino Médio incluíram obras dos chamados Projetos Integradores, compostas por livros reutilizáveis e com ciclo de quatro anos. De acordo com o edital de convocação nº 03/2019 da Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) para o PNLD 2021,

As obras didáticas de Projetos Integradores têm como objetivo tornar a aprendizagem mais concreta ao explicitar a ligação entre diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento, conectando estudantes a situações vivenciadas por eles em suas comunidades. Portanto, as obras de Projetos Integradores inscritos no PNLD 2021 devem contextualizar a relação de ensino e aprendizagem permitindo que os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores construídos ao longo da realização dos projetos façam sentido para o estudante. [...] (BRASIL, 2019a, p. 64)

Essa perspectiva focada na relação entre diferentes componentes e áreas, contextualizando com vivências concretas dos/as estudantes, não surgiu com a BNCC ou o novo PNLD. Reforço essa questão, pois, apesar da chegada de obras com projetos específicos nesse viés, nas escolas, a promoção de experiências contextualizadas e da interdisciplinaridade, na sala de aula, já tinha sido defendida pelos PCN (BRASIL, 2000) como princípios pedagógicos e eixos organizadores do currículo para que houvesse uma aprendizagem significativa, propondo a reorganização curricular em áreas do conhecimento. No referido documento, o conceito de interdisciplinaridade é explicado levando em consideração “o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos” (BRASIL, 2000, p. 75). Por essa razão, orienta em direção a uma prática pedagógica que relacione as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação. Vale destacar que, nos

PCN para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), a interdisciplinaridade já era sugerida por considerar a inter-relação e influência entre diferentes campos de conhecimento.

De acordo com Fazenda (2002), na prática, a interdisciplinaridade exige uma profunda imersão no trabalho cotidiano de forma contextualizada; é subsidiada pelos princípios da humildade, coerência, espera, respeito e desapego, cujos atributos próprios são a afetividade e a ousadia; e pauta-se numa ação em movimento. Para tratar da interdisciplinaridade na educação, Fazenda (2008, p. 21) menciona a interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática, na qual “[...] as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” e compreende que “[...] cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade” (FAZENDA, 2008, p. 18).

O volume 1 das OCEM (BRASIL, 2006), voltado para a então chamada área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, propõe uma organização curricular que integre e articule os conhecimentos “[...] em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização” (BRASIL, 2006, p. 7) e destaca que o projeto político-pedagógico da escola precisa refletir uma opção metodológica orientada por uma postura interdisciplinar. De acordo com o documento,

[...] a atividade de conhecer/aprender um dado objeto se pode organizar sistematicamente a partir de uma lógica que propicie que o objeto em foco seja construído/abordado por meio de diferentes lentes, isto é, a partir de diferentes olhares advindos do conjunto de disciplinas escolares que compõem o currículo ou de diferentes recortes advindos de áreas de conhecimentos. A assunção de tal postura pode, certamente, propiciar que o aluno tenha uma visão/concepção do objeto mais plástica, mais crítica, mais rica e, portanto, mais complexa. (BRASIL, 2006, p. 27)

Nesse sentido, evidenciam-se diferentes lentes, olhares, disciplinas e recortes para construir/abordar e conhecer/aprender o objeto em foco, mediante uma leitura plural e a partir de propostas articuladas com a realidade vivenciada pelos/as estudantes em suas comunidades. Apesar das pequenas caixas dos componentes curriculares e das grandes caixas das áreas do conhecimento, vê-se que os referidos documentos oficiais da educação brasileira já difundiam sua preocupação com a contextualização e a ideia de um currículo e de uma prática interdisciplinar na escola, indicando uma postura de integração que pode ser efetivada a partir da abordagem simultânea de determinada temática por diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, com a articulação de diferentes docentes, a problematização de pontos convergentes e divergentes, entre outras estratégias.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) retomam a discussão e associam a interdisciplinaridade à transversalidade, explicando que, pela abordagem interdisciplinar, a transversalidade do conhecimento pode ocorrer através de propostas temáticas trabalhadas transversalmente, da pedagogia de projetos temáticos ou de redes de conhecimento e de aprendizagem. Segundo o documento, a integração de diferentes áreas do conhecimento, a cooperação, o diálogo e a troca constituem o cerne da interdisciplinaridade e que “[...] a pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes” (BRASIL, 2013, p. 164).

A partir desses pressupostos sobre interdisciplinaridade, contextualização e transversalidade, constata-se que as obras de Projetos Integradores podem sim contribuir para a concretização de ações interdisciplinares na escola, visto que oferecem a sistematização e orientações para efetivar as propostas, mas não podem ser concebidas como única justificativa para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Além disso, sendo, ou não, a língua espanhola como parte integrante do currículo da escola, seus saberes e movimentos possíveis a partir dela podem corroborar para sua participação em diálogos interdisciplinares.

Por essa razão, faz-se necessário compreender em que consistem os Projetos Integradores do Novo Ensino Médio para, assim, encontrar *grietas* pelas quais é possível incluir a língua espanhola. O quadro abaixo, apresentado no edital nº 03/2019, explicita quantos projetos, que temas e quais as competências gerais da BNCC são priorizadas nas obras de Projetos Integradores:

Quadro 1: Projetos Integradores para o Novo Ensino Médio

Número do projeto	Tema integrador ²	Competências gerais da BNCC que devem ser trabalhadas de forma prioritária
1	STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática)	7 (argumentação), 1 (conhecimento) e 2 (pensamento científico, crítico e criativo)
2	Protagonismo Juvenil	7 (argumentação), 3 (repertório cultural) e 8 (autoconhecimento e autocuidado)
3	Mídiaeducação	7 (argumentação), 4 (comunicação) e 5 (cultura digital)
4	Mediação de Conflitos	7 (argumentação), 9 (empatia e cooperação) e 10 (responsabilidade e cidadania)
5	Livre escolha de um dos temas anteriores e respectivo grupo de competências correlatas ou tema novo, enfocando obrigatoriamente três competências gerais, sendo uma delas necessariamente a competência de número 7 (argumentação) da BNCC	
6	Livre escolha de um dos temas anteriores e respectivo grupo de competências correlatas ou tema novo, enfocando obrigatoriamente três competências gerais, sendo uma delas necessariamente a competência de número 7 (argumentação) da BNCC	

Fonte: Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI (BRASIL, 2019a)

Como explanado no quadro 1, cada obra é constituída por seis projetos cujos temas integradores de quatro deles devem ser, obrigatoriamente, STEAM³ (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática), Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos, nas quatro áreas do conhecimento. Os outros dois projetos podem ser sobre um dos quatro temas obrigatórios ou de livre escolha dos/as docentes responsáveis, incluindo, ao menos, um dos temas contemporâneos transversais⁴ – TCT (BRASIL, 2019b). Entre as dez competências gerais da Educação Básica indicadas pela BNCC, nos quatro projetos sobre os temas integradores obrigatórios, foram distribuídas nove competências (1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; e 10. Responsabilidade e cidadania), a competência 7 (7. Argumentação) aparece com ênfase em todos os seis projetos e apenas a sexta competência (6. Projeto de vida e trabalho) não foi contemplada por ser o foco da outra obra do objeto 1 do PNLD 2021 para Projeto de Vida.

No que refere às competências gerais da BNCC e à forma como se deu a tramitação do documento para sua publicação em 2018, concordo com críticas levantadas por Silva (2018) sobre a influência de uma lógica neoliberal, mercantil, utilitarista e reducionista de educação, preocupada com as demandas do mercado e focada no saber fazer e ser; e a análise feita por Gama (2018), divulgada no *site* Justificando, da revista Carta Capital, sobre a forte atuação de organismos internacionais e nacionais, como “[...] grandes fundações empresariais e sociais (Lemann, Maria Cecília Souto Vidigal, Roberto Marinho), institutos (Ayrton Senna, Inspirare,

² Na seção 4 deste artigo, explico a perspectiva de cada um dos temas integradores e proponho unidades didáticas que possam dialogar com possíveis projetos.

³ Acrônimo em inglês para as disciplinas *Science, Technology, Engineering, Arts e Mathematics*.

⁴ Os Temas Contemporâneos Transversais, ou TCTs, estão dispostos em seis macroáreas temáticas: Meio ambiente (Educação Ambiental e Educação para o Consumo), Economia (Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal), Saúde (Saúde, Educação Alimentar e Nutricional), Ciência e Tecnologia (Ciência e Tecnologia), Multiculturalismo (Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras) e Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente e Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso).

Natura, Unibanco) e movimentos e organizações (Todos Pela Educação, Movimento pela Base Nacional Comum, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Movimento Escola Sem Partido e outros)” (GAMA, 2018).

Embora a BNCC indique seu compromisso com a formação integral dos/as estudantes, percebe-se uma incoerência em sua concepção de educação, que se apresenta de forma fragmentada e que se distancia do seu papel sociopolítico na sociedade. Com isso, torna-se urgente buscar *grietas* nesses projetos integradores, não apenas para incluir ações com a língua espanhola, mas para ultrapassar o caráter prático e comportamental dessas competências, contemplando outras dimensões do desenvolvimento humano voltadas para a compreensão da realidade e o conhecimento científico, social, histórico e cultural.

Como a competência 7, focada na argumentação, é enfatizada em todos os projetos, é preciso instigar e oferecer subsídios para que os/as estudantes possam fundamentar seus argumentos. Além disso, é importante não restringir as propostas às competências estabelecidas pelo documento, mas sim evidenciar o compromisso sociopolítico da escola.

No Guia do PNLD, documento disponibilizado para orientar a escolha dos materiais pelas escolas públicas brasileiras, é possível encontrar resenhas sobre as dezoito obras de Projetos Integradores que foram aprovadas no PNLD 2021, apresentando uma visão geral, descrição e análise das obras, além de uma seção intitulada *Em Sala de Aula* que “[...] indica, de forma explícita, como a[s] obra[s] se vincula[m] ao cotidiano do espaço escolar” (BRASIL, 2021, p. 16). Abaixo, é possível verificar alguns dos temas dos projetos sugeridos para cada tema integrador:

- **STEAM:** acessibilidade em museus, vacinação e produção de peças de comunicação, produção de sons com materiais reciclados, isolamento acústico, artes nas ciências e ciências nas artes, crise energética, cinema, periódico, produção de ciência por jovens e outros grupos minorizados, intervenção no espaço escolar, expressão pela música, mercado de *games* brasileiros, desenvolvimento e consumo de jogos eletrônicos, produção de livro artesanal sobre consciência ambiental, sustentabilidade e acessibilidade, etc.;

- **Protagonismo juvenil:** juventudes, manifestações e culturas juvenis, sustentabilidade, empreendedorismo, qualidade de vida, autoestima e resiliência, bairro, *slam*, oficinas literárias das juventudes, mundo do trabalho, profissionalização, universo *gamer*, narrativas e ancestralidade, mulher e empoderamento, ações na comunidade, etc.;

- **Mídiaeducação:** educação midiática, mídias impressas, digitais e sociais, cuidado nas redes, manipulação de imagens, tecnologia e educação, rádio, *podcast*, literatura, audiolivros, escola como patrimônio cultural, representações em produções jornalístico-midiáticas, problematizações através de curta-metragem, fotografia, notícia, *fake news*, ética, informação e responsabilidade, maneiras de estudar, jogos de realidade alternativa, publicidade, *site* escolar, produção de *e-book*, representações do corpo na mídia, etc.;

- **Mediação de conflitos:** relações interpessoais, mediação de conflitos na escola, *bullying*, diversidade, preconceitos, desigualdades, cultura de paz, empatia, diálogo, imigrantes e refugiados, pichação na escola, mediação de conflitos pelo teatro, etc.;

- **Outros:** educação ambiental, diálogos culturais, mediação e intervenção sociocultural, visões do Brasil e processos criativos.

Pela diversidade de temas elencados, é possível pressupor a integração da língua espanhola nas propostas sistematizadas pelas obras aprovadas, cabendo à escola que mantém o idioma em seu currículo garantir sua participação nos projetos e ao/à docente dialogar com os/as colegas da área de Linguagens, ou outras, sobre possibilidades de ações e articulação.

Depois de compreender em que consistem as obras de Projetos Integradores propostas pelo PNLD 2021 para o Ensino Médio, seus temas e competências, discutir sobre a defesa pela contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade na Educação Básica em documentos nacionais da educação brasileira, anteriores à BNCC, problematizar aspectos sobre o estabelecimento de competências pelo documento e conhecer os temas de alguns dos projetos das obras aprovadas, em busca de *grietas*, torna-se relevante colocar em pauta a concepção de projeto a qual se vincula as propostas que aqui serão defendidas.

Dentro dos Estudos Culturais, há uma modalidade educativa chamada de **projetos de trabalho** que foi desenvolvida por Fernando Hernández e Montserrat Ventura que propõem a reorganização do currículo escolar por projetos. Segundo Hernández e Ventura (1998b, p. 59),

[...] um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada em si mesma... Normalmente, superam-se os limites de uma matéria. Para abordar esse eixo em sala de aula, se procede dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo.

Hernández e Ventura (1998b) explicam que, nessa perspectiva, o trabalho parte de perguntas-chave problematizadoras, inquietações ou dúvidas que mobilizam a curiosidade e o ato investigativo, possibilitando a participação ativa dos/as estudantes como protagonistas do processo de construção dos conhecimentos. No processo de pesquisa, faz-se uma busca e seleção de fontes de informação, realiza-se o tratamento da informação, estabelecendo critérios de ordenação e interpretação, geram-se novos questionamentos e relações com outros problemas, verifica-se o conhecimento alcançado, avalia-se o processo e o que foi aprendido e propõem-se novas perguntas para outros temas. Para Hernández (1998a), os/as estudantes precisam vivenciar experiências a partir de diferentes situações de aprendizagem, seja em aulas expositivas, seminários ou trabalhos em grupo ou individuais, e dois elementos são fundamentais: a “indagação crítica”, questionando sobre problemas concretos, e a “educação para a compreensão”, relacionando o que se aprende na escola com o que se vivencia fora dela.

Esses dois elementos me fazem recordar Freire quando ele se refere à pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) e à práxis educativa (FREIRE, 2019). Freire e Faundez (1985) reforçam o quão é necessário que o/a educador/a não leve as respostas prontas para a sala de aula, mas estimule permanentemente a curiosidade dos/as estudantes para que perguntem e descubram “a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49). Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) apresenta uma práxis educativa concebida pela reflexão e ação sobre o mundo em busca da sua transformação, a partir de uma consciência crítica e de uma relação com o contexto histórico e social.

É a partir dessas considerações que vislumbro *grietas* nos Projetos Integradores do PNLD 2021 para o Ensino Médio, compreendendo as propostas, problematizando-as criticamente, buscando estratégias para integrar as ações, ampliando as possibilidades de discussões sobre os temas a partir de vozes e produções outras e suleando os projetos e a educação linguística em espanhol (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019).

3 UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM PROJETOS INTEGRADORES

Como mencionado na seção anterior, dezoito obras de Projetos Integradores foram aprovadas no PNLD 2021, cada uma constituída por seis propostas de projetos, das quais quatro seguem, obrigatoriamente, os temas integradores estabelecidos pelo edital nº 03/2019 (STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos). Embora haja semelhanças no foco de projetos propostos por diferentes editoras, é notória a variedade de possibilidades encontradas nos volumes, além da chance de realizar adaptações que melhor dialoguem com os múltiplos contextos nos quais as indicações poderão ser desenvolvidas.

De acordo com o Guia do PNLD 2021,

O material didático de Projetos Integradores explora a **aprendizagem interdisciplinar**, sugerindo **caminhos de articulação entre os diferentes componentes curriculares** da área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). As práticas específicas desses componentes curriculares devem contribuir para que a **diversidade de vivências e experiências** seja favorecida na **articulação** que o trabalho com projetos proporciona. (BRASIL, 2021, p. 19, grifos nossos)

Em consonância com a lei nº 13.415/2017 e a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), a língua espanhola deixou de ser contemplada no referido PNLD como componente curricular obrigatório da área de Linguagens e suas Tecnologias. No entanto, nos casos em que o espanhol permanece no currículo, seja em caráter obrigatório ou eletivo, é possível integrá-lo nessas propostas

de aprendizagem interdisciplinar e de articulação com os outros componentes curriculares, como mais uma oportunidade dentro da diversidade de vivências e experiências que podem ser favorecidas aos/às estudantes.

Durante o processo de escolha das obras, ouvi de colegas da área aqui em Sergipe e de outros estados questionarem: *Mas como incluir a língua espanhola nos Projetos Integradores sugeridos pelas obras aprovadas no PNLD 2021? Cadê o espanhol nos projetos? Não vai ter espanhol nos livros?* Esses questionamentos são resultado da inquietação e da insegurança que a ausência da língua espanhola gera para os/as profissionais e, em alguns casos, do não conhecimento do retrocesso que estamos vivenciando no que se refere à retirada do espanhol do PNLD.

Por essa razão, comecei a refletir de que forma poderia colaborar no desenvolvimento dos projetos da área de Linguagens na escola onde atuo, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS). Mesmo com a ausência de propostas que explicitassem o papel da língua espanhola nos projetos, participei do processo de escolha, analisando as obras e vislumbrando possíveis diálogos e ações que poderia articular com a área. Com isso, surgiu a ideia de elaborar sugestões que pudessem auxiliar ou inspirar outros/as docentes de espanhol que também estão tentando superar esses desafios.

Devido à heterogeneidade de escolhas das obras nos variados contextos brasileiros e à diversidade de propostas de projetos, com o intuito de apresentar sugestões que possam ser efetivadas nessa conjuntura plural, proponho **Unidades Didáticas (UD)** em língua espanhola como práticas contextualizadas específicas que contribuam com o percurso das múltiplas ações e como caminhos de articulação com os outros componentes curriculares na realização dos projetos. Assim, será possível visualizar algumas alternativas de práticas e inspirar outras possibilidades de acordo com os variados contextos e propostas de projetos concretizados nas escolas.

A concepção de UD com a qual dialogo foi definida por Escamilla (1993) como

[...] uma forma de planejar o processo de ensino-aprendizagem em torno de um elemento de conteúdo que passa a ser o eixo integrador do processo, dando-o consistência. Esta forma de organizar conhecimentos e experiências deve considerar a diversidade de elementos que contextualizam o processo (nível de desenvolvimento do aluno, contexto sociocultural e familiar, Projeto Curricular, recursos disponíveis) para regular a prática dos conteúdos, selecionar os objetivos básicos que ela pretende alcançar, os aportes metodológicos com os quais trabalhará, as experiências de ensino-aprendizagem necessárias ao aperfeiçoamento desse processo. (ESCAMILLAS, 1993, p. 39, tradução nossa)⁵

Os eixos integradores escolhidos são dois dos quatro temas integradores estabelecidos no PNLD 2021 para os projetos. Nas obras, esses temas são aprofundados a partir de diferentes propostas e há abertura para adaptações em consonância com a diversidade de elementos dos contextos. Por isso, as UD aqui sugeridas devem ser concebidas como pontos de partida para docentes de espanhol, como partes de uma ação maior, articuladas com as propostas que serão desenvolvidas com o coletivo.

Nessa perspectiva, as UD compreendem um conjunto de ações articuladas com foco na problematização e aprofundamento de temas integradores, considerando os conhecimentos prévios dos/as estudantes, o contexto e os conhecimentos que são evidenciados nos variados gêneros discursivos utilizados para fundamentar o processo de efetivação das propostas, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos/as participantes e para a transformação da realidade local.

Para ampliar a definição de UD e aproximar ainda mais da área foco deste artigo, incluo a concepção de Matos (2014) que também opta pela UD

⁵ La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso (ESCAMILLA, 1993, 39).

[...] como forma de apresentar não somente uma sequência⁶, mas 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. Esta avaliação vai ser útil para que o material seja modificado, caso o professor perceba necessidade no decorrer de sua utilização. As experiências com a língua/cultura que os alunos estão aprendendo serão construídas de acordo com sua vivência. (MATOS, 2014, p. 121)

O esquema abaixo ilustra a proposta indicando a estrutura do processo de preparação, efetivação, produção e avaliação da UD:

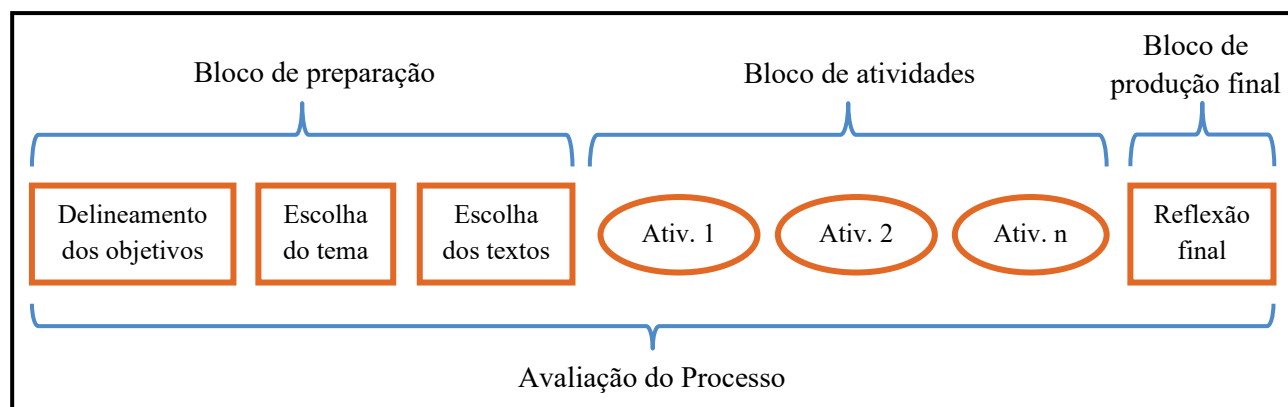


Figura 1: Esquema de Unidade Didática

Fonte: Matos (2014, p. 121)

Em consonância com essa concepção de UD, nas próximas subseções, apresentarei duas propostas de unidades didáticas em língua espanhola sobre dois temas geradores dos Projetos Integradores do PNLD 2021 e algumas implicações para ampliar as possibilidades de uso e adaptações.

3.1 Proposta 01 – Mídiaeducação

O edital nº 03/2019 considera

Mídiaeducação como tema integrador que trabalha com o letramento midiático no sentido de oferecer aos jovens a oportunidade de entender como funciona a produção, circulação e apropriação de informações nas diversas mídias que existem contemporaneamente. É necessário que não se fomente apenas uma análise crítica (no sentido de diagnóstico), mas também uma análise criativa e propositiva. O processo de se estudar as diversas mídias não pode ser desassociado da respectiva produção delas, ou seja, deve-se aprender sobre mídias produzindo mídias. (BRASIL, 2019a, p. 67)

Para este tema, proponho uma unidade que coloque em pauta a educação midiática e sua relação com as redes sociais, analisando criticamente sobre seu uso e fomentando produções que reforcem os conhecimentos desenvolvidos pelos/as participantes e sensibilizem a comunidade escolar.

UNIDAD DIDÁCTICA (MIDIEDUCACIÓN): Educación mediática y redes sociales

➤ PREPARACIÓN

Objetivos:

- Discutir sobre la importancia de la educación mediática;

⁶ Referência à estrutura para a criação de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino/aprendizagem de produção de textos e constituída por: apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades diversificadas e produção final.

- Reflexionar sobre el uso responsable de las redes sociales.

Tema: Mediaeducación

Textos: iconos, historietas, campaña, encuesta, ponencia, debate y afiche.

Competencias Generales de la BNCC: 4 (comunicación), 5 (cultura digital) y 7 (argumentación).

➤ ACTIVIDADES

1. Observa la imagen abajo y participa de la discusión siguiente:



Figura 2: Iconos

Fonte: Arnold ([20--])

- ¿A qué se refieren esos iconos?
- ¿Para qué sirve cada uno? Discute e investiga sobre aquellos que no conoces.
- Indica cuál(es) forma(n) parte de tu rutina.
- A través de una encuesta organizada por tu docente, verifica cuáles son las tres redes sociales más utilizadas por el grupo de tu aula.
- ¿Cuánto tiempo de tu día dedicas a las redes sociales?
- ¿Cuáles son los puntos positivos y negativos sobre el uso de redes sociales

2. Ahora, observa la imagen abajo y relaciona con las discusiones hechas a partir de la primera cuestión.



Figura 3: Gaturro - Contenidos

Fuente: Nik (2015)

3. Lee con atención cada una de las historietas y contesta las cuestiones siguientes:



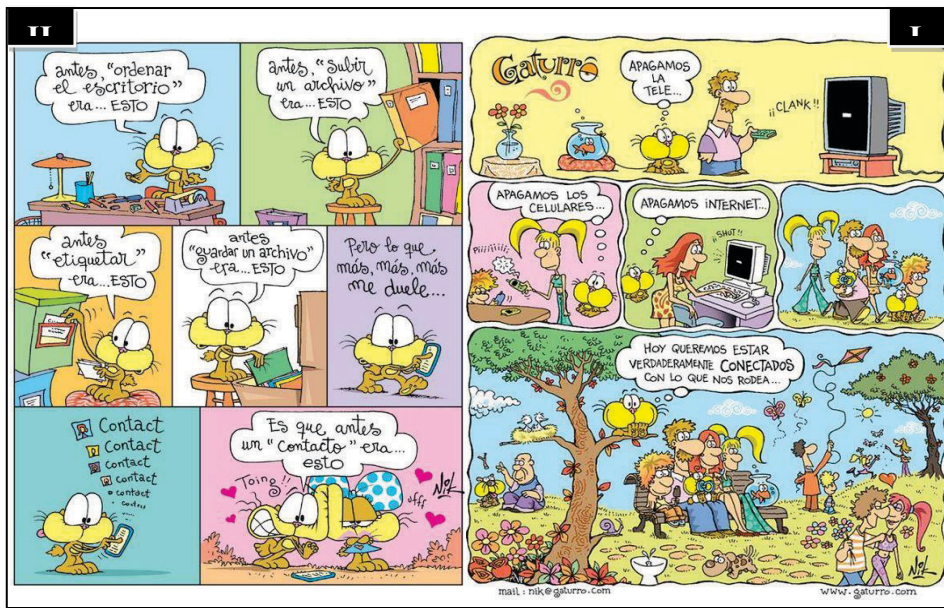


Figura 4: Gaturro

Fonte: Trucos y Novedades de Mundo Gaturro (2011)

¿Conoces a Gaturro? Es el personaje principal de la tira homónima. En la página wiki Mundo Gaturro, informan que [...] Se presentó como personaje en los chistes políticos de Nik en 1993 y como personaje con tira cómica propia desde 1996. Durante años, Gaturro no sólo ha sido reconocido en su país natal (Argentina) sino que se fue expandiendo a lo largo de los años desde toda Latinoamérica hasta Asia. [...] Él puede ser infantil e inmaduro la mayoría de las veces, pero también se comporta como adulto cuando hay un problema o cuando es el momento necesario.

- ¿Hay alguna relación entre las historietas y los iconos de la primera cuestión? Comenta.
 - Identifica las palabras que forman parte del campo semántico de las tecnologías y redes sociales y transcribelas o destácalas.
 - ¿Qué crítica o mensaje quiere transmitir cada una de las historietas?
 - Observa las dos primeras historietas. ¿Las situaciones ilustradas son realidades en tu cotidiano? Si sí, ¿cuál de las dos? ¿Te identificas con algún personaje? Comenta.
 - Explica los conceptos de la palabra “contacto” en la viñeta III.
 - Compara el significado de los términos “pegados” (I) y “conectados” (IV).
- Investiga informaciones actuales sobre el uso de redes sociales en diferentes países, comparte los datos encontrados con tu clase, compáralos con los resultados obtenidos por tus compañeros/as y, en parejas, elaboren un gráfico para ilustrar los datos.
 - En grupos, realiza una encuesta en tu escuela para descubrir las redes sociales más utilizadas y el perfil de los/as usuarios/as. Los grupos pueden ser distribuidos para obtener datos de clases distintas, posibilitar una puesta en común de los resultados y elaborar una infografía que representelos.
 - Vas a ver un video de la campaña #PorUnUsoLoveDeLaTecnologia de Orange, uno de los principales operadores de telecomunicaciones del mundo, pero antes de verlo, contesta la pregunta que lo intitula: ¿Eres lo que publicas?



Figura 5: Vídeo *¿Eres lo que publicas?*

Fonte: Orange España (2018)

- Explica el juego al cuál los/as jóvenes fueron invitados/as.
- ¿Cómo son las cuatro fotos que fueron enseñadas y cuáles argumentos fueron dados para justificar el número de *likes* que suponen?
- ¿Qué ocurre después que los/as jóvenes evalúan las fotos?
- ¿Qué mensaje Merilú Mendoza lleva a los/as jóvenes?
- ¿Y tú? ¿Qué tipos de fotos publicas en tus redes sociales? ¿Te preocupas con el número de *likes*? Comenta.

7. Si posible, vale la pena realizar una ponencia o debate sobre educación mediática y el uso responsable de las medias digitales y redes sociales para ampliar las perspectivas sobre el tema con la participación de diferentes docentes. Los datos encontrados en las investigaciones realizadas pueden ser utilizados para fundamentar los argumentos de la discusión.

➤ PRODUCCIÓN FINAL

8. En grupos, elaboren dos afiches de concientización, en español, acerca del uso responsable de las redes sociales, uno para que sea publicado y compartido virtualmente y otro para que sea pegado en alguna pared de la escuela, pasillo o aula. Utilicen frases de efecto e imágenes que puedan llamar la atención.

➤ EVALUACIÓN

- Participación, interacción y colaboración durante el desarrollo de la unidad;
- Análisis de los nuevos conocimientos sobre el tema;
- Identificación de puntos positivos, negativos y retos del proceso;
- Indicación de sugerencias;
- Producción de los afiches de concientización, en español, acerca del uso responsable de las redes sociales;
- Autoevaluación.

3.2 Proposta 02 – Mediação de Conflitos

O edital nº 03/2019 considera

Mediação de Conflitos como tema integrador que apresenta diferentes caminhos de reflexão e ação para conflitos diários que os jovens possam viver em seus cotidianos no trato com eles mesmos e com os outros. Os conflitos devem ser percebidos como inerentes à vida em sociedade, o que exige, em perspectiva cidadã, a busca incessante por instrumentos que permitam conciliar diferenças de forma não ingênua ou irreal. Por conseguinte, é importante que seja focado o papel da mediação como uma forma de agir pessoal e coletivamente em nome de uma cultura da paz indissociável de valores democráticos. A mediação deve ser exercitada considerando que o convívio social republicano só existe, de fato, quando se possibilita a coexistência de perspectivas discordantes. (BRASIL, 2019a, p. 67)

Para este tema, proponho uma unidade que promova reflexões sobre as diversidades, seus conflitos e a cultura de paz, dialogando com a realidade dos/as estudantes, seja no contexto escolar ou fora dele, buscando estratégias para a mediação de conflitos e valorizando o respeito às diferenças inerentes às relações sociais. Nessa perspectiva, é importante que o/a docente desenvolva um trabalho baseado no diálogo e na escuta para que a própria efetivação das reflexões seja um espaço aberto à pluralidade e possibilite uma análise crítica sobre os conflitos entre as diferenças como oportunidades de aprendizados com o outro.

UNIDAD DIDÁCTICA (MEDIACIÓN DE CONFLICTOS): Diversidades y conflictos

➤ PREPARACIÓN

Objetivos:

- Debatir sobre diversidades y estrategias para mediar conflictos;
- Evidenciar la importancia del respeto a las diferencias y de la cultura de paz.

Tema: Mediación de conflictos

Textos: imágenes, cuento, teatro

Competencias Generales de la BNCC: 7 (argumentación), 9 (empatía y cooperación) y 10 (responsabilidad y ciudadanía).

➤ ACTIVIDADES

1. Observa la imagen abajo y participa de la discusión siguiente:

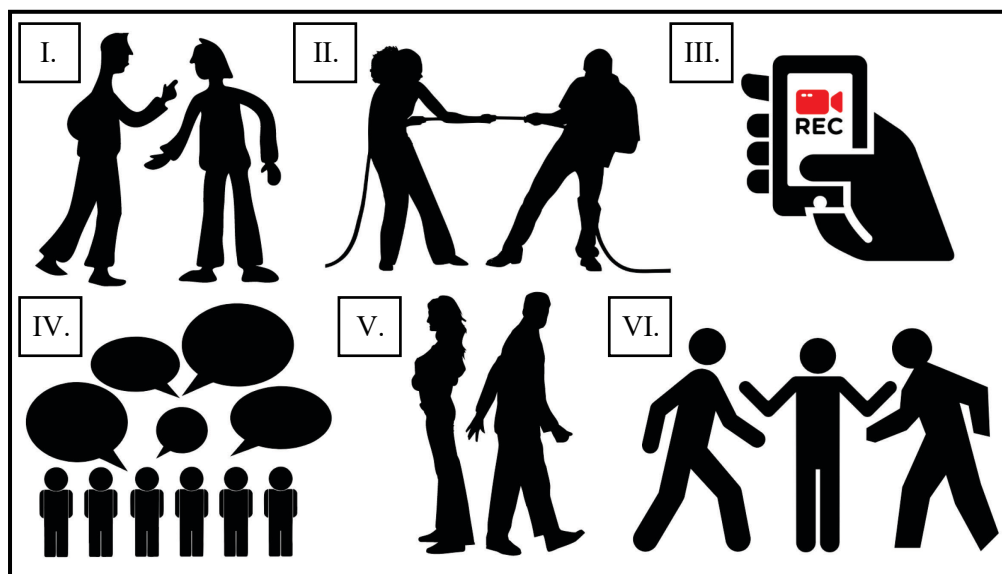


Figura 6: *Conflictos*

Fonte: elaborada pelo autor

- a) Describe cada una de las imágenes arriba. ¿Qué significan?
- b) Elabora hipótesis que explicarían las razones por las cuales surgieron esos conflictos.
- c) Compara el comportamiento de los personajes de las imágenes I y V. ¿Cuál imitarías? Justifica.
- d) Relaciona la imagen IV con lo que ocurre en tu clase de la escuela. ¿Hay diálogo? ¿Las opiniones son escuchadas y respetadas? ¿Cómo resuelven las divergencias?
- e) Compara el comportamiento de los personajes de las imágenes III y VI. ¿Ya pasaste por una situación semejante? ¿En cuál posición estabas?
- f) ¿Qué sugieres para que los conflictos no se conviertan en grandes problemas de convivencia?

Tras discutir sobre conflictos, escucha el audio del video abajo para contestar las preguntas siguientes:



Figura 7: Em mundo (audio) – Eduardo Galeano
 Fonte: Eduardo Galeano – Tema (2015)

2. ¿De qué país es el personaje central del cuento?
3. ¿Qué había contemplado desde allá arriba?
4. De acuerdo con el hombre, somos un mar de
 - a) gente.
 - b) chiquitos.
 - c) personas.
 - d) fueguitos.
 - e) gotitas.
5. Relaciona las dos columnas según los tipos de fuego descritos en el cuento:
 - a) fuego sereno () que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.
 - b) fuego loco () no alumbran ni queman
 - c) fuegos bobos () que ni se entera del viento
 - d) fuegos ardidos () que llena el aire de chispas

Ahora, asiste el video ilustrado del cuento “El mundo” del uruguayo Eduardo Galeano y contesta las cuestiones siguientes:



Figura 8: *El mundo* (animación) – Eduardo Galeano

Fonte: InfojusNoticias (2015)

6. ¿Qué quiere decir la frase “Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás”?
7. Cuando habla sobre fuegos, ¿de qué está hablando en realidad?
8. ¿Por qué dice que hay fuegos de todos los colores?

Después de escuchar y asistir el cuento, lee el texto verbal para contestar las preguntas que siguen:

EL MUNDO

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.
 A la vuelta contó.
 Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana.
 Y dijo que somos un mar de fueguitos.
 - El mundo es eso – reveló - un montón de gente, un mar de fueguitos.
 Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
 No hay dos fuegos iguales.
 Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.
 Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento
 y gente de fuego loco que llena el aire de chispas.
 Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;
 pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear,
 y quien se acerca se enciende.

GALEANO, E. El mundo. In: GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Catálogos, 1989.

Figura 9: El mundo – Eduardo Galeano

Fonte: elaborada pelo autor

9. **¿Qué sería un "mar de fueguitos"?**
10. **¿De qué tipo(s) de fuego eres? ***
- fuego grande
 - fuegos chico
 - fuego sereno
 - fuego loco
 - fuegos bobo
 - fuego ardido
11. **Justifica la respuesta dada en la pregunta anterior. ¿Por qué crees que eres ese tipo de fuego?**
12. **¿Qué mensaje el cuento quiere pasar?**
13. **¿Quién cuenta la historia?**
- El narrador.
 - Un personaje.
14. **¿Qué más te gustó? Justifica.**
- Escuchar el cuento.
 - Asistir el cuento.
 - Leer el cuento.

➤ **PRODUCCIÓN FINAL**

15. **Tras reflexionar sobre conflictos y diversidad, en grupo, elaboren escenas teatrales, en español, que simulen conflictos en diferentes contextos sociales (escuela, familia, trabajo, vecindad, etc.). Pongan atención al guión, personajes, interpretación, escenario y otros aspectos de la propuesta.**

16. **Durante la presentación de cada grupo, los/as otros/as estudiantes asumirán el papel de espectadores y deberán identificar los rasgos de las diversidades y conflictos generados. Al final, puede haber un debate para discutir acerca de posibilidades para mediar los conflictos simulados y promover la cultura de paz.**

➤ **EVALUACIÓN**

- Participación, interacción y colaboración durante el desarrollo de la unidad;
- Análisis de los nuevos conocimientos sobre el tema;
- Identificación de puntos positivos, negativos y retos del proceso;
- Indicación de sugerencias;
- Producción de las escenas teatrales y debates sobre los conflictos simulados y cultura de paz;
- Autoevaluación.

As duas sugestões de UD apresentadas, com foco nos temas midiaeducação e mediação de conflitos, configuram possibilidades de diálogo entre atividades em língua espanhola e possíveis Projetos Integradores. A intenção foi indicar caminhos que ilustrassem o trabalho com problematizações dos temas a partir do idioma em foco materializado em diferentes linguagens e como parte de um processo que possibilitasse aprofundar as questões de forma crítica, relacionar com a realidade dos/as estudantes e fomentar a sua participação ativa. É importante reforçar que a sequência das atividades e os aspectos levantados sobre os textos constituem propostas flexíveis e abertas a adaptações dos/as docentes, possibilitando, inclusive, a elaboração de novas unidades de acordo com o seu contexto.

Além dessas duas propostas, é possível elaborar UD que dialoguem com os outros dois temas integradores (STEAM e Protagonismo Juvenil), evidenciando, respectivamente, a produção de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática desde o sul global e jovens líderes latino-americanos em diferentes esferas da sociedade como exemplos de protagonismo, autonomia e resistência. Outra possibilidade de diálogo com os temas integradores pode ser efetivada a partir de textos e propostas de atividades dos últimos livros de espanhol aprovados no PNLD 2018, cujas concepções teórico-metodológicas também evidenciam o desenvolvimento da criticidade e a formação ética e cidadã dos/as estudantes, algumas, inclusive, com sugestões de projetos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para provocar implicações a partir das discussões propostas neste artigo, retomo dois aspectos que foram cruciais para sua produção, a retirada do espanhol do PNLD desde o edital de 2020 e a consequente ausência nas obras de Projetos Integradores do PNLD 2021. Por essa razão, este artigo teve como objetivo apresentar propostas de unidades didáticas que pudessem encontrar *grietas* (WALSH, 2013) para que a língua espanhola dialogasse com Projetos Integradores da área de Linguagens e suas Tecnologias ou outras.

Essa conjuntura de retrocessos e inseguranças para docentes de língua espanhola no Brasil tem gerado inconformismo para o coletivo de profissionais da área e é a partir desse sentimento que tenho lutado para resistir, buscando estratégias outras e mantendo o compromisso sociopolítico com a escola pública de Educação Básica.

Abrir *grietas* para incluir a língua espanhola em Projetos Integradores é mais do que necessário e viável, pois, estando na escola, mais do que nunca, essa língua precisa continuar cumprindo seu papel educacional e contribuir para a formação integral e o projeto de vida dos/as estudantes como qualquer outro componente curricular.

Embora ausente da BNCC e do PNLD, em consonância com todo histórico construído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 2000), pelas OCEM (BRASIL, 2006) e pelas DCNEB (BRASIL, 2013) e a partir da proposição de unidades didáticas em espanhol que dialogam com projetos integradores, foi possível problematizar questões da sociedade contemporânea e evidenciar aprendizagens significativas para discentes do Ensino Médio. Vale ressaltar que as propostas apresentadas não configuram projetos completos, mas ações que podem ser efetivadas a partir de unidades didáticas em conformidade com temas dos projetos integradores, constituindo partes desses projetos com enfoque na língua espanhola.

O processo de elaboração das unidades didáticas e de escrita do artigo foi fundamentado pelo aprofundamento das perspectivas dos Projetos Integradores, seus temas e competências, e das concepções de contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade, projetos de trabalho e unidade didática que embasaram as propostas e discussões aqui defendidas, valorizando as vivências dos/as estudantes para além das paredes da escola, possibilitando práticas desenvolvidas por diferentes docentes, componentes e áreas, e promovendo uma aprendizagem significativa, com ações concretas, em prol da transformação da realidade local.

As propostas de UD sobre os temas integradores mídiamediação e mediação de conflitos se configuram em sugestões possíveis para efetivar nas aulas de espanhol em diálogo com a ação maior de projetos da escola e podem servir como inspiração para a elaboração de outras unidades didáticas que contemplem outros temas (STEAM, protagonismo juvenil, etc).

Para encerrar o texto, mas não as reflexões aqui levantadas, e na expectativa de que ele possa provocar outras ações de resistência e de abertura de *grietas*, (in)concluo com as seguintes palavras de Walsh (2017):

As rachaduras dão luz a esperanças pequenas. [...] As fissuras que eu penso que revelam a irrupção, o começo, a emergência, a possibilidade [...]. Para muitos, essas fissuras passam imperceptíveis, despercebidas e invisíveis, fora das esferas da percepção, atenção e visão. Isso se deve, em grande parte, à naturalização miope da vida e o viver contemporâneo. [...] As rachaduras assim requerem um re-ajustar do olho, dos sentidos e da sensibilidade para poder ver, ouvir, escutar e sentir o muito outro tornando-se e sendo, e reconhecer nele a pequena esperança que não só grita mas também afirma e caminha a vida. (WALSH, 2017, p. 32, tradução nossa)⁷

REFERÊNCIAS

ARNOLD, Karen, *Ícones de redes sociais em rede*, [20- -], Conjunto de ícones de mídia social de rede. Licenciado sob domínio público, via CC0 Public Domain. Disponível em: <https://www.publicdomainpictures.net/pt/view-image.php?image=253469&picture=icones-de-redes-sociais-em-rede>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. MEC. *Guia Digital PNLD 2021*. Projetos Integradores e Projeto de Vida. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_pnld2021-didatico-linguagens-e-suas-tecnologias.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. MEC. *Edital de Convocação 3/2019-CGPLI*. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2021. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: https://multimedia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1581607107_edital2021pnld.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*. Proposta de Práticas de Implementação. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e seus colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

EDUARDO GALEANO – TEMA. *El mundo*. Youtube, 21 mai. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4rg6qPNCeU>. Acesso em: 27 ago. 2021.

⁷ “Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas. [...] Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad [...]. Para muchos, estas grietas pasan inadvertidas, desapercibidas e invisibles, fuera de las esferas de percepción, atención y visión. Esto se debe, en gran medida, a la naturalización miope de la vida y el vivir contemporáneo. [...] Las grietas así requieren un re-afinar del ojo, de los sentidos y de la sensibilidad para poder ver, oír, escuchar y sentir lo muy otro deviniendo y siendo, y para reconocer en ello la esperanza pequeña que no solo grita sino también afirma y camina la vida” (WALSH, 2017, p. 32).

- ESCAMILLA, A. *Unidades didáticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives. Colección Aula Reforma, 1992.
- FAZENDA, I. C. A. *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, I. C. A. *Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GAMA, Z. *A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*. Justificando, 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. O Conhecimento é um Caleidoscópio. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998b.
- INFOJUSNOTICIAS. *Un Mar de Fueguitos*. Youtube, 13 abr. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cFIYRNKRjql>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- MATOS, D. C. V. da S. *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia: Instituto de Letras, 2014.
- MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GROSGOUEL, R. *El Giro Decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007. p. 25-46.
- NIK. Gaturro contenidos. Buenos Aires, 30 mai. 2015. Twitter: @Nikgaturro. Disponível em: <https://twitter.com/nikgaturro/status/604788714141822976>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- ORANGE ESPAÑA. *¿Eres lo que publicas?* Youtube, 12 jul. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WzmbBCtm8fs>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- PARQUETT, M.; SILVA JUNIOR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. *Revista Abehache.*, n. 15, p. 69-86, ago. 2019.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.
- SILVA, V. S. da. *Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. Linguística Aplicada e o SUEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar Sulear*, ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. *In: WALSH, C. (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-45.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In: WALSH, C. (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.



Recebido em 01/09/2021. Aceito em 17/12/21.