



Temas transversais em produções didáticas de integrantes do programa de residência pedagógica da FCL Unesp/Assis

Ariadne Beatriz Ávila*; Mauricio Bronzatto**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus Presidente Prudente, Brasil.

**Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Salto, Brasil.

Autor para correspondência e-mail: ariadne.avila@unesp.br

Palavras-chave

Temas transversais
Formação inicial de professores
Ensino de língua espanhola
Residência pedagógica

Keywords

Cross-cutting themes
Initial teacher training
Spanish language teaching
Residência pedagógica

Resumo: Durante o ciclo 2020-2022 do Programa de Residência Pedagógica, a partir de uma oficina de formação oferecida a residentes do curso de Letras – subprojeto de língua espanhola da FCL Unesp/Assis, foi desenvolvida, em nível de mestrado, a pesquisa “Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica” (ÁVILA, 2022). Ao longo da preparação e execução da oficina, momento em que a pesquisa-ação era realizada, o assunto “temas transversais” não figurou como objeto de conhecimento formalmente nomeado no roteiro de atividades. Posteriormente, o ingresso no curso de especialização em Temas Transversais do IFSP Salto trouxe o entendimento de que a construção de uma docência crítica, à medida que apresenta e problematiza contextos históricos, culturais, políticos e geográficos envolvidos no ensino de uma língua, precisa contemplar questões de interesse social. Com o objetivo de refletir sobre a importância de temas transversais no ensino de LE, retornamos à pesquisa concluída, especificamente às quatro sequências didáticas produzidas pelos residentes à ocasião do encerramento da oficina, e procedemos a uma análise documental, de teor qualitativo, para verificação da presença de temas transversais nas produções e, em caso afirmativo, de como se pensou ou poderia se pensar a abordagem. Sem que recebessem esta designação, temas transversais foram identificados tanto como realidade quanto como possibilidade nas propostas didáticas, numa demonstração de que os licenciandos residentes compreenderam a importância de relacionar linguagem e mundo social quando se trata de ensinar espanhol como língua estrangeira.

Cross-cutting themes in didactic productions by members of the Programa de Residência Pedagógica at FCL Unesp/Assis

Abstract: During the 2020-2022 cycle of the *Programa de Residência Pedagógica*, a research study titled “Initial Training of Spanish Language Teachers in the Programa de Residência Pedagógica of FCL Unesp/Assis: Constructing Critical Teaching” (ÁVILA, 2022) was developed at the master's level, stemming from a training workshop offered to residents of the Letters course - Spanish language subproject of FCL Unesp/Assis. Throughout the preparation and execution of the workshop, during which action research was conducted, the topic of “cross-cutting themes” was not formally named as a subject of knowledge in the activity schedule. Subsequently, enrolling in the specialization course in Cross-Cutting Themes at IFSP Salto provided an understanding that the construction of critical teaching, by presenting and problematizing historical, cultural, political, and geographical contexts involved in language teaching, needs to implicitly address social issues. With the aim of reflecting on the importance of cross-cutting themes in the teaching of Spanish as a foreign language, we revisited the completed research, specifically focusing on the four didactic sequences produced by the residents at the conclusion of the workshop. We conducted a qualitative documentary analysis to verify the presence of cross-cutting themes in the productions and, if present, how the approach was or could be conceived. Without receiving this designation, cross-cutting themes were identified both as a reality and a possibility in the didactic proposals, demonstrating that resident graduates understood the significance of connecting language with the social world when teaching Spanish as a foreign language.

Recebido em: 05/2024

Aprovação final em: 07/2024



Introdução

É preciso superar as formas de fragmentação do processo pedagógico em que os conteúdos não se relacionam, não se integram e não se interagem (Brasil, ano, p. - Temas Contemporâneos Transversais na BNCC).

Desde 2018, ano em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) implementou a primeira edição do Programa de Residência Pedagógica em cursos de formação inicial de professores, a Faculdade de Ciências e Letras da Unesp Assis (FCLAs) vem contando com a participação de estudantes de licenciatura do 3º e 4º anos do curso de Letras como residentes na condição de bolsistas e voluntários.

Durante o ciclo 2020-2022 do Programa na instituição (Edital CAPES nº 1/2020), a partir de uma oficina de formação oferecida aos residentes do curso de Letras – subprojeto de língua espanhola, com carga horária total de 10 horas, desenvolveu-se a pesquisa de mestrado “Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis: a construção de uma docência crítica” (ÁVILA, 2022), cujo objetivo foi investigar como professores de língua espanhola em formação compreendem a atividade docente e como a compreendem enquanto ação de desenvolvimento de conscientização crítica acerca da cultura, política e história de países *hispanohablantes*.

Concomitante ao processo de conclusão do mestrado, o ingresso no curso de Especialização em Temas Transversais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus Salto, em 2022, forjou um novo olhar para as questões investigadas. Vivenciar dois momentos distintos da formação e contar, em cada um deles, com bagagem cultural distinta, significou conceber um mesmo objeto de conhecimento de formas distintas num e noutro momento. Para Lüdke e André (2013), o tipo de formação de cada pessoa faz, entre outros fatores, com que sua concentração se dirija a determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. Passa-se a ver e questionar o que antes não se dava à compreensão nem à investigação.

Ao longo da preparação e execução da oficina de formação inicial de professores de língua espanhola, momento em que a pesquisa-ação era desenvolvida, o assunto “temas transversais” não figurou como objeto de conhecimento formalmente nomeado no roteiro de atividades. Com a apropriação de novos saberes facultada pela especialização no IFSP Salto, foi-se delineando o entendimento de que a construção de uma docência crítica, à medida que problematiza contextos históricos, culturais, políticos e geográficos envolvidos no ensino de uma língua, precisa contemplar, mesmo que de forma tácita, questões de interesse social.

Retornamos, então, à pesquisa concluída, especificamente às quatro sequências didáticas produzidas em grupo à ocasião do encerramento da oficina, e, com o objetivo de refletirmos sobre a importância de temas transversais no ensino de língua espanhola, formulamos duas novas questões: 1) “Temas Transversais se fazem presentes em produções didáticas de residentes do Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp Assis?”; e, em caso de resposta afirmativa, 2) “Como aparecem ou poderiam aparecer nestas produções?”. Para a verificação de temas transversais nas sequências didáticas, procedemos a uma análise documental, de teor qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Produzido com fins de divulgação científica, este artigo traz a seguinte organização: depois de apresentarmos a metodologia do estudo, trataremos do desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica em língua espanhola na Unesp/Assis durante o ciclo 2020-2022, com destaque para a oficina ministrada aos residentes e a produção final de sequências didáticas. A seguir, abordaremos os temas transversais, o que são e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem e, de modo específico, para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Na sequência e anteriormente às considerações finais, passaremos à análise das sequências didáticas, sobre as quais incidiu nossa verificação.



Desenvolvimento e Metodologia

Este estudo foi realizado a partir de um recorte da pesquisa de mestrado de Ávila (2022), desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Campus de Presidente Prudente (FCT/Unesp). A pesquisa investigou, ao longo do segundo semestre letivo de 2021, a atuação de um grupo de licenciandos do curso de Letras da FCL Unesp/Assis com habilitação em língua espanhola, bolsistas e voluntários do Programa de Residência Pedagógica, subprojeto de língua espanhola, edição 2020-2022.

No período de desenvolvimento do Programa e da pesquisa, o mundo enfrentava os enormes desafios da crise pandêmica causada pela Covid-19 e suas variantes. Aos poucos, com a reorganização das instituições de ensino com vistas à retomada das atividades acadêmicas, o Residência Pedagógica, que se efetiva a partir da parceria entre escola e universidade, adotou o modelo remoto emergencial, seguindo as orientações do Ministério da Educação (MEC), publicadas na Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020).

A FCL Unesp/Assis optou por desenvolver o Programa do subprojeto de língua espanhola com base no seguinte cronograma de atividades: 1) apresentação da escola, coordenação e professores; 2) oficina de formação inicial intitulada “Formação inicial de professores de língua espanhola: teorias em debate e prática em ação”; e 3) conclusão da oficina com entrega de sequências didáticas.

A mesma organização repetiu-se nos dois períodos de nove meses do Programa, com adaptações apenas nas temáticas e textos discutidos¹.

O objetivo de verificar a presença ou ausência da abordagem de temas transversais com base em análise das sequências didáticas produzidas ao final da oficina apoia-se nos pressupostos de Guba e Lincoln (1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2016, p. 45), para quem a análise documental, na pesquisa qualitativa, é promissora: “Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”. Lüdke e André (2016), aliás, inspirados em Holsti (1969), afirmam a pertinência do uso da análise documental, entre outras situações, “[...] quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos estudantes, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita” [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 2016, p. 46).

Tomando, portanto, como objeto de estudo as sequências didáticas produzidas pelos residentes do subprojeto língua espanhola, procedemos a uma nova análise para verificação da presença ou ausência de temas transversais. A partir do tema central da sequência didática, do nível escolar indicado para sua aplicação e de uma síntese da proposta, procuramos responder se alguma abordagem (ainda que não diretamente nomeada) relativa aos temas transversais esteve presente, qual o tema (ou os temas) e como se pensou ou poderia se pensar a abordagem.

Programa de residência pedagógica na fcl unesp/assis durante o ciclo 2020-2022

Com uma proposta semelhante à do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Residência Pedagógica (RP) tem como objetivo inserir o estudante do curso de licenciatura no contexto real de sala de aula/ambiente escolar e contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Um e outro Programa diferenciam-se em relação ao público que atingem: o Pibid é destinado a estudantes do 1º e 2º anos dos cursos de licenciatura, e o RP, aos licenciandos do 3º e 4º anos.

Os editais preveem 18 meses de vigência, período em que cada instituição e subprojeto possuem autonomia para decidir como as atividades ocorrerão. Durante o ciclo 2020-2022, o subprojeto de língua espanhola foi organizado para ser desenvolvido em duas etapas (9 meses + 9 meses), a primeira das quais da seguinte maneira:

- 1) Organização de um cronograma para colocar as atividades em prática;
- 2) Apresentação da escola e tentativa não exitosa dos residentes de acompanharem os preceptores via Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e *WhatsApp*. (O insucesso deveu-se à incipiente organização das aulas e atividades no auge do período pandêmico, bem como ao baixo acompanhamento por parte dos estudantes da rede pública); Quadro 1.
- 3) Aplicação de oficina-piloto de formação inicial com as seguintes temáticas para discussão:

¹Maiores detalhes são encontrados em Ávila (2022), na seção “Apêndices”.

**Quadro 1** - Parte 1 da Oficina de Formação Inicial de Professores de Língua Espanhola.

Unidade Temática 1 – Qual o papel do professor de línguas na sociedade?
Unidade Temática 2 – A língua espanhola nos documentos que norteiam o trabalho do professor de idiomas no Brasil.
Unidade Temática 3 – Reflexões sobre o ensino de língua espanhola no contexto brasileiro.
Unidade Temática 4 – Ensino de língua estrangeira: por que inserir temas políticos, sociais, culturais e históricos em um curso de língua espanhola?

Fonte: ÁVILA (2022).

4) Finalização do primeiro ciclo com a entrega de um plano de aula para o ensino de língua espanhola, com temática livre.

Com a finalização da primeira etapa, houve a saída de alguns residentes devido ao término da graduação, tempo de vigência da bolsa e avaliação da participação. Decidiu-se que, na segunda metade (9 meses), as atividades teriam outro formato: Quadro 2.

1) Oficina de formação inicial com as seguintes temáticas:²

Quadro 2 - Parte 2 da Oficina de Formação Inicial de Professores de Língua Espanhola.

Unidade Temática 1 – Apresentação da oficina.
Unidade Temática 2 – O trabalho com o “outro” em aulas de língua espanhola.
Unidade Temática 3 – Os documentos e as orientações para o ensino de idiomas.
Unidade Temática 4 – Concepções de (ensino de) língua.
Unidade Temática 5 – O percurso do ensino de língua espanhola no contexto brasileiro.
Unidade Temática 6 – Ensino de língua espanhola e o letramento crítico.
Unidade Temática 7 – Apresentação das produções finais.

Fonte: ÁVILA (2022).

Optou-se por uma oficina de formação com propostas de atividades *online*, em que os participantes respondiam a formulários com perguntas referentes aos temas discutidos durante os encontros síncronos.

2) Proposta de produção de sequência didática que contemplasse as unidades temáticas discutidas na oficina em consonância com propostas de um ensino crítico de línguas estrangeiras.

Vamos nos ater às produções entregues pelos residentes na segunda etapa de desenvolvimento do Programa, considerando que as escolhemos e delimitamos como fonte documental do presente estudo.

Ressalte-se que, durante a oficina (parte 2), embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tenham sido utilizados para a abordagem do ensino de “Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998a), os “Temas Transversais”, conteúdos que integram o mesmo documento, não foram mencionados direta e explicitamente.

²Para detalhamento sobre textos lidos e atividades desenvolvidas, pode-se consultar os quadros em Ávila (2022, p. 78-81).



Temas transversais: o que são e sua importância no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Os temas transversais, originalmente presentes no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b, p. 17), partem da premissa de que, "[...] a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política.

O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), espelhado pelo artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), menciona, entre as finalidades da educação, o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Não se pode falar em cidadania plena se a escola, "[...] espaço por excelência das relações e, portanto, da possibilidade das relações éticas" (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 42), silenciar-se a respeito da ética, da *pluralidade cultural*, do *meio ambiente*, da *saúde*, da *orientação sexual*, do *trabalho e consumo* – temas escolhidos em razão da abrangência e relevância social que representavam e ainda representam, capazes de permear todas as áreas do conhecimento, devendo, por isso, ser frequentemente incorporados às experiências de aprendizagem proporcionadas aos estudantes da escolarização básica.

Ao evidenciar tais temas, os PCN nunca pretenderam alçá-los à categoria de novos componentes disciplinares. Em vez disso, "[...] os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade" (BRASIL, 1998b, p. 17). Na mesma direção, Yus (2020, p. 17) explica:

Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola (YUS, 2020, p. 17).

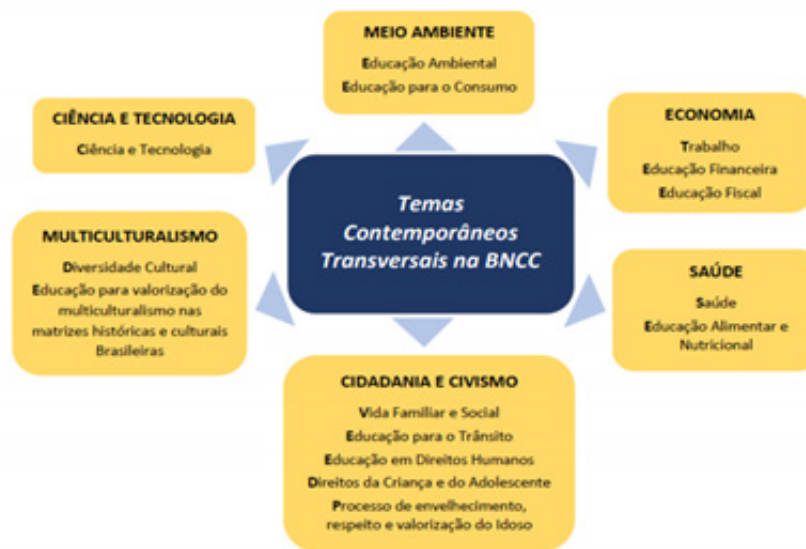
Por se tratar de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual, eles possuem certa permanência, o que não impede que outros temas reivindiquem a mesma atenção. A Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), ao fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, dispõe, no art. 16, que os temas relacionados a seguir devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo: saúde; sexualidade e gênero; vida familiar e social; direitos das crianças e adolescentes; preservação do meio ambiente; educação para o consumo; educação fiscal; trabalho; ciência e tecnologia; e diversidade cultural. O parágrafo 1º do mesmo artigo acrescenta os temas relativos à condição e ao direito dos idosos e à educação para o trânsito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a), por sua vez, no parágrafo 6º do artigo 11, tornam obrigatória, na forma transversal e integradora, a inclusão dos seguintes temas exigidos por legislação e normas específicas: o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital.

Por fim, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018b), os temas transversais passaram a ser designados por Temas Contemporâneos Transversais, agora abrangendo seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia; Economia; Meio Ambiente; Multiculturalismo; e Saúde) e 15 temas contemporâneos, como ilustra a Figura 1 a seguir.



Figura 1 - Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.



Fonte: Brasil (2019).

O documento “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos” (BRASIL, 2019, p. 4) menciona que:

Apesar de os Temas Transversais não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

A proposta dos Temas Contemporâneos Transversais busca realizar a junção de diferentes disciplinas a temas mais abrangentes, de forma a unir a especificidade de determinados assuntos a aspectos do conhecimento mais amplos.

Observa-se, no entanto, nesta nova definição, a ausência de dois temas ainda atuais e de maior relevância social: “Ética” (ausente também nas Diretrizes Curriculares Nacionais) e “Sexualidade e gênero” ou “Orientação sexual” (presente tanto nas Diretrizes quanto nos PCN).

Destaque-se a importância dos temas transversais no processo de ensino e aprendizagem. Além de favorecerem a solução de problemas da sociedade, dada a possibilidade de integrarem áreas distintas do conhecimento, permitem aos estudantes mobilizarem seus diferentes conhecimentos para uma maior absorção dos conteúdos.

Por referirem-se a questões sociais, os temas transversais possuem natureza diferente das áreas convencionais: “Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano” (BRASIL, 1998b, p. 26).

Se, por um lado, de forma explícita ou implícita, os temas transversais estão presentes em todas as áreas do currículo escolar, por outro lado, como defendem os PCNs, “[...] sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 1998b, p. 26).

As atualizações por que passaram os temas transversais, como é exemplo a mais recente introduzida pela BNCC, não alteraram, em essência, sua finalidade de contribuir para a compreensão da realidade e preparar para a participação social democrática e cidadã.

A participação na especialização em Temas Transversais do IFSP Campus Salto, curso empenhado em “promover o aprimoramento da formação de professores e de outros profissionais



da educação no tocante à aplicação dos Temas Transversais em sala de aula e no ambiente escolar” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, 2018, p. 27), fez com que o material didático produzido pelos residentes do subprojeto de língua espanhola durante a pesquisa de mestrado de Ávila (2022), dadas as convergências entre as temáticas que exploravam e a proposta dos temas transversais, fosse concebido como fonte documental profícua para análise das questões que orientam este estudo.

A abordagem do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis, haja vista seu caráter multidisciplinar no processo de ensino crítico, como recomendam os PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998a), levou-nos a compreender e concordar que [...] “o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social” (BRASIL, 1998a, p. 43). Desta forma,

[...] os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira. A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar nas escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social. Isso pode ser feito tanto do ponto de vista das escolhas temáticas – os conhecimentos de mundo acionados (aquilo do que se fala, sobre o que se escreve, ou se lê) – quanto do ponto de vista das escolhas sistêmicas (nos níveis sintático, morfológico, léxico-semântico, fonético-fonológico) e de organização textual (tipos de texto) e ainda da variação linguística (como comunidades de falantes de regiões diferentes de um mesmo país variam no uso da língua, por exemplo) (BRASIL, 1998a, p. 43).

No que concerne à BNCC, destacamos que o documento aponta apenas para o ensino de língua inglesa e, por meio de uma nota de rodapé, sinaliza que outros idiomas, a depender da realidade em que a escola está inserida, podem ser adicionados ao currículo. Os Temas Contemporâneos Transversais, associados à BNCC, mantêm a proposta de um ensino que inclua questões como diversidade cultural, globalização, sustentabilidade, direitos humanos, entre outros temas pertinentes à sociedade contemporânea.

Estabelecida a relação conceitual entre o ensino de língua espanhola e os temas transversais, podemos passar à apresentação e análise das sequências didáticas, avaliando, agora no plano pedagógico, se a relação está presente.

Temas transversais na produção didática de integrantes do programa de residência pedagógica

Para a concretização da teoria, quando a oficina “Formação inicial de professores de língua espanhola: teorias em debate e prática em ação” se encaminhava para o encerramento, foi solicitada aos residentes a elaboração de uma sequência didática que contemplasse aspectos conceituais e linguísticos estudados e proporcionasse ao estudante da rede pública contato com questões que estimulassem reflexões críticas sobre sua realidade e a alheia – ou seja, uma proposta que objetivasse um ensino de línguas contextualizado e crítico.

Vale recordar que temas transversais não faziam parte da proposta original da oficina nem foram exigidos como quesito da elaboração da sequência didática. A posterior imersão no assunto, oportunizada pelo ingresso no curso de especialização do IFSP Salto, mostrou que o trabalho com os temas transversais demanda “[...] uma tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social, o que requer uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de seus conteúdos: valores, procedimentos e concepções a eles relacionados” (BRASIL, 1998b, p. 35). Ora, não é exatamente a uma reflexão e tomada de posição que o ensino contextualizado e crítico de línguas nos remete? Basta imaginarmos o oposto disso – um ensino de línguas descontextualizado e acrítico – para concluirmos a indissociabilidade entre linguagem e aspectos como história, cultura, geografia, condições socioeconômicas, entre outros. Essa compreensão conduz-nos a outra: a necessidade de tratar os conhecimentos escolares de forma integrada, interdisciplinar,



tal como recomenda a transversalidade. Nessa proposta didática, aliás, que faz ensino de línguas estrangeiras e temas transversais convergirem, "[...] a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas" (BRASIL, 2013, p. 29).

Atrás dessa convergência, valem-nos do tema central, do nível de adequação escolar da proposta e de uma síntese das quatro sequências didáticas produzidas pelos residentes. A íntegra das produções pode ser conferida em Ávila (2022, p. 167-202). Esses são os dados que submetemos à análise para verificar: i) se as sequências didáticas apresentam abordagem de tema transversal; e, em caso afirmativo, ii) de que tema(s) se trata; e iii) como sua abordagem se dá ou poderia se dar no desenvolvimento da proposta.

Sequência didática 1

Tema central: Machismo e movimento feminista.

Nível de adequação: intermediário.

Síntese da proposta

A partir de obras literárias latino-americanas, a sequência de atividades tem como proposta trabalhar o gênero textual poema, desenvolvendo a oralidade e a escrita da língua. Com intuito de debater o tema central referente ao machismo na sociedade e a importância do movimento feminista, ocorrerão rodas de conversas e leituras dinâmicas de *Todas íbamos a ser reinas*, de Gabriela Mistral (MISTRAL, 2002), e *Lo inefable*, de Delmira Agustini (AGUSTINI, 2003) – autoras tidas como referências para o movimento feminista latino-americano. A atividade final para avaliar o ensino desenvolvido será a produção de cartazes expositivos com a temática do movimento feminista na sociedade.

Apresenta abordagem de tema transversal? De que tema(s) se trata?

Sim, os temas "Orientação Sexual" (ou "Sexualidade e gênero"), "Ética", "Educação em Direitos Humanos", "Trabalho" e "Vida Familiar e Social" estão presentes, embora não nomeados.

Os PCN, ao se referirem, por exemplo, ao estudo do corpo humano, buscam ir além da dimensão biológica, de modo a colocar "[...] esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética)" (BRASIL, 1998b, p. 27).

A LDB – lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ao tratar dos currículos da educação básica (Art. 26), dispõe, no Parágrafo 9º deste artigo, o seguinte: "Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos [...]" (BRASIL, 1996). A propósito, a lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021 (BRASIL, 2021), alterou a LDB para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência Contra a Mulher.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 (BRASIL, 2012), que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, vai ao encontro do Parágrafo 9º da LDB, quando menciona, nos incisos I e II do Art. 3º, a dignidade humana e a igualdade de direitos como princípios de uma educação pautada pelos Direitos Humanos.

Dignidade humana e igualdade de direitos estendem-se, por certo, aos temas "Trabalho" e "Vida familiar e social", contextos em que a desigualdade de gêneros ainda encontra muita ressonância.

Como a abordagem do(s) tema(s) se dá ou poderia se dar no desenvolvimento da proposta?

A abordagem se dá por meio das discussões sobre o lugar que a mulher ocupa na sociedade, bem como sobre o machismo existente em diferentes espaços geográficos e temporais, estabelecendo-se uma articulação com o ensino de língua espanhola e arte a partir do trabalho com o gênero textual poema.

A questão do machismo põe em destaque a necessidade de um amplo debate objetivando a



conscientização sobre os direitos das mulheres. A lei 14.164/2021 (BRASIL, 2021), que alterou a LDB, referenda o trabalho com a transversalidade quando institui a Semana Escolar de Combate à Violência Contra a Mulher (Art. 2º), incluindo entre os objetivos desta ação: impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher (inciso II); integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher (inciso III); capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas (inciso V).

A apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos (entre os quais os direitos das mulheres conquistados a duras penas por meio do movimento feminista) e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações em favor da promoção e proteção dos direitos das mulheres são dimensões previstas nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Tais questões estão presentes na proposta didática analisada.

Acrescentem-se os temas contemporâneos transversais “Trabalho” e “Vida familiar e social”, indissociáveis da luta feminista por igualdade, seja, por exemplo, em relação a equiparações salariais e obtenção de postos de comando, seja no compartilhamento das funções domésticas (em geral atribuídas ao gênero feminino), seja, ainda, na conquista de participação social em lugares ainda hoje predominantemente ocupados por homens, como é o caso de alguns esportes e opções de entretenimento.

Sequência didática 2

Tema central: Cultura de povos originários.

Nível de adequação: não identificado na unidade didática.

Síntese da proposta

Reconhecendo a perseguição aos povos indígenas e a desvalorização de sua importância e cultura, a sequência busca apresentar, na disciplina “Espanhol como língua estrangeira”, uma introdução a conteúdos que discutem os ataques aos povos originários e, em contrapartida, um pouco de sua cultura por meio de reproduções artísticas.

Um trabalho inicial de aprofundamento de saberes culturais sobre povos indígenas (latino-americanos, sobretudo), com problematizações por meio de vídeos como “*Sin derechos de los pueblos indígenas, hay desigualdade*” (JONES, 2020), será seguido da apresentação de um mapa da localização dos povos originários na América Latina, com destaque para os países *hispanohablantes*, e de realizações artísticas (arte indígena venezuelana; canção do artista espanhol Muerdo). Conhecimentos linguísticos e socioculturais serão trabalhados de modo articulado.

Apresenta abordagem de tema transversal? De que tema(s) se trata?

Sim, os temas “Pluralidade Cultural”, “Educação em Direitos Humanos” e “Ética” estão representados.

Embora os PCN do tema transversal Pluralidade Cultural digam respeito ao conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, os princípios ali presentes estendem-se à alteridade em geral. O que se diz sobre povos originários em território brasileiro vale também para povos originários nos demais países latino-americanos:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias (BRASIL, 1997, p. 31).

Este mesmo documento afirma o equívoco conceitual e ético da utilização de argumentos de ordem racial/étnica para justificar desigualdades socioeconômicas, dominação, abuso, exploração



de certos grupos humanos. E defende que a escola “[...] deve posicionar-se criticamente em relação a esses fatos, mediante informações corretas, cooperando no esforço histórico de superação do racismo e da discriminação” (BRASIL, 1997a, p. 35).

Um dos conteúdos relacionados nos PCN de Pluralidade Cultural mantém estreita relação com a proposta da sequência didática: “Povos nativos, culturas pré-colombianas na América, em geral, e na América Latina, em particular, ocupação imemorial do território pelos povos indígenas, sua diversidade sociocultural atual” (BRASIL, 1997a, p. 52).

Quanto ao tema “Educação em Direitos Humanos”, há uma conexão estreita entre o princípio de reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades (inciso IV do artigo 3º da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012) (BRASIL, 2012) e aquilo que os PCN de Pluralidade Cultural instruem quanto à educação da criança: esta poderá ter, por exemplo, “[...] uma introdução aos direitos culturais, aos direitos dos povos indígenas e das minorias nacionais ou étnicas, linguísticas, culturais ou religiosas” (BRASIL, 1997a, p. 58).

O tema “Ética” também transversaliza a proposta didática, principalmente porque os conteúdos “respeito” e “direitos” são bastante enfatizados. Como afirmam os PCN de Ética (BRASIL, 1997b), o tema respeito é central na moralidade, do que decorre o direito de todos de serem respeitados em sua singularidade. Por essa razão, os PCN orientam a utilização de alguns conteúdos que indicam formas de o respeito à alteridade se concretizar. Por exemplo: o respeito a todo ser humano independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura; o respeito às manifestações culturais, étnicas e religiosas; a identificação de situações em que é ferida a dignidade do ser humano; etc.

Como a abordagem do(s) tema(s) se dá ou poderia se dar no desenvolvimento da proposta?

A abordagem tem ocasião quando o tema “Pluralidade Cultural” se faz presente no trabalho articulado entre questões históricas, culturais e linguísticas dos povos originários.

Trata-se de um modo de valorização dos povos indígenas, como preveem os PCN (BRASIL, 1997a), pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo.

Um passo importante na valorização da cultura de povos indígenas, conforme propõe a sequência didática, é torná-la conhecida, numa tentativa de desconstruir visões estereotipadas do que é pertencer a uma dada nacionalidade ou etnia. Se o trabalho em sala de aula é monocultural, a visão de pertencimento a um povo possui um viés excludente.

Uma das estratégias utilizadas na proposta foi a apresentação de um mapa da localização dos povos originários da América Latina. Trata-se de uma escolha exitosa quando se trata de valorizar a pluralidade cultural. Nessa mesma direção, os PCN (BRASIL, 1997a) recomendam que se trabalhem aspectos ligados às origens continentais dos indígenas.

A proposta didática, ao tornar conhecida a condição de indignidade que acomete muitos povos indígenas, atua no sentido de produzir sensibilização. O conhecimento produz desmistificação e enfrenta o exotismo com o qual muitos “diferentes” são desqualificados e inferiorizados. De acordo com os PCN de Pluralidade Cultural,

Quem tem a cor da pele diferente, ou fala de tradições – étnicas, religiosas, culturais – desconhecidas, confronta seu interlocutor com sua própria ignorância de mundos diferentes do seu. É a figura do ‘estranho’, do ‘estrangeiro’ que, por escapar da apreensão comum, pode ser rotulado de ‘esquisito’ (BRASIL, 1998c, p. 135).

A tentativa de apresentar sujeitos indígenas como sujeitos de direitos contribui para humanizar a representação que em geral os diminui. A condição do direito apela à superação das barreiras da desigualdade. A propósito, entre os conteúdos curriculares sugeridos pelos PCN de Pluralidade Cultural (1º e 2º ciclos), encontramos: “A situação atual da sociodiversidade indígena, as relações com outros povos e etnias e as responsabilidades do Estado e da sociedade civil no cumprimento de



seus direitos” (BRASIL, 1997a, p. 60).

A proposta didática contemplou o trabalho com a música *Lejos de la ciudad* (MUERDO, 2015), oportunidade para que os alunos refletissem sobre questões linguísticas e sociais mediadas pelo lirismo e criticidade da letra da canção. Instigados, inicialmente, a discutirem o título da canção, os alunos podem, com a orientação docente estabelecendo conexão com os passos anteriores da proposta, problematizar: a) a privação de uma “sombra para descansar”; b) uma condição de vida semeada com sangue e a expectativa de liberdade regada com suor; c) a batalha sem tréguas para existir com dignidade e não se deixar corromper nem escravizar por quem não sabe de onde vem nem para onde vai; d) uma tradição de grandeza humana como legado a perpetuar.

Por certo, a música *Lejos de la ciudad* (MUERDO, 2015) é um recurso que pode promover uma reflexão aguda sobre o quanto a cultura que se tenta apagar tem a contribuir com outras culturas que se consideram o padrão a ser seguido.

Por fim, a preocupação, presente entre os objetivos da proposta, com a alteridade, faz pensar que a escola, dada a pluralidade manifesta na interação de seus diferentes sujeitos, é instituição incontornável para o fornecimento das dimensões morais necessárias à participação na sociedade.

Sequência didática 3

Tema central: Introdução à língua espanhola, a partir de obras latino-americanas.

Nível de adequação: básico.

Síntese da proposta

A sequência didática tem como objetivos: introduzir a língua espanhola, bem como expressões artísticas latino-americanas, em especial a argentina e mexicana, em seu sentido amplo; apresentar textos literários e não literários em espanhol; desenvolver a prática das quatro macro-habilidades: auditiva, leitora, escritora e oral; introduzir aos estudantes contextos reais de utilização da língua para a construção de um pensamento crítico-político sobre assuntos cotidianos que remetem a questões socioculturais concernentes a identidades latinas.

Além da expectativa de que os alunos aprendam elementos linguísticos básicos para que possam expressar-se oralmente e por meio da escrita de modo simples como *hispanoparlantes*, espera-se que conheçam, por meio de expressões artísticas, aspectos amplos e comuns da cultura hispânica (argentina e mexicana), bem como sua contextualização histórica e sociopolítica. À conclusão da sequência, os alunos deverão pesquisar e compartilhar, por meio da confecção de cartazes, a origem de comidas latino-americanas e sua relação com povos nativos.

Apresenta abordagem de tema transversal? De que tema(s) se trata?

Sim, os temas “Pluralidade Cultural” e “Educação Alimentar e Nutricional” estão presentes.

De acordo com os PCN de Língua Estrangeira, adquirir uma compreensão da complexidade cultural de um país é algo bastante enriquecedor para o aluno, pois lhe permite construir “[...] uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (por exemplo, as visões tradicionais de que os ingleses tomam chá às cinco horas da tarde ou de que são todos extremamente polidos)” (BRASIL, 1998a, p. 48).

Conhecer a existência do uso de outras línguas, dentro e fora do país, faculta uma ampliação de horizontes.

A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso de centenas de línguas. Pode, com isso, além de oferecer informações e possibilitar reflexões sobre a língua materna, promover a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias, considerando as diferentes línguas [...]” (BRASIL, 1998c, p. 133).

A proposta inclui um trabalho com saudações (*cómo saludar en español*), que vai ao encontro de algo para o que a seção “Linguagens e representações” dos PCN de Pluralidade Cultural chamam



a atenção: “Cabe ressaltar que povos culturalmente distintos privilegiam formas distintas de comunicação” (BRASIL, 1998c, p. 133).

O documento curricular enfatiza a importância de um estudo sobre a presença de diferentes formas de organização social dos indígenas, sua diversidade, no continente e em território nacional, anterior à chegada dos europeus – o que pode ser visto em suportes textuais da sequência didática que tratam de povos pré-colombianos como maias e astecas.

O tema contemporâneo transversal “Educação Alimentar e Nutricional” também pode ser considerado na produção didática em razão de o roteiro de atividades incluir trabalho vocabular com pratos típicos e atividade avaliativa final relacionada a questões culturais alimentares.

Como a abordagem do(s) tema(s) se dá ou poderia se dar no desenvolvimento da proposta?

À medida que a proposta trabalha a apresentação de diferentes lugares, comidas e bebidas típicas, saudações, mitos etc. relacionados a falantes de língua espanhola, o aluno tem diante de si elementos que lhe permitem valorizar diferenças étnicas e culturais, o que não significa que deva fazer adesão a elas. Significa, antes, que deve respeitá-las como expressão da diversidade, “[...] respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação” (BRASIL, 1998c, p. 121), afinal cada cultura tem sua história, condicionantes e características, “[...] não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento de outra” (BRASIL, 1998c, 132).

A apreensão de contextos reais de utilização da língua considerando o seu entorno de produção, isto é, as questões socioculturais envolvidas, remete-nos à reflexão de que um tipo de diversidade ou diferença é a desigualdade social, produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. “As produções culturais não ocorrem ‘fora’ de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência” (BRASIL, 1998c, p. 121). A educação escolarizada contribui para o enfrentamento das desigualdades quando ajuda a reconhecer e valorizar a diversidade cultural, sem o que não será possível superar o preconceito e a discriminação nem favorecer, como dispõe o artigo 205 da Constituição Federal, o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Reconhecer e valorizar a diversidade social, cultural e étnica é trabalhar em prol da igualdade, justiça, liberdade e diálogo – logo, em prol da convivência democrática.

Um dos momentos da sequência didática ocupa-se da apresentação do verbo “gustar”, usado em associação com outros verbos com a intenção de expressar gostos, emoções e sensações (por exemplo: “A mi me gusta esta película”; “A nos otros nos gustan las patatas fritas”). Além do aspecto sintático do emprego do verbo “gustar”, pode-se aprender, transversalmente, “[...] a posicionar-se de forma que compreenda a relatividade de opiniões, preferências, gostos, escolhas [...]” (BRASIL, 1998c, p. 138) – em suma, o respeito ao outro.

A escolha, em um dos passos da sequência, pelo trabalho com comidas e bebidas típicas de povos pré-hispânicos e de cultura espanhola na América Latina pode fomentar uma discussão, a partir do tema contemporâneo transversal “Educação Alimentar e Nutricional”, sobre cultivo de produtos para subsistência *versus* cultivo em larga escala; alimentos naturais *versus* alimentos industrializados; alimentos processados *versus* alimentos não processados; produção suficiente para manutenção da comunidade *versus* precariedade alimentar nas sociedades contemporâneas; etc.

Sequência didática 4

Tema central: Reconhecimento da linguagem como fator de pertencimento ao mundo latino-americano, a heterogeneidade cultural que envolve o idioma espanhol e a história de dominação da América Latina desde o período da colonização europeia.

Nível: básico

Síntese da proposta

Partindo da visão de que a linguagem é parte constitutiva do sujeito, o objetivo é fazer o aluno se reconhecer como parte do mundo latino-americano. O idioma espanhol (alfabeto, identidade fonética, pronomes pessoais, verbos irregulares, saudações e despedidas), quem são seus falantes,



que valor o idioma tem no Brasil e a possibilidade de cultura heterogênea que o compõe serão assuntos apresentados em forma de bate-papo.

A proposta inclui o levantamento biográfico de uma figura marcante na história latino-americana, que não seja brasileira, e a abordagem do tema “América Latina” a partir do trabalho com a música “Latinoamérica”, do trio porto-riquenho Calle 13 (2010), e de um excerto da obra “As veias abertas da América Latina”, de autoria de Eduardo Galeano (1978).

O trabalho com estes dois últimos suportes (música e texto) visa criar e fortalecer a identidade de culturas latinas como dominadas numa tentativa de que a tendência homogeneizadora da globalização se enfraqueça. Visa, também, traçar paralelos da cultura brasileira com o restante da América Latina e esclarecer o passado do continente para repensar que futuro queremos para ele.

Apresenta abordagem de tema transversal? De que tema(s) se trata?

Sim, a proposta contempla a problematização da desigualdade e da condição de subdesenvolvimento dos países da América Latina. Temas como “Educação em Direitos Humanos”, “Trabalho e Consumo”, “Economia” e “Direitos da criança e do adolescente” estão implicados. No aspecto procedimental de condução da sequência, percebe-se a presença do tema “Ética”, que, à maneira de um currículo oculto, desempenha, ao lado do currículo explícito, um papel importante no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho com o excerto da obra “As veias abertas da América Latina” (GALEANO, 1978) e com a canção “Latinoamérica” (CALLE 13, 2010) é um exemplo de como se pode fazer, tal como ocorre com a interdisciplinaridade, uma interrelação de temas transversais, numa espécie de “intertematicidade”.

O texto de Eduardo Galeano, à medida que desvela a “vocaçào” crônica da América Latina para perder a fim de que outros possam ganhar – ou seja, quando alardeia a exploração de que os latinoamericanos são vítimas há séculos –, denuncia as “veias abertas” deste pedaço de mundo tornado “comarca” escoando riquezas para nutrir a prosperidade alheia. A condição de exploração e suas decorrências fazem aproximar diferentes temas para abranger a complexidade de sua abordagem.

Assim, recorre-se às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012) para gerar e fortalecer a consciência sobre a primordialidade da igualdade e da defesa da dignidade humana. Uma Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, promover uma educação para a mudança e transformação social nos níveis local, nacional e internacional. Para isso, elege como prioridade trabalhar, antes de tudo, a formação integral dos sujeitos de direitos. Trata-se de uma formação que faz emergir a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade, o político incluído. Mas não é somente da promoção e defesa dos direitos humanos que as Diretrizes se ocupam. A reparação das diferentes formas de violação de direitos também está prevista.

Os temas “Trabalho e Consumo” e “Economia” podem ser inferidos a partir da ênfase sobre “[...] as desigualdades de acesso ao trabalho, aos bens de consumo e aos serviços, ou a distribuição diferenciada entre as classes sociais” (BRASIL, 1998d, p. 343). O texto de Galeano possibilita refletir sobre um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo, “[...] tornando-se um momento em que os conflitos, originados pela desigual participação na estrutura produtiva, ganham continuidade por meio da distribuição e apropriação de bens e serviços” (BRASIL, 1998d, p. 343). Recorde-se que as relações de trabalho e consumo produzem e reproduzem as tensões entre desigualdade e luta pela igualdade, injustiça e luta pela justiça. Como afirmam os PCN do tema Trabalho e Consumo,

É assim que se constrói, a cada momento, a cidadania, como uma série de lutas em prol da afirmação dos direitos ligados à liberdade, à participação nas decisões públicas e à igualdade de condições dignas de vida, modificando, dessa forma, a distribuição de riqueza e poder na sociedade (BRASIL, 1998d, p. 343).

O ethos de desigualdade e subdesenvolvimento associado à história da América Latina determi-



na o presente e o futuro de crianças e adolescentes, por isso a necessidade de os “Direitos da criança e do adolescente” interpelarem tudo o que concorre para sua efetivação. A absoluta prioridade de concretizar direitos referentes à vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, como regula o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente – lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), é matéria inegociável. Os infortúnios que acometem crianças e adolescentes em razão de seus direitos serem deliberadamente atacados precisam encontrar no Estatuto um adversário enérgico. E a escola não pode se furtar do compromisso de ensinar transversalmente as disposições de proteção integral à criança e ao adolescente.

A interlocução pensada entre o texto de Eduardo Galeano e a canção “Latinoamérica” demanda, da mesma forma, a referida “intermaticidade”. Na direção do texto “As veias abertas da América Latina”, “Latinoamérica” é introduzida com os seguintes versos: “Eu sou, eu sou o que sobrou / Sou todo o resto do que roubaram”. E continua: “Eu sou uma fábrica de fumaça / Mão de obra camponesa, para o seu consumo” (CALLE 13, 2010). A canção, no entanto, a despeito do que fizeram à América Latina, afirma o que não se pôde corromper, o que foi capaz de resilir diante de tamanhas investidas. Foram muitas as pilhagens, mas restou “o amor nos tempos de cólera” (CALLE 13, 2010), a alegria e a vida que não se podem negociar. A canção referenda o texto de Galeano e, ao mesmo tempo, convida a uma vida com grandeza ética – tema da maior necessidade num tempo em que nos tornamos sociedades de mercado, “lugares” onde quase tudo pode ser posto à venda e os valores de mercado passam a subverter e dominar todos os aspectos da vida.

A proposta também procura investir no diálogo entre os participantes e entre estes e o professor, além de tecer observações quanto ao respeito que deve prevalecer quando estiver sendo desenvolvida. “Diálogo” e “respeito mútuo” são conteúdos do tema transversal “Ética”.

Destaque-se, a propósito do diálogo e respeito, que a metodologia empregada está a serviço de uma experiência pedagógica com um conteúdo transversal. A atitude pedagógica que permeia o trabalho de mediação da prática menciona a garantia de liberdade ao aluno e a construção de uma relação de confiança entre este e o docente. Além disso, aposta na autorregulação das ações discentes. Tudo em prol da superação de obstáculos à aprendizagem. Um dos objetivos específicos para que aponta a proposta menciona a ruptura com a ideia de professor transmissor de conhecimento. Em vez disso, prefere-se um professor mediador para construção de conhecimento, numa disposição didático-pedagógica alinhada com os princípios de uma educação para a autonomia observados nos PCN de Ética (BRASIL, 1997b).

Trata-se, portanto, de uma educação moral que proporcione a crianças e adolescentes, entre outras coisas,

[...] Perceber e respeitar diferentes pontos de vista nas situações de convívio [...] Usar o diálogo como instrumento de comunicação na produção coletiva de ideias e na busca de solução de problemas [...] Buscar a justiça no enfrentamento das situações de conflito [...] Atuar de forma colaborativa nas relações pessoais, bem como sensibilizar-se por questões sociais que demandam solidariedade [...]. (BRASIL, 1997b, p. 77)

Aliás, conforme os PCN do tema Ética, o desenvolvimento da autonomia é objetivo de todas as áreas e temas transversais e, para alcançá-lo, é preciso que elas se articulem.

Como a abordagem do(s) tema(s) se dá ou poderia se dar no desenvolvimento da proposta?

De acordo com os PCN de Ética (BRASIL, 1997b), a qualidade das relações que o indivíduo estabelece com outros é um fator da maior importância para a construção da autonomia. Quando a mediação pedagógica se orienta para uma relação horizontal e de confiança entre professor e alunos e enfatiza o diálogo, o respeito, a autorregulação e a atividade do discente na produção do seu conhecimento, ensina-se ética e moral na prática. Aprende-se, portanto, *sobre a realidade na realidade e da realidade* (BRASIL, 2010).

Observa-se na proposta em análise uma compreensão de que promover uma educação em



valores

[...] consiste em desenvolver um trabalho pedagógico que auxilie o educando a tomar consciência da presença dos valores em seu comportamento e em sua relação com os outros, participando do processo de construção e problematização desses valores, num movimento de afirmação de autonomia (BRASIL, 1998e, p. 75).

Afinal, como todo saber prático, não se ensina moral sem a participação plena e ativa de quem aprende.

Esta sequência didática, da mesma forma que as demais analisadas, busca refletir sobre o papel do professor de língua espanhola como formador de cidadão críticos e conhecedores dos processos políticos, históricos e culturais da América Latina (ÁVILA, 2022). As escolhas de um excerto do texto “As veias abertas da América Latina” (GALEANO, 1978) e da canção “Latinoamérica” (CALLE 13, 2010) mostram-se muito fecundas para que temas políticos, culturais e históricos transversalizem o ensino de língua espanhola, tornando-o contextualizado e significativo. Vislumbramos várias possibilidades de entradas para abordagem dos temas transversais “Educação em Direitos Humanos”, “Trabalho e Consumo”, “Economia” e “Direitos da Criança e do Adolescente”. Sem a pretensão de exaurir as possibilidades, vamos procurar indicar, a título de exemplificação, alguns caminhos aos temas mencionados, procurando mostrar que os suportes utilizados permitem, como já aludimos, abordar os temas de forma “intertemática”, ou seja, articulados uns aos outros.

Galeano, no fragmento escolhido, discute a exploração de que a América Latina foi vítima, inicialmente assistindo aos europeus do Renascimento lhe “cravando os dentes na garganta” (GALEANO, 1978) e, com o avançar dos séculos, trabalhando no regime de vassalagem para promover os interesses econômicos dos Estados Unidos.

Problematiza-se a naturalização do “perder” que, em última instância, levou da América Latina mais que suas reservas de petróleo e ferro, de cobre e carne, de frutas e café, enriquecendo os países ricos consumidores ao mesmo tempo que empobrecia os países produtores. O que se poderia perder além disso? O direito de se chamar americano, sentencia Galeano.

Uma Educação em Direitos Humanos aplica-se a fomentar a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local (BRASIL, 2012). O preâmbulo da “Declaração Universal de Direitos Humanos” (ONU, 1948) afirma os princípios nela presentes como ideal comum a ser atingido por todos os povos e nações, figurando o ensino e a educação como mediadores importantes da promoção e respeito a esses direitos e liberdades. O documento também menciona a adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional para assegurar a observância universal dos direitos e liberdades humanos.

O texto “As veias abertas da América Latina” também denuncia a falácia da adoção do livre comércio e da sanha da cobrança de impostos da parte dos compradores. “Quanto mais liberdade se concede aos negócios, mais cárceres precisam ser construídos para aqueles que padecem com os negócios” (GALEANO, 1978). Os PCN do tema Trabalho e consumo discutem a base teórica desse sistema – o liberalismo, concepção que apregoa a liberdade dos indivíduos e a igualdade de oportunidades garantida pelas leis. A adequada escolha profissional e o esforço pessoal impactariam diretamente a ascensão social. Desconsidera-se a estrutura social, mascarando-se “[...] as determinações, contradições e mazelas da sociedade organizada segundo as regras do capitalismo, fundado sobre a desigualdade social e a exploração.” (BRASIL, 1998d, p. 365).

A desigualdade passa pela injustiça dos preços e pelas concessões que a América Latina não tem escolha senão fazer para o capital estrangeiro, de modo que o país que recebe investimentos é possuído e dominado pelo capital nele investido.

O tema contemporâneo transversal “Economia” pode ser trazido à discussão para que, por meio de uma abordagem crítica, reflita-se sobre uma alternativa ao modelo atual de trabalho e consumo dentro do capitalismo, o que inclui desnaturalizar modelos tidos como “eternos”. Um assunto a que se pode recorrer, nesse aspecto, é o papel da tributação em relação com a distribuição de renda,



cidadania e justiça social (BRASIL, 1998d).

A subordinação, argumenta Galeano (1978), faz com que a América Latina se torne “uma sub América, uma América de segunda classe, de nebulosa identidade” (GALEANO, 1978), logo de subcidadãos latinonamericanos, condição em flagrante contraste com o artigo 28 da “Declaração Universal de Direitos Humanos” (ONU, 1948), que afirma o direito de todo ser humano a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos no documento possam ser plenamente realizados. Acrescente-se que as “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos” (BRASIL, 2012), em seu artigo 5º, definem como objetivo central de uma educação em direitos humanos a formação para a vida e convivência tendo como fundamento o exercício cotidiano dos Direitos Humanos “[...] como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário” (BRASIL, 2012). Ou seja, a concretização dos Direitos Humanos apela a uma solidariedade planetária, algo bastante improvável enquanto a predação econômica de alguns países sobre outros não for interrompida.

De “veias abertas”, a América Latina, desde o “descobrimento”, a exemplo da “pátria-mãe tão distraída” da canção “Vai passar”, de Chico Buarque (1984), é “subtraída em tenebrosas transações” (BUARQUE, 1984), fazendo inflar o capital dos distantes centros do poder. Os PCN, ao abordarem o tema transversal Trabalho e consumo, chamam a atenção para a desigualdade de posições

[...] entre os chamados países centrais (aqueles que abrigam os centros de decisão das grandes empresas, os grandes centros financeiros e científicos) e os periféricos, [desigualdade] determinada pela desigual produção e acesso às tecnologias agrícolas, biotecnológicas, de automação, comunicações ou robótica, assim como a desigualdade do impacto das inovações tecnológicas nas diferentes classes sociais (BRASIL, 1998d, p. 351).

Textos como o de Eduardo Galeano, lidos criticamente em conexão com os documentos dos Direitos Humanos, incluídos os Direitos das crianças e adolescentes, e do tema transversal Trabalho e consumo, ajudam a desvelar a subtração, mobilizam contra a distração que faz a pilhagem passar despercebida. Há que se compreender, como pontua o autor uruguaio, que a história do subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. A derrota latino-americana está implicada na vitória dos que detêm o capital. É um paradoxo refletir que a riqueza latina, por nutrir a prosperidade alheia, gerou sua própria pobreza. As relações de trabalho e consumo, uma vez que se dão de formas profundamente desiguais e diferenciadas, quando comparados os países centrais e os periféricos, acabam “[...] afetando formas tradicionais de produção, modificando hábitos de consumo, com grande impacto nas culturas locais” (BRASIL, 1998d, p. 351).

Os homens e mulheres latino-americanos e sua força de trabalho estranhado se transformam em capital europeu e norte-americano, que, por sua vez, deixa como herança aos explorados o atraso e a miséria. Para a reflexão sobre o oposto do trabalho estranhado – o trabalho emancipado –, os PCN podem ser utilizados para que se busque uma “[...] formação de uma consciência individual e coletiva dos significados e contradições presentes no mundo do trabalho e do consumo, das possibilidades de transformação” (BRASIL, 1998d, p. 344).

A miséria a que se refere Galeano é concretizada nas mortes recorrentes de crianças por doença e fome, no desemprego e nos subempregos, nos milhões de analfabetos. Há que se indagar: e o direito de todo ser humano ao trabalho, com condições justas e favoráveis, conforme assegurado pelo Artigo 23.1 da “Declaração Universal” (ONU, 1948)? O direito a um padrão de vida capaz de assegurar saúde, bem-estar, alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis, de acordo com o artigo 25.1 da mesma Declaração, pode ser discutido em interlocução com o texto de Galeano, para quem, o que sobra é gente: “gente à beira do caminho, sem trabalho no campo, onde o latifúndio reina com suas gigantescas terras improdutivas, e sem trabalho na cidade, onde reinam as máquinas” (GALEANO, 1978). Os PCN do tema Trabalho e consumo nos ajudam a compreender que a rápida transformação na produção de bens e serviços causam efeitos jamais



imaginados:

Novas tecnologias e formas de gerenciamento na produção promovem o aumento da produtividade que elimina, com a automação, postos de trabalho, gerando o chamado desemprego tecnológico. As divisões do trabalho se alteram, surgem novos campos de trabalho, grandes contingentes de trabalhadores industriais são expulsos para o setor terciário da economia ou para o chamado “setor informal”, ou, ainda, são totalmente excluídos do mercado de trabalho, criando o desemprego conjuntural e o de exclusão (BRASIL, 1998d, p. 351).

Convive-se, segundo os PCN, com o desemprego ou com serviços mal pagos, sem segurança e sem respeito à legislação trabalhista. Faltam postos de trabalho e multiplicam-se incertezas em relação ao futuro. O artigo 22 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) menciona que a concretização dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à dignidade humana necessita tanto de um esforço nacional quanto de uma cooperação internacional. Na mesma direção, os PCN do tema transversal Trabalho e Consumo podem ser evocados para que se desconstrua a associação entre pobreza/desemprego e incompetência/desvalia pessoal.

A desigualdade não gera apenas subcidadania. Crianças latino-americanas – subcrianças – seguem nascendo e reivindicando “um lugar ao sol nessas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam” (GALEANO, 1978). As questões tratadas pelo escritor uruguaio podem dialogar com os direitos fundamentais de crianças e adolescentes expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente - lei 8.069/1990: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho (BRASIL, 1990).

O extermínio causado pela miséria equivale a três bombas de Hiroshima anuais desabando sobre um povo que, diante da dor, só pode se resignar, denuncia o escritor (GALEANO, 1978). E uma vez que a multiplicação dos pães para dar a todos dignidade alimentar faz diminuir os acúmulos injustos dos centros do poder, a solução é “suprimir os comensais” (GALEANO, 1978). Faz-se acreditar que o problema da América Latina são os latino-americanos, que se multiplicam desordenadamente, do que decorre a sentença capital: eliminem-se os latino-americanos.

A canção “Latinoamérica”, do trio porto-riquenho Calle 13 (CALLE 13, 2010), pode ser trabalhada na sequência do texto de Eduardo Galeano. A estrofe inicial da letra da música faz remissão a uma América Latina que, a despeito das subtrações seculares, segue aguentando, pois sua “pele é de couro” (CALLE 13, 2010). Feita “mão de obra camponesa” (CALLE 13, 2010) para o consumo alheio, a América Latina vive a contradição de manter-se em pé e caminhando, embora lhe faltem as pernas.

Ela é “Maradona contra a Inglaterra, marcando dois gols” (CALLE 13, 2010), o legado ancestral que seu pai lhe deixou, os santos pendurados em seu pescoço. “Latinoamérica” fala de um povo que “não se afoga com as marés” (CALLE 13, 2010), sempre pronto para reconstruir o que desabar. O ar que ali se respira é luta.

Pode-se enaltecer tamanha perseverança que se recusa a entregar o mais precioso: o riso, o amor, o pranto, a dor, as crenças, o vento que penteia os cabelos, o sol e seu espetáculo a cada crepúsculo, a lembrança dos desaparecidos. Mas pode-se, também, discutir o direito a poder conservar a cultura sem que se tenha, necessariamente, que ficar em “carne viva” (CALLE 13, 2010) para fazê-lo. A canção diz: “Não se pode comprar minha alegria” (CALLE 13, 2010) e, no verso final, “Não se pode comprar minha vida” (CALLE 13, 2010). Se o preço para que a alegria e a vida continuem existindo é exorbitante, talvez chegue um tempo em que vida e alegria deixem de estar à venda também por outro motivo: por já não conseguirem existir.

A dignidade humana vale a luta humana. Mas é preciso perguntar se há dignidade em não fazer outra coisa durante a existência senão lutar obstinadamente pela dignidade.

Considerações finais

Este estudo buscou verificar se temas transversais se fazem presentes em produções didáticas



de residentes do Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp Assis e, em caso afirmativo, como aparecem ou poderiam aparecer nessas produções. Para responder às perguntas norteadoras, traçamos um caminho a partir da compreensão da realidade do Programa de Residência Pedagógica, contexto que ensejou a pesquisa de Ávila (2022) e, a partir desta, as produções didáticas mencionadas, às quais recorremos como fonte documental subsidiária ao presente estudo.

Concluídas as análises, percebemos que nas produções didáticas existem sequências de atividades que colocam o aprendizado da língua espanhola como um processo pedagógico em que a linguagem se mostra prática social à medida que, acerca do texto oral e escrito, são feitas indagações sobre quem escreveu/falou, sobre o que, para quem, para que, quando, de que forma, onde. Ou seja, “[...] envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas em contextos culturais, históricos e institucionais específicos [...]” (BRASIL, 1998a, p. 43).

Quanto aos temas transversais estes podem ser focalizados analisando-se, de modo comparativo, como questões particulares são tratadas no Brasil e em países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou oficial.

Essas questões podem envolver tópicos como: **o respeito à ética nas relações cotidianas, no trabalho**, e no meio político brasileiro; a preocupação com a saúde; a garantia de que todo cidadão brasileiro tenha **direito ao trabalho**; a consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia **o consumo** em detrimento das relações entre as pessoas; **o respeito aos direitos humanos (aqui incluídos os culturais e os linguísticos)**; a preservação do meio ambiente; a percepção do corpo como fonte de prazer; a consciência da pluralidade de expressão da sexualidade humana; **a mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade**; **a organização política das minorias étnicas** por exemplo, os maoris na Nova Zelândia, os quechuas no Peru, os argelinos na França, os ianomâmis no Brasil e na Venezuela e não-étnicas por exemplo, idosos, portadores de necessidades especiais, homossexuais, falantes de uma variedade não hegemônica. (BRASIL, 1998a, p. 44; grifos nossos)

Os trechos destacados reforçam algumas das muitas possibilidades que podem ser levadas em conta nas sequências didáticas analisadas, que, como vimos, contemplam, entre outros aspectos, propostas de respeito ao uso da língua, às pessoas e seu gênero e aos povos originários. Se os “[...] professores exercerem seu sentido crítico na escolha do conteúdo tematizado [...] a aula de Língua Estrangeira pode aprimorar o conhecimento de mundo do aluno” (BRASIL, 1998a, p. 44). Pode, além disso, dar acesso ao modo como certas questões sociais são tratadas em nível planetário.

Apontamos para duas questões urgentes a serem debatidas e problematizadas no sistema público de ensino. A primeira delas diz respeito à oferta de língua estrangeira, principalmente de uma oferta que não se limite à língua inglesa, em um contexto de incentivo e promoção de um ensino crítico, não voltado para a comercialização. Note-se que existe uma preterição dos idiomas que não possuem caráter comercial, como é o caso da língua espanhola.

A segunda questão é sobre a presença dos temas transversais nas disciplinas, pois esses colocam em pauta

[...] questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (BRASIL, 1998b, p. 26).

Destacamos que um conhecimento apresentado de forma alheia à realidade e/ou contexto de vida de um estudante pode não lhe fazer sentido ou tornar-se mera reprodução ou memorização, com pouca ou nenhuma reflexão crítica sobre aquilo que é apresentado/ensinado.

Nesse sentido, os temas transversais são alternativa para um ensino de língua estrangeira que contribua para que a aprendizagem não tenha um fim em si mesma, mas, ao contrário, possibilite



um contexto em que a língua seja aprendida para o convívio e para reflexões críticas sobre o espaço-tempo no qual se vive, afinal, a exemplo da perspectiva de valorização da pluralidade cultural, presente nos PCN, ou do multiculturalismo, presente na BNCC, a dinâmica da língua é tributária das relações sociais, culturais e econômicas, bem como do tempo e dos lugares.

Respondendo às indagações deste estudo, as análises demonstraram que, embora não fizessem parte das atividades, leituras e discussões propostas durante a oficina “Formação inicial de professores de língua espanhola: teorias em debate e prática em ação” (ÁVILA, 2022), os temas transversais estiveram presentes nas produções didáticas. Em três delas, encontramos os temas “Ética” (PCN) e “Educação em Direitos Humanos” (BNCC); o tema “Pluralidade Cultural” (PCN) ou “Multiculturalidade” (BNCC) pôde ser observado em duas produções; já os temas “Orientação sexual” e “Trabalho e consumo”, presentes nos PCN, “Trabalho”, “Vida familiar e social”, “Educação alimentar e nutricional”, “Economia” e “Direitos da criança e do adolescente”, presentes na BNCC, apareceram em uma das quatro produções.

O estudo aqui divulgado demonstrou a importância dos temas transversais para um ensino de língua estrangeira que seja crítico e extrapole o ensino tradicional de língua e, ainda, diversas possibilidades de inserir os temas sociais nas aulas de línguas estrangeiras no ensino público.

Referências

AGUSTINI, D. **Cantos de la mañana**. Barcelona: El Cid editor, 2003.

ÁVILA, A. B. **Formação inicial de professores de língua espanhola no Programa de Residência Pedagógica da FCL Unesp/Assis**: a construção de uma docência crítica. 2022. 237 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 27 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9.394/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em 27 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>. Acesso em 27 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 15 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 15 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quarto ciclos: pluralidade cultural. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em 27 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quarto ciclos: trabalho e consumo. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998d. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/>



texto/me000046.pdf. Acesso em 27 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiros e quarto ciclos: ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998e. Disponível em <https://encurtador.com.br/dew0l>. Acesso em 27 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 26 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em 26 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file/>. Acesso em 26 mar. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 26 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. Disponível em: basenacional-comum.mec.gov.br. Acesso em: 26/03/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020. Disponível em <https://encurtador.com.br/IUV26>. Acesso em 26 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em 26 mar. 2024.

BUARQUE, C. Intérprete: Chico Buarque. *In*: CHICO BUARQUE. **Chico Buarque**. Produção: Homero Ferreira. Rio de Janeiro: Barclay/Polygram/Philips, 1984. 1 LP, faixa 10 (6 min 12 s).

CALLE 13. *Latinoamérica*. Intérprete: Calle 13, Susana Baca, Totó la Momposina e Maria Rita. *In*: CALLE 13. **Entren los que quieran**. Direção artística: Calle 13 e Rafael Arcaute. Porto Rico: Sony BMG, 2010. 1 CD, faixa 7 (4 min 58 s).

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

HOLSTI, O. R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1969.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** – Pós-graduação *lato sensu* em Temas Transversais. Campus Salto, 2018. Disponível em: <https://nextcloud.slt.ifsp.edu.br/nextcloud/index.php/s/skMLJkeZdJkGxhq>. Acesso em 26 mar. 2024.

JONES, N. **Sin derechos de los pueblos indígenas, hay desigualdade**. YouTube, 18 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xVkulHCXkjg>. Acesso em: 28 mar. 2024.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MISTRAL, G. **Tala & Lagar**. Madrid: Catedra Ediciones, 2002.

MUERDO. *Lejos de la ciudad*. Intérprete: Muerto. *In*: MUERDO. **Viento Sur**. Barcelona: Kasba Music, 2015. 1 CD, faixa 7 (4 min 33 s).

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em ht-



[tps://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf). Acesso em 22 mar. 2024.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. Pi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stefano (orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-45.

YUS, R. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Barcelona: Editorial Graó, 2020.