



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

The ProfeDeELE Website and the Meaningful-Subversive Teaching of Spanish Language and Hispanic-American Literature

Heloisa Miranda¹
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias (Rondônia)
<http://lattes.cnpq.br/6153610858459092>

Antonio Ferreira da Silva Junior²
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/3288529999588353>

¹ Professora de Língua e Literaturas Portuguesa e Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Rondônia, câmpus Cacoal. Pós-doutora em Linguística, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2024). Doutorado em Estudo de Linguagem (2019) e Mestrado em Estudos de Linguagem (2015), pela Universidade Federal do Mato Grosso.

² Professor Titular de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharel em Letras. Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ (2010), Mestrado em Letras Neolatinas pela UFRJ (2006). Licenciatura em Letras: Português/Espanhol pela UFRJ (2004) e Bacharelado em Letras: Português/Espanhol pela UFRJ.



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

Resumo: Este estudo analisa a convergência entre a Aprendizagem Significativa-Subversiva (Moreira, 2006) e o Letramento Crítico na unidade didática Los haikus de Mario Benedetti, da plataforma ProfeDeELE.es. Diante de discursos hegemônicos que ainda sustentam dominações simbólicas no cenário latino-americano, investiga-se como essa proposta pedagógica instrumentaliza o sujeito para lidar com as incertezas da pós-modernidade. Metodologicamente, realiza-se uma análise documental e qualitativa da unidade didática, fundamentada nos princípios de problematização e investigação de Postman e Weingartner (1969) e na ativação de subsunções de Ausubel (2000). A análise evidencia que a ausência de definições prévias e o estímulo à pesquisa autônoma deslocam o ensino da lógica transmissiva para a construção de modelos mentais complexos. Conclui-se que a plataforma promove uma pedagogia subversiva ao integrar língua e literatura, consolidando o letramento crítico e a formação de leitores-agentes aptos a reconstruir sentidos de forma estética e autônoma.

Palavras-chave: ensino significativo-subversivo; letramento crítico; língua espanhola e literatura hispano-americana.

The ProfeDeELE Website and the Meaningful-Subversive Teaching of Spanish Language and Hispanic-American Literature

Abstract: This study examines the convergence between Meaningful-Subversive Learning (Moreira, 2006) and Critical Literacy within the teaching unit Los haikus de Mario Benedetti on the ProfeDeELE.es platform. Given the hegemonic discourses that still sustain symbolic dominations in the Latin American context, it investigates how this pedagogical proposal equips subjects to deal with the uncertainties of postmodernity. Methodologically, a qualitative and documentary analysis of the teaching unit is conducted, grounded in the principles of problematization and inquiry by Postman and Weingartner (1969), and the activation of subsumers by Ausubel (2000). The analysis reveals that the absence of prior definitions and the encouragement of autonomous research shift teaching from a transmissive logic toward the construction of complex mental models. The study concludes that the platform promotes a subversive pedagogy by integrating language and literature, consolidating critical literacy and the development of reader-agents capable of reconstructing meaning in an aesthetic and autonomous manner.

Keywords: meaningful-subversive teaching, critical literacy, Spanish language, and Hispanic-American literature.



1. Introdução (Los Haikus de Mario Benedetti e a aprendizagem significativo-subversivo)

Na América Latina, entre os anos de 1954 e 1985, muitos países sofreram com as barbáries impetradas pelas ditaduras militares. Nesse período, o substantivo subversão ganhou notoriedade e se tornou presença constante em jornais, documentos oficiais do Estado, revistas, canais de televisão e, especialmente, nos discursos anticomunistas. Assim, todos aqueles que ousaram desafiar o *status quo* do regime — o autoritarismo, a censura, o fim do estado de direito, prisões arbitrárias, sequestros, torturas e assassinatos — enquanto lutavam pela democracia, foram classificados como subversivos.³ Se o subversivo esboçar reação atirem e ATIREM PARA MATAR. (Relatório da Comissão da Verdade, 2015, p. 442).

Felizmente, os ‘anos de chumbo’ acabaram, porém, outras ditaduras permanecem, já que vivemos imersos em um mundo onde o discurso⁴ consegue construir preconceitos, homofobias, xenofobias ou intolerâncias políticas, sexuais e religiosas. Nesse contexto, os subversivos continuam sendo indesejáveis, pois desestabilizam os mecanismos de poder e desfazem hegemonias. Entretanto, o que é um ensino significativo-subversivo? Será o brasileiro Marco Antônio Moreira (2006), professor do Departamento de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, quem nos guiará nesse debate.

Para tecer sua tese, Moreira se baseia nas reflexões dos estadunidenses Neil Postman e Charles Weingartner da obra *Teaching as a Subversive Activity* (1969) e *The*

³ Ao fabricar o “subversivo” e torná-lo um perigo a ser combatido, o Estado e os membros do aparelho repressivo, bem como todos os membros da comunidade de informação naturalizavam o estigma, desprovendo da individualidade e desumanizando o estigmatizado, praticando, ainda que de maneira invisível, à violência simbólica, na medida em que assumia e legitimava um discurso dominante (Hessmann, 2009, p. 04).

⁴ A perspectiva de discurso trazida neste trabalho é a tese desenvolvida por Michel Foucault, em *Arqueologia do saber* (1995). Foucault argumenta que um discurso não é um compilado de signos, ou seja, unidades significantes as quais nos direcionam a conteúdos e representações; discursos são constructos praticados e compostos metodologicamente as coisas de que falam. Nessa vertente, a linguagem não é homóloga ao social, mas é edificada dele e, por esse motivo; não há uma ligação direta entre a estrutura da língua e a sociedade. O discurso não é um simulacro de lutas ou sistemas de dominação, ele é o objeto pelo qual se travam as batalhas: o poder.



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

End of Education: Redefining the Value of School (1965). De acordo com os educadores, o ensino significativo é quando se consegue ultrapassar o paradigma da transferência de saberes e construir um ambiente no qual o sujeito da aprendizagem esteja envolvido. No instante em que a/o aprendiz é seduzida/o, ela/e se converte em agente colaborador e participativo de seu processo de aprendizagem, uma vez que o sujeito da aprendizagem é deslocado da passividade. Como o ensino significativo se nega a disponibilizar respostas, instigando a/o aluna/o a buscar, investigar e construir saberes mediante questionamentos, ele acaba por contribuir com o fortalecimento da estrutura cognitiva e corroborando com o letramento crítico, que disponibiliza uma lente social e ética para interpretar o mundo e os textos. Ao problematizar as coisas no mundo, o ensino significativo colabora com a formação do pensamento crítico e na compreensão dos paradoxos impostos pela sociedade.

Postman e Weingartner (1965) argumentam que se a/o estudante é orientada/o por uma pedagogia baseada em verdades absolutas e dicotomias, na qual: I) haja uma resposta correta, II) um lugar onde saber o nome de algo denota compreendê-lo, III) por um ambiente no qual as diferenças são construídas a partir do prisma dicotômico: homem-mulher, negro-branco, cristão-ateu e IV) o conhecimento emana de uma autoridade superior, denota que estamos contribuindo para a formação de “personalidades passivas, aquiescentes, dogmáticas, intolerantes, autoritárias, inflexíveis e conservadoras,⁵ que resistem à mudança para manter intacta a ilusão de certeza” (Moreira, 2006, p. 16).

Contudo, se quisermos contribuir com a formação de sujeitos capazes de compreender a instabilidade da pós-modernidade (Hall, 2006), as metodologias

⁵ Esses sujeitos compõem a sociedade brasileira e ganharam protagonismo em 2013, nas denominadas Jornadas de Junho, que correspondem a uma escalada de manifestações, iniciada em 6 de junho, no Vale do Anhangabaú, com a manifestação do Movimento Passe Livre (MPL), ganha projeção em cidades de todo o país, “tornando-se um caldeirão, dentro do qual, misturaram-se demandas legítimas e protestos de uma pequena, mas aguda, oposição conservadora (Cunha e Oda, 2023, p. 72)”. Essa “pequena oposição conservadora” se tornou maioria, em outubro de 2018, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro para a presidência do Brasil (2019-2022). É difícil, ao menos para nós, não perceber que essa grande parcela da sociedade brasileira como o resultado de uma pedagogia centrada no professor cujo sujeito da aprendizagem é passiva/o e envolta/o por essa área de coisas resolutas. Cunha e Oda (2023), traçam uma cronologia que nos ajuda a compreender as bases dessa ideologia conservadora e as disputas que cortam o campo educacional, materializada nas eleições de 2018.



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

precisam de estratégias que mostrem a relatividade, a probabilidade, as incertezas, as relações sim, não ou talvez e a complexidade da sociedade.

Tais conceitos devem ser promovidos por uma educação que visa criar um tipo de pessoa, com uma personalidade curiosa, flexível, criativa, inovadora, tolerante e progressista, ⁶que possa enfrentar a incerteza e a ambiguidade sem se perder, e que construa significados novos e viáveis para enfrentar as mudanças ameaçadoras (Moreira, 2006, p. 17).

Para Moreira (2006) o princípio de um ensino significativo está em uma metodologia que traga novas informações, tomando como ponto de partida os saberes que o sujeito da aprendizagem já possui, uma vez que, para esse prisma pedagógico, o conhecimento prévio é o elemento determinante no processo de aprendizagem, porque instaura a axiomática da não-literariedade e não-arbitrariedade de saberes. Sendo assim, a não-literariedade corresponde a percepção polissêmica do conhecimento e se manifesta diversamente, pois existem óticas e abordagem metodológica diferentes. Já a não-arbitrariedade está relacionada ao elo fecundo que a/o professora/o consegue estabelecer com o conhecimento presente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Moreira, 2012). Ao realizar essa dinâmica, o novo saber adquire sentido e os prévios são enriquecidos e transformados. De acordo com Ausubel (2000), o conhecimento prévio ou ideia-âncora/subsunçores é a variável mais relevante nesse modelo pedagógico, porque é o primeiro conhecimento que o sujeito adquire sobre determinado conteúdo.

[...] A variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Ou seja, se fosse possível separar uma única variável como a que mais influencia novos aprendizados, essa variável seria o conhecimento prévio, os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende⁷ (Moreira, 2012, p. 35).

⁶ As políticas educacionais que corroboram para a formação desses sujeitos tais como: combate à violência de gênero, à intolerância religiosa, respeito à diversidade racial e questões sobre a sexualidade só foram incluídas com as vitórias do Partido dos Trabalhadores nas eleições presidenciais (de 2003 a 2016). Foi a primeira vez, desde a redemocratização, que partidos de direita não estavam à frente do Ministério da Educação (Freitas, 2018).

⁷ Tradução nossa.



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

Os subsunçores correspondem, embora por amorfia, aos conhecimentos prévios relevantes ao tema abordado, com a finalidade de construção de novos saberes. Ausubel (2000) destaca que esse momento, dentro do processo de ensino-aprendizagem, não deve ser reduzido a acepções subjetivas, na medida em que se formam vias de conexões de conteúdos presentes na estrutura cognitiva das/os estudantes. “Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito e os prévios ganham novas denotações ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, 2012, p. 36).⁸

Dentro da Teoria de Aprendizagem Significativa/TAS de Ausubel (2000), a estabilidade cognitiva é a consolidação dos conteúdos aprendidos, ao logo da vida, aliado à capacidade de acessar e aplicar essas informações de modo consciente e eficaz. E se, em relação à aquisição desse novo saber, o sujeito da aprendizagem não tiver essa ideia-âncora/subsunçores? Moreira (2006) diz que se torna necessário *criar situações* capazes de instigar o sujeito da aprendizagem à investigação; tais ambientes corroboram para o levantamento e organização desses subsunçores, o qual pode ser feito na forma de mapas conceituais, *brainstorm*, dinâmicas, esquemas, entre outros.

Dito isso, o que é o ensino e a aprendizagem significativa em sua dimensão subversiva? Quais serão os procedimentos necessários para a materialização dessa didactologia? Moreira (2006) agrega a tese de Postman e Weingartner (1965) o prisma *antropológico da aprendizagem*, considerando a indissociabilidade entre o sujeito e a cultura. A aprendizagem se constrói, via manifestações da linguagem, conexão entre sujeitos e espaços; isto é, a linguagem é o lugar da intersecção que instaura a formação da cultura e, por conseguinte, nós a compartilhamos em nossas relações sociais.

Ao se valer de metodologias de ensino e aprendizagem significativa-subversiva estaremos contribuindo com a formação de subjetividades que, embora imersas na cultura, vivenciando-a em todos os espaços, é capaz de se colocar fora dela, como a fita de Möbius; conseguindo, desse modo, observar, analisar e interpretar seu contexto, identificando as problemáticas instauradas, em virtude de ritos e ideologias. Assim, esse sujeito busca subverter a tentativa de dominação que sofre em ação prática na composição de novos cenários e, por esse motivo ele:

⁸ Tradução nossa.



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

[...] poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar se dominar por ela, manejar a informação sem se sentir impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver a tecnologia sem se tornar tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças, com a idéia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente (Moreira, 2006, p. 18).

Em última análise, o ensino e a aprendizagem significativa-subversiva consolidam-se como uma resposta ética e antropológica aos desafios da contemporaneidade, transcendendo a mera transmissão de informações. Ao compreender a linguagem como o ponto de intersecção onde a cultura é compartilhada e moldada, essa didactologia permite que o sujeito ocupe a posição ambivalente da fita de Möbius: um lugar onde é possível estar imerso nas práticas sociais e, simultaneamente, manter o distanciamento crítico necessário para observá-las e subvertê-las. Conseqüentemente, a/o aprendiz deixa de ser um consumidor passivo de ideologias para tornar-se um construtor de conhecimento capaz de manejar a velocidade dos fluxos tecnológicos e a incerteza da pós-modernidade com autonomia. Ao final desse processo, a educação não apenas representa o mundo, mas instrumentaliza o sujeito para lidar construtivamente com a mudança, convertendo a complexidade e a não-causalidade em oportunidades de libertação e de invenção de novos cenários sociais.

2. A manifestação do ensino significativo-subversivo na elaboração de atividades

No entanto, como transpomos a teoria em *práxis* no ensino de línguas, ou em nosso caso, de língua espanhola e literaturas hispânicas? É o que compreenderemos com a análise da unidade didática do website ProfeDeELE.es, em *Los haikus de Mario Benedetti*.⁹

Figura 01: *print* de la unidad didáctica

⁹ Link da unidade didática <https://www.profedeele.es/actividad/haikus-mario-benedetti/>



Fonte: ProfeDeEle.es, en 05 de mayo de 2025

Esta é a interface da unidade, nela temos: o nome e uma fotografia do autor, sua nacionalidade, o gênero literário e a tipologia *haikus*. Definida a tipologia, a unidade apresenta os conteúdos a serem abordados: *sinónimos*, *sustantivación* e *recursos estilísticos*. A forma de organização da unidade indica que os conteúdos se estruturam como uma função matemática, dado que cada elemento se relaciona com o conjunto da tipologia *Los haikus* de Mario Benedetti e, assim, a unidade se propõe a conduzir a/o estudante na compreensão do que é, quais seus elementos constitutivos e como se constrói um *haiku*, ao mesmo tempo que conhece o autor.

Figura 02: print del ejercicio



Fonte: ProfeDeEle.es, en 07 de mayo de 2025



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

Mario Benedetti (1920-2009) fue un importante y popular escritor **en lengua española**. **Con él** vamos a aprender a escribir haikus. A partir de la **búsqueda en internet**, señala dos informaciones falsas entre las siguientes sobre la vida de Mario Benedetti (Profedelee, 2020, *grifo nosso*).

Observem que o enunciado de abertura começa com *a probabilidade* de que o aprendiz não saiba quem é Mario Benedetti, mas também não traz a informação pronta, em um texto biográfico. Como a atividade parte da hipótese de que o sujeito da aprendizagem não possua os conhecimentos prévios/ideia-âncora/subsunçores, ela indica a necessidade de uma *búsqueda en internet*, o que nos encaminha para a abordagem característica do ensino significativo-subversivo pela plataforma. Em seguida, ao inserir o autor no conjunto dos escritores *en lengua española*, o exercício aplica o princípio do não-binarismo, ou seja, não cria subcategorias e afasta a perspectiva de exclusão. Outro ponto interessante é que não há um conceito do seja um *haiku*, essa informação não lhe foi oferecida, fazendo com que o sujeito da aprendizagem questione para si mesma/o: mas, o que é um *haiku*?

Moreira (2006) argumenta que, para que o aprendizado seja significativo, a metodologia deve ser baseada nos seguintes princípios: I) a interação social e o questionamento, ou melhor, ensinar a fazer perguntas; II) a não adoção de um único material didático; III) o aluno como perceptor; IV) o conhecimento como linguagem; V) a consciência semântica; VI) o aprendizado pelo erro; VII) o desaprendizado e VIII) a incerteza do conhecimento. Como sabemos, o primeiro princípio está baseado em Vygotsky (1979), que trouxe a relevância da interação no desenvolvimento do aprendizado. Contudo, devemos observar que o sujeito da aprendizagem não aprenderá sobre o *haiku* com o professor, nem com o ProfeDeELE.es; mas, irá conhecê-lo por meio do próprio autor *Con él vamos a aprender a escribir haikus*.

Ao utilizar o sintagma “*con él*”, a atividade materializa a dinâmica da troca, pois coloca professora/o e aluna/o na mesma posição: de aprender, compartilhar e negociar significados. “*Once we learn to formulate questions – relevant, appropriate and substantive – we learn to learn and no one else can stop us from learning what we want*” (Postman e Weingartner, 1969, p. 23).



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

Para que possamos ver de que forma as atividades estão interconectadas, passamos à análise do exercício 2. Atenham-se à imagem:

Figura 03: *print* de atividade

2 El haiku
Observa el siguiente poema de Mario Benedetti: La mariposa recordará por siempre que fue gusano. Este poema es un haiku, perteneciente al libro de Benedetti Rincón de haikus. Si...

Instrucciones
Observa el siguiente poema de Mario Benedetti:

*La mariposa
recordará por siempre
que fue gusano.*

Este poema es un haiku, perteneciente al libro de Benedetti Rincón de haikus. Si quieres saber más sobre este tipo de poesía, haz la siguiente actividad.

1. El haiku es un género poético de origen japonés.

Verdadero Falso

Comprobar

Fonte: ProfeDeEle.es, em 30 de setembro de 2025

O exercício 2 é composto por um *haiku* e sete questões,¹⁰ que devem ser assinaladas como verdadeiras ou falsas. “/La mariposa/recordará por siempre/que fue gusano/ Este poema es un haiku, perteneciente al libro de Mario Benedetti Rincón de Haikus. Si quieres saber más sobre esse tipo de poesía, haz la siguiente actividad (ProfedeEle, 2020)”. Devemos lembrar que, no exercício anterior, o sujeito da aprendizagem realizou sua pesquisa; tanto em relação à biografia de Mario Benedetti quanto à tipologia do texto. Agora, ela/e terá que ler o poema, compreender seu sentido, observá-lo, percebê-lo e analisá-lo para conseguir responder se a informação é falsa ou verdadeira. As perguntas são: “1) El haiku es un género poético de origen japonés; 2) Solo los autores japoneses escriben haiku; 3) El tema del haiku es un elemento de la naturaleza o de la vida cotidiana; 4) El haiku es un poema de tres versos; 5) El haiku es un poema con rima; 6) El primer y el tercer verso del haiku tiene cinco sílabas; 7) El segundo verso tiene cinco sílabas”. Embora a atividade pareça simples, ela trabalha o terceiro princípio da aprendizagem significativa-subjetiva, posto que a/o estudante é *um/a perceptor/a* do objeto vendo e examinando suas partes. Isso implica em transpor a

¹⁰ A quantidade de questões é indicada pelo conjunto de círculos sinalizados na parte inferior do exercício. Na proporção em que o sujeito da aprendizagem vai desenvolvendo a atividade, ao clicar na seta localizada na parte inferior esquerda, aparecerá a atividade seguinte.



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

inércia de receber a informação (Ausubel *et al.*, 1978,1980, 1983; Ausubel, 2000) e proporciona um processo dinâmico de interação, diferenciação e integração entre saberes.

O perceptor decide como representar, em sua mente, um objeto ou um estado de coisas do mundo e toma essa decisão baseado naquilo que sua experiência (isto é, percepções anteriores) sugere que irá “funcionar” para ele. Uma das suposições básicas da Psicologia Cognitiva é a de que seres humanos não captam o mundo diretamente, eles o representam internamente. Johnson-Laird (1983), por exemplo, diz que construímos modelos mentais semelhantes, isto é, análogos estruturais de estados de coisas do mundo. A fonte primária para a construção de tais modelos é a **percepção** e seu compromisso essencial é a funcionalidade para o construtor (perceptor). Isso significa que é provável que mudemos nossos modelos mentais, com os quais representamos o mundo quando deixam de ser funcionais para nós (Moreira, 2006, p. 07, grifo nosso).

Nesta atividade, ocupar o lugar de percebedor possibilita ao sujeito da aprendizagem a neuroplasticidade,¹¹ transformando, conseqüentemente, os processos cognitivos e oportunizando a aprendizagem de características axiomáticas ao gênero literário (composição rítmica e metrificação); origem da tipologia *haiku* e temáticas abordadas. “Enquanto o sujeito da aprendizagem recebe, ele também percebe. Assim, o debate sobre uma metodologia centrada na recepção é inócuo” (2006, p. 21). Como o sujeito da aprendizagem realizou, anteriormente, a pesquisa, ele pôde construir mais subsunçores ligados ao poema composto em forma de *haiku* e, nesse momento do ensino da língua espanhola e da literatura hispano-americana, perceberá que há outras *possibilidades* dentro da mesma tipologia.

Moreira (2006) sublinha que para a construção desses modelos estruturados no cogito, a percepção é responsável tanto pelas primeiras impressões, quanto por suas transformações. No entanto, a construção de um novo paradigma para o sujeito só será possível quando essas representações já não possuem mais significação. “[...] não é necessário mudar nossos modelos (percepções) caso não sejam funcionais, mas sim que temos disponíveis a alternativa de mudar nossas percepções (Moreira, 2006, p. 21)”. Nesse sentido, a capacidade de aprender novas tipologias do gênero poético pode ser

¹¹ Ao realizar esse movimento, a atividade instaura a neuroplasticidade que corresponde à capacidade atribuída ao cérebro de modificar, de modo permanente ou ao menos por um período significativo, estruturas cognitivas consolidadas (Lent, 2002, p. 148).



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

interpretada como a capacidade de abandonar percepções e desenvolver outras mais funcionais ao contexto. Ao final deste exercício, o sujeito da aprendizagem terá percebido que: existem diferentes poemas que compõem o gênero lírico; como outros poemas, o *haiku* também tem sua estrutura; basta conhecer as características para que se possa criar um texto e, embora não se possa criar novos gêneros literários, é possível criar novas tipologias, uma vez que novas manifestações discursivas dependem das necessidades dos sujeitos, inseridos nos mais diversos espaços sociais (Bakhtin, 2003).

Nessa atividade, identificamos dois equívocos: primeiro, a construção de uma equivalência entre os termos poema e poesia “*Este poema es un haiku, perteneciente, al libro de Benedetti Rincón de haikus. Se quieres saber más sobre ese tipo de poesía*”. A homologia entre as terminologias poema/poesia é recorrente em enunciados ligados ao ensino de Literatura, no entanto, a distinção entre os termos está ligada à composição da função poética da linguagem: “qualquer tentativa de reduzir a esfera da função poética à poesia ou de confinar a poesia à função poética seria uma simplificação excessiva e enganadora” (Jakobson, 2010, p. 127). Jakobson argumenta que a poesia é a materialidade da função poética da linguagem, ou seja, ela não está limitada à expressão verbal, pois “*hay poesía sin poemas; paisajes, personas y hechos suelen ser poéticos: son poesía sin ser poema*” (Paz, 2003, p.14). Para a Teoria da Literatura há constructos literários sistematizados em versos e o poema que não pode ser confundido: “*el poema no es una forma literaria sino el lugar de encuentro entre la poesía y el hombre. Poema es un organismo verbal que contiene, suscita, emite poesía. Forma y substancia son lo mismo*” (Paz, 2003, p.14).

Outra problemática identificada está localizada na questão 03, que possui como axioma o julgamento: “*El tema del haiku es un elemento de la naturaleza o de la vida cotidiana*”. Ao elaborar a sentença, o enunciado busca levar o sujeito da aprendizagem a perceber quais temas podem ser encontrados dentro da tipologia *haiku* e, por essa razão, realiza uma afirmação composta por duas possibilidades: esses textos falam sobre temas ligados à natureza ou à vida cotidiana. No entanto, o *haiku* apresentado pela plataforma trata apenas da primeira temática, ou seja, a construção do enunciado deveria trazer os aspectos que podem ser identificados pelo sujeito da aprendizagem.



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

É válido lembrar que o *haiku* é uma tipologia do gênero poético desenvolvida em língua japonesa, entretanto, eles são encontrados, maioritariamente, escritos em línguas derivadas do latim e, geralmente, tem-se um poema com a seguinte estrutura: o primeiro e o terceiro versos com cinco sílabas métricas/poéticas e o segundo com sete. Neste caso, a pergunta não distingue *sílabas poéticas* de *separação silábica*, nem explica como realizar e qual a sua relevância para a tipologia que está sendo aprendida.

Caculete e Falanga (2023) explicam que a separação silábica é um processo fonético de divisão de palavras, aplicadas quando há a necessidade de translineação. Todavia, dentro da teoria do gênero lírico, à *medição musical do verso* ou, métrica/escanção/prosódica existente no processo de versificação o qual segue a tonalidade das sílabas alternando em tônicas ou átonas, como só são considerados os acentos fortes, a contagem deve terminar na última sílaba forte da última palavra do verso: “certas palavras podem conter números variados de sílabas métricas” (Carvalho, 2018, p. 10). A supressão das átonas finais nos versos não é uma mera convenção estilística, mas está ligada à pausa rítmica. Essa última sílaba que “resta” é denominada de sílaba de transição; pois, durante as leituras ou declamações, é o instante no qual ocorre a diminuição do tom de voz, sinalizando o final do verso.

A maneira como as alternativas do exercício está construída leva em consideração subsunçores complexos sobre a teoria da versificação. Não obstante, o único elemento que o sujeito da aprendizagem possui é o próprio texto literário. Embora haja a possibilidade de esse conteúdo já ter sido formado pelo cogito da/o aprendiz, seria relevante que atividade trouxesse, como exemplo, um verso escandido, objetivando motivar as conexões neurais e efetivar a retomada desses subsunçores. Desse modo, a atividade¹² poderia ser construída da seguinte maneira.

¹² Gostaríamos de pontuar que a plataforma ProfeDeELE.es é uma página que se vale de outras plataformas para a elaboração de seus conteúdos. Neste exercício, a ferramenta utilizada é “o H5P que corresponde a uma estrutura de código aberto muito utilizada por designers e educadores para criar conteúdo interativo, de forma a aprimorar a experiência de aprendizagem (ED-ROOM, 2023). Os criadores constroem a atividade dentro desse software e depois a importam para o próprio website, o que faremos, então, é montar nossa proposta na mesma plataforma e realizar o print, objetivando a materialidade da proposta.



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

Figura 04: *print do website*

Observa el siguiente poema de Mario Benedetti:

La mariposa
recordará por siempre
que fue gusano

Este **poema** es un haiku, perteneciente al libro de Benedetti *Rincón de haikus*. Si quieres saber más sobre este tipo de **texto**, realiza el análisis de las informaciones y elija verdadero o falso.

Fonte: 5HP, em 06 de junho de 2025

Questão 06

Figura 05: *print do website*

La₁/ ma₂/ ri₃/ po₄/ sa₅
re₁/ cor₂/ da₃/ rá₄/ por₄/ siem₆/ pre₇
que₁/ fue₂/ gu₃/sa₄/no₅

Una característica importante del texto lírico, además del verso, es tamaño que un verso puede tener. Para sabermos su proporción, es necesario hacer el conteje de sílabas, por eso tenemos los números bajo de cada sílaba. Entonces, el primer y el tercer verso del haiku es compuesto por cinco sílabas métricas.

True False

You got 1 of 1 points



Fonte: 5HP, em 06 de junho de 2025

Questão 07

Figura 06: *print do website*

La₁/ ma₂/ ri₃/ po₄/ sa₅
re₁/ cor₂/ da₃/ rá₄/ por₄/ siem₆/ pre₇
que₁/ fue₂/ gu₃/sa₄/no₅

El segundo verso del haiku es compuesto por ocho sílabas métricas.

True False

You got 1 of 1 points



Fonte: 5HP, em 06 de junho de 2025



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

Se tais modificações fossem realizadas, ter-se-ia desfeito o equívoco que o enunciado construiu ao equiparar poema e poesia, além de destacar a relevância da métrica para a composição do gênero lírico e, por conseguinte, a tipologia *haiku*. Sendo assim, no instante no qual o sujeito da aprendizagem percebe que o texto é um conjunto composto por um plano de expressão — as estruturas sintagmáticas, somadas ao plano de conteúdo — significa que se está trabalhando tanto o princípio da incerteza do conhecimento como a do conhecimento como um sistema de linguagem.

O aprendizado significativo será na forma que chamo subversiva, quando o aprendiz se dá conta de que as definições são invenções ou criações humanas, que tudo o que sabemos tem sua origem em perguntas e que todo o nosso conhecimento é metafórico (Moreira, 2006, p. 27).

Para o aprendizado significativo subversivo, teremos que dar alguns passos à frente e desenvolver: uma maneira de o sujeito da aprendizagem construir sua própria *fita de Möbius*, com o propósito de fazer parte de seu contexto cultural, enquanto administra as informações de modo crítico; usando as tecnologias sem idolatrá-las e mudando sem ser dominado pela mudança (Moreira, 2006). Vale ressaltar que para o letramento crítico (Freire, 1987; Morrell, 2002) a leitura, escrita e compreensão de textos não são neutras: a/o aprendiz deve interpretar, questionar e problematizar o mundo, conectando a leitura à realidade social e cultural. No ensino significativo-subversivo, a linguagem é mediadora da aprendizagem; no letramento crítico ela é instrumento de poder, capaz de reproduzir e questionar desigualdades. Nessa perspectiva, ambos reconhecem que ler, escrever e falar são ações críticas, e que o ensino deve capacitar a/o aluna/o a usar a linguagem de forma consciente e criativa.

Compreendemos, portanto, que a plataforma contribui para a formação de sujeitos que façam parte de sua cultura, ao mesmo tempo em que a analisam; manejem a informação de modo crítico; desfrutem das tecnologias sem idolatrá-las; mudem-se sem se deixar dominar pela mudança; vivam com as incertezas, as causalidades, a probabilidade das coisas e não construam uma visão dicotômica do mundo, além de compor um ambiente onde aprender e ensinar língua e literatura são atos de prazer.



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

3. O prazer do texto e da aprendizagem de língua espanhola e da literatura hispano-americana

Roland Barthes, na lição inaugural da cátedra de semiologia do Collège de France, proferida em 7 de janeiro de 1977, disse que a substância da língua está relacionada à sua composição como código e às suas leis de funcionamento, ou seja: quando o sujeito enuncia, o fascismo da língua obriga a fazer uso de seus procedimentos de seleção e combinação, conduzindo-o, dessa maneira, à construção de enunciados assertivos. Nessa perspectiva, negar, duvidar, ser neutro é um “jogo de máscaras da linguagem”. Segundo Barthes (1977), como a língua é o fio de propagação dos discursos ideológicos, o sujeito só pode se esquivar da ideologia por meio da Literatura, pois sua habilidade estruturante é a renovação da linguagem. Ao enganar a asserção da língua e construir um espaço onde o sujeito possa se desviar dos sistemas dominantes, a Literatura se torna subversiva por natureza.

[...] o leitor do texto no momento em que toma seu prazer. Nesse momento, o velho mito bíblico muda de sentido, a confusão das línguas deixa de ser um castigo, o sujeito acessa o gozo pela coabitação das linguagens que trabalham conjuntamente o texto de prazer em uma Babel Feliz (Barthes, 1982, p. 10).

A Babel Feliz é o momento em que o sujeito, através das produções literárias, retira de si uma ou mais das camadas edificadas pelas mitologias adâmica-judaico-cristã, e consegue olhar seu contexto com pensamento crítico e autônomo. Desse modo, ProfeDeELE se configura como uma perspectiva fecunda que contribui conosco, mostrando como elaborar conteúdos que não afastem a língua da literatura. Como vimos, esta unidade didática se propõe a: apresentar Mario Benedetti, ensinar a tipologia do *haiku*, a importância do uso de sinônimos, o processo de substantivação e conteúdos de estilística, os quais são necessários para a escrita do gênero poético. Então, valendo-se da metalinguística, o exercício 04 tem como objetivo conduzir a/o aluna/o a se familiarizar com terminologias da poética e os recursos da teoria literária necessários para a escrita de um *haiku*.



Figura 07: *print do exercício*



Fonte: ProfeDeEle.es, em 02 de novembro de 2025

O poema de Vicente Huidobro, por meio da função poética da linguagem (Jakobson, 1979), apresenta-nos os elementos que compõem o gênero lírico e o versos tais como: a chave, que pode ser a temática do texto; a habilidade de criar espaços; a visão de que o poema é uma tipologia racional que desperta sentidos; fala do perigo do uso excessivo de adjetivos e que o poeta, por poder construir o que quiser, valendo-se da palavra, é um Deus. Aqui, destacamos que ProfeDeELE não traz, diretamente, os componentes para a elaboração dessa tipologia, mas começa aguçando o desejo do sujeito da aprendizagem “desde o seio mesmo da loucura, têm em si, se querem ser lidos, esse pouco de neurose para seduzir seus leitores. O texto que você escreve deve provar-me que me deseja” (Barthes, 1982, p. 14).

Qualquer conteúdo cujo propósito seja o ensino, por ser um corpo de linguagem, deseja a/o aprendiz, já que ela/o é outro corpo de linguagem; por essa razão, a atividade é construída com enunciados sugestivos, seduzindo a/o estudante e despertando seu interesse pelo conhecimento. Assim, o exercício trabalha o quarto princípio da aprendizagem significativa: o conhecimento como linguagem. Postman e Weingartner (1969) esclarecem-nos que como os saberes se materializam e se manifestam como linguagem; é através dela que o sujeito percebe a realidade; aprende a forma como se organiza e, por esse motivo a



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

[...] linguagem está longe de ser neutra no processo de **percepção**, bem como no processo de **avaliar** as percepções. Acostumamo-nos a pensar que a linguagem 'expressa' o pensamento e que ela 'reflete' o que vemos. Sabemos agora que essa crença é ingênua e simplista, que nosso processo de **linguajar** está totalmente implicado em toda e qualquer tentativa nossa de avaliar a realidade. Como indicam os estudos sobre percepção, não extraímos significado das coisas, nós **atribuímos significado** (Postman y Weingartner, 1969, p.99).¹³

Observemos como a teoria se apresenta na atividade:

Figura 08: *print* do exercício

Relaciona las características del haiku con el poema de Huidobro.

1. El haiku se basa en una impresión de la vida cotidiana o de la naturaleza.
2. El haiku se basa en una impresión casi siempre visual.
3. El haiku se basa en hacer revivir esa impresión en el lector.
4. El haiku se basa fundamentalmente en sustantivos, no en adjetivos.
5. El haiku se basa en recrear la impresión en el poema.

Una hoja cae, algo pasa volando. Por qué cantáis la rosa, ¡oh Poetas! Hacedla florecer en el poema.

El adjetivo, cuando no da vida, mata. Cuanto miren los ojos, creado sea.

Y el alma del oyente quede temblando.

H-P

Fonte: ProfeDeEle.es, em 04 de novembro de 2025

Como já foi visto no tópico anterior, ao conceito dos norte-americanos, Moreira (2006) acrescenta a dimensão subversiva, que implica perceber que a linguagem não é apenas um sistema composto de signos, instrumentos e procedimentos; mas, principalmente, por palavras substantiva e não binária. Agora, a função poética ganha outra envergadura, já que a metáfora se torna uma ferramenta à reflexão; por isso, ela é mais que uma figura poética, uma vez que se compõe como um órgão de apreensão do mundo. Essa faceta metafórica da linguagem é responsável por produzir a consciência semântica, que é o quinto princípio da aprendizagem significativa de Postman e Weingartner (1969).

Como essa teoria se aplica no exercício em estudo e ao ensino de língua espanhola e literatura hispano-americana? Compreendemos que, após entender o

¹³ Tradução nossa.



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

conteúdo da teoria literária, a atividade leva a/o estudante a aplicá-la estabelecendo relações com a tipologia do *haiku*. Agora, a/o aprendiz tem cinco afirmações, as quais deverão ser associadas aos versos de Huidobro, clicando e arrastando o verso para a frase que traga a “impressão” mais próxima para cada verso. Destacamos que é o termo “impressão” que adiciona a relatividade à atividade, mesmo que haja apenas um verso correto, a expressão abre caminho para a subjetividade e interpretação do estudante. Nessa perspectiva, o exercício dialoga com as contribuições da teórica argentina Delia Lerner (2002), que propõe o ensino da leitura como uma prática social em que a/o aluna/o deve conquistar autonomia para interpretar e monitorar sua própria compreensão. É na esfera do ensino da leitura e interpretação da língua espanhola que se encontra o exercício, uma vez que o sujeito da aprendizagem terá que “decodificar” e, fundamentalmente, processar as informações para que consiga realizar a atividade. Em suma, o estudante não pensará dicotomicamente sobre o *haiku*, mas sobre quais são as possibilidades e processos para compô-los, agindo como um sujeito que atribui sentido ao texto literário.

Seguindo essa metodologia relacional entre as atividades, o portal ProfeDeELE nos apresenta a atividade 05, onde trabalha duas classes morfológicas: substantivos e adjetivos. Aqui, o objetivo é demonstrar que, para a estilística do gênero poético e composição da tipologia *haiku*, o uso excessivo de adjetivos pode prejudicar a formação da função poética da linguagem e o *ethos* do poeta: “O adjetivo, quando não dá vida, mata”. No entanto, por que o uso exagerado do adjetivo pode afetar a escrita literária? Quando se fala em adjetivo, a maioria dos gramáticos clássicos enfatiza que seu uso está ligado à necessidade de atribuir “qualidades”. No momento em que buscamos compor uma figura de linguagem, a adjetivação nos leva a elaborar enunciados assertivos e denotativos, como “a rosa é vermelha”. Em contrapartida, ao enunciarmos “a rosa é sangue”, o substantivo abre dimensões polissêmicas. Sob a ótica de Delia Lerner (2002), essa distinção é fundamental no ensino de língua espanhola, pois a leitura e a escrita devem ser



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

encaradas como desafios intelectuais e não como simples reprodução de etiquetas gramaticais.

Para Lerner, a/o estudante deve atuar como um sujeito que coordena diferentes informações para construir o sentido. Ao trocar o adjetivo pelo substantivo metafórico, o estudante de espanhol deixa de ser um mero "decifrador" de frases prontas e passa a habitar a língua como um escritor/leitor de literatura. A opção pelo substantivo exige que o aprendiz mobilize seus conhecimentos de mundo para preencher os vazios do texto, transformando a aula de língua estrangeira em um espaço de produção cultural, onde o "texto-murmúrio" frígido dá lugar a uma linguagem viva e provocativa (Barthes, 1977).

Ao optar por uma linguagem acessível em detrimento do tecnicismo, a abordagem do portal ProfeDeELE concretiza o que Delia Lerner (2002) define como o desafio de preservar o sentido da leitura e da escrita na escola. Ao convocar a máxima de Huidobro — "o adjetivo, quando não dá vida, mata" — para orientar a conversão de adjetivos em substantivos, a atividade deixa de ser um exercício mecânico de gramática normativa para tornar-se um problema de escrita. Nessa perspectiva, ler e escrever em língua espanhola deixam de ser tarefas de decodificação para se transformarem em práticas sociais e estéticas, onde o estudante é provocado a assumir a responsabilidade pelas suas escolhas lexicais. Segundo a perspectiva de Lerner, esse processo é essencial para que o aprendiz não apenas reconheça classes gramaticais, mas desenvolva a autonomia necessária para atribuir intenção ao texto, compreendendo que a economia de adjetivos e a força dos substantivos são recursos fundamentais para a construção da função poética e da densidade do *haiku*.

Figura 09: *print* do exercício



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

5 De adjetivo a sustantivo
Huidobro dice en su *Arte poética* que *El adjetivo, cuando no da vida, mata*. Quiere decir que es mejor emplear el adjetivo lo menos posible y escoger muy bien cuándo lo usamos. ...

Instrucciones
Huidobro dice en su *Arte poética* que *El adjetivo, cuando no da vida, mata*. Quiere decir que es mejor emplear el adjetivo lo menos posible y escoger muy bien cuándo lo usamos.
Para no "matar" nuestros futuros haikus, vamos a **convertir los adjetivos** de la siguiente lista **en sustantivos** como en el **ejemplo 0**.

0. Alegre = Alegría
1. Astuto/a
2. Bello/a
3. Cercano/a
4. Claro/clara
5. Delicado/a
6. Dulce
7. Elegante
8. Humano/a
9. Joven
10. Lejano/a

[revisar](#)

Fonte: ProfeDeEle.es, em 04 de novembro de 2025

Ao construir a explicação de modo que o estudante seja absorvido pelo tecido textual, ProfeDeELE nos mostra como nos desviar do gramaticalismo e trabalhar com equidade a morfologia, sua funcionalidade e relevância na construção de textos pertencentes ao gênero poético. Assim, como prática, a atividade propõe ao sujeito da aprendizagem converter os adjetivos em substantivos, permitindo que ele perceba como ocorre o processo de substantivação e suas novas formas de compreensão.

Figura 10: *print* do exercício

6 Sufijos
Como ves, los sufijos más habituales para formar este tipo de sustantivos abstractos son **-eza, -ez, -ancia, -encia, -la, -dad, -ura, -tud**. Convierte los siguientes adjetivos...

Instrucciones
Como ves, los **sufijos** más habituales para formar este tipo de sustantivos abstractos son **-eza, -ez, -ancia, -encia, -la, -dad, -ura, -tud**.
Convierte los siguientes **adjetivos en sustantivos** empleando estos sufijos. Añade algún sustantivo más con estos sufijos si lo conoces.

Sufijo -EZA
Crea sustantivos de los siguientes adjetivos siguiendo el modelo **Bello/a = Belleza**. Podrás comprobar tu respuesta haciendo click en "voltar".

Grande
Pobre
Rico
Perezoso/a
Puro/a
Raro/a

[Voltar](#)

Carta 1 de 8

Fonte: ProfeDeEle.es, em 04 de novembro de 2025

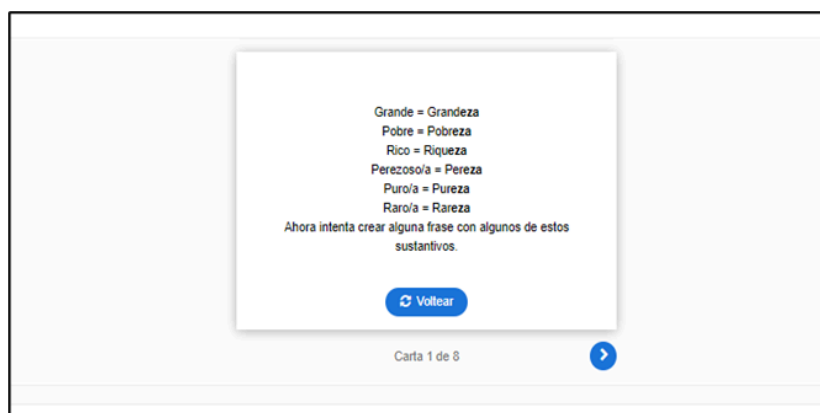
É necessário observar que o exercício 06 vem com uma linguagem técnica, relativa à formação de palavras na língua espanhola, com os termos “sufixos” e



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

“substantivos abstratos”. Além disso, a/o aprendiz verá que os nomes ligados às coisas não materiais são compostos por elementos denominados “sufixos”, entre eles: -eza, -ez, -ancia, -encia, -ía, -dad, -ura, -tud. A/o estudante terá oito grupos de adjetivos, e em cada segmento os adjetivos formarão palavras com o mesmo sufixo. Assim, temos grande, pobre, rico, preguiçoso, puro e raro, os quais se converterão em substantivos por meio do sufixo -eza.

Figura 11: *print* do exercício



Fonte: ProfeDeEle.es, em 18 de novembro de 2025

Aqui, destacamos a mudança de metodologia feita pela unidade; no exercício anterior, o aprendiz teria muitos espaços à frente dos adjetivos para uma prática totalmente digital. No entanto, a atividade 06 não é composta de espaços, levando o estudante à prática da escrita cursiva dos substantivos construídos com os sufixos apresentados. Com as palavras formadas, ele voltará à *web* para verificar suas respostas; para isso, clicará em "virar", verificando se as fez corretamente. Dessa forma, notamos a interação entre o digital e o analógico e como a atividade propõe a mudança de suporte, o exercício acaba por exigir mais investimento do aluno, ocasionando, assim, estímulos e mudanças cognitivas mais significativas.

ProfeDeELE estrutura a unidade didática, não trazendo uma visão dicotômica entre língua e literatura; na verdade, o site cria um espaço de interseção, onde ambas se congregam e manifestam suas convergências, já que não há língua sem literatura e literatura sem língua. Nessa perspectiva, a língua espanhola é praticada pelo aprendiz



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

enquanto se desenvolvem competências e habilidades linguísticas amplas e mais complexas. Construir uma metodologia de ensino de língua e literaturas hispânicas significa oferecer ao estudante as tramas da linguagem literária como momentos de prazer, uma vez que se torna um instante insustentável, impossível, puramente novelesco em que o libertino gosta ao término de uma árdua maquinação fazendo cortar a corda que o tem suspenso no momento mesmo do gozo (Barthes, 1982, p.16).

4. Para além das considerações

A análise que apresentamos da unidade didática *Los haikus de Mario Benedetti* da plataforma ProfeDeELE evidencia como o ensino significativo-subversivo se articula com o letramento crítico para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e criativos. Foi possível perceber como a proposta pedagógica demonstra que o aprendizado não se limita à memorização de conteúdos, mas envolve a construção de saberes por meio da investigação, problematização e exploração dos conhecimentos prévios dos aprendizes, conforme preconizado por Moreira (2006) e Ausubel (2000). Assim como compreendemos de que modo a metodologia aplicada incentiva o sujeito da aprendizagem a desenvolver percepções críticas sobre o mundo, a linguagem e a literatura, rompendo com dicotomias e dogmas que reforçam hegemonias culturais e sociais.

Nosso estudo destaca ainda que a mediação da linguagem, a exploração de recursos poéticos e estilísticos, e a construção de modelos mentais contribuem para a internalização de conceitos complexos, promovendo neuroplasticidade cognitiva e flexibilidade interpretativa. Ao integrar práticas digitais e analógicas, a unidade favorece experiências de aprendizagem significativas e subversivas, nas quais a autonomia, a experimentação e o prazer do texto são centrais.

Nessa trajetória, o diálogo com as perspectivas de Delia Lerner (2002) reafirma que a leitura e a escrita no ensino de espanhol não podem ser reduzidas a fragmentos escolares desprovidos de propósito, mas devem ser tratadas como práticas sociais vivas.



Heloisa Miranda & Antonio Ferreira da Silva Junior

A unidade didática analisada, ao posicionar a/o estudante como um sujeito que toma decisões estéticas e gramaticais conscientes — como na escolha entre o adjetivo e o substantivo —, promove um letramento crítico que transcende a decodificação. Sob essa ótica, a/o aluna/o deixa de ser um mero espectador da norma linguística para se tornar um protagonista da cultura escrita, capaz de questionar, ressignificar e intervir na realidade por meio da palavra literária. Assim, o ensino de língua espanhola consolida-se como um espaço de emancipação, onde a autonomia proposta por Lerner se encontra com o potencial subversivo da literatura, permitindo que a/o aprendiz habite a língua estrangeira não como um território alheio, mas como uma ferramenta de expressão de sua própria subjetividade e visão de mundo.

Contudo, algumas limitações foram identificadas, como a equiparação entre poema e poesia e a abordagem simplificada da métrica, indicando que ajustes conceituais poderiam aumentar a precisão teórica sem comprometer os princípios subversivos. Em síntese, a plataforma exemplifica a potencialidade de uma pedagogia significativa-subversiva aplicada ao ensino de língua e literatura hispânicas, evidenciando a relevância da intersecção entre conhecimento, cultura e subjetividade na formação de leitores-autores críticos, sensíveis e criativos. Elaborar uma metodologia para o ensino de língua e literaturas hispânicas envolve oferecer ao estudante momentos em que a linguagem literária se converte em fonte de prazer, tornando o processo de aprendizagem intenso e instigante, no qual, ao final de um esforço criativo, o aprendiz vivencia a sensação de libertação e realização.

Referências

- AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: teoria e prática. Tradução de Ernani Rosa. São Paulo: Centauro, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CACULETE, Fernando; FALANGA, Roberto. **Métrica e poesia**: práticas didáticas. Buenos Aires: Ediciones Académicas, 2023.



Website ProfeDeELE e o ensino significativo-subversivo de Língua Espanhola e da Literatura Hispano-americana

- CARVALHO, Paulo. **Teoria da versificação**. São Paulo: Contexto, 2018.
- CUNHA, L. A.; ODA, W. J. **Jornadas de Junho e a ascensão conservadora**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.
- ED-ROOM. **H5P e a interatividade no ensino**. (S. l.): Ed-Room, 2023. Disponível em: (link do recurso). Acesso em: 18 nov. 2025.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HESSMANN, F. B. **A fabricação do subversivo: estigma e violência simbólica na ditadura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e poética**. Tradução de Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2010.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2002.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria e seus componentes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.
- MORRELL, Ernest. **Critical literacy and urban youth: promoting critical engagement among marginalized students**. New York: Peter Lang, 2002.
- PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **The end of education: redefining the value of school**. New York: Delacorte Press, 1965
- POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. **Teaching as a subversive activity**. New York: Delacorte Press, 1969.
- PROFEDEELE.ES. **Los haikus de Mario Benedetti**. 2020. Disponível em: www.profedeele.es. Acesso em: 18 nov. 2025.
- BRASIL. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**: Brasil: 1964-1985 – Memórias da Ditadura. Brasília: CNV, 2015.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

Recebido em: 18/11/2025

Aceito em: 26/01/2026