



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**JOSANE SILVA SOUZA**

**IDENTIDADES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL**

Salvador  
2016

**JOSANE SILVA SOUZA**

**IDENTIDADES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Paraquett.

Salvador  
2016

**JOSANE SILVA SOUZA**

**IDENTIDADES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Banca Examinadora

Marcia Paraquett (Orientadora) \_\_\_\_\_  
Doutora em Letras (Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo – USP).  
Universidade Federal da Bahia

Ana Celia da Silva \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Ana Lúcia Silva Souza \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.  
Universidade Federal da Bahia

Salvador  
2016

*Dedico este trabalho a minha mãe, Júlia Pereira da Silva, por ser meu maior exemplo de força, coragem e resiliência e por ter me proporcionado voar, mesmo que, para isso acontecer, tenha mantido os seus pés no chão.*



## AGRADECIMENTOS

Não mexe comigo que eu não ando só  
Eu não ando só, que eu não ando só  
Não mexe não  
Eu tenho Zumbi, besouro o chefe dos tupis  
Sou tupinambá, tenho erês, caboclo boiadeiro  
Mãos de cura, morubichabas, cocares e arco-íris  
Zarabatanas, curarês, flechas e altares.  
A velocidade da luz no escuro da mata escura  
O breu o silêncio a espera. Eu tenho Jesus, Maria e José, todos os pajés em minha  
companhia  
O menino deus brinca e dorme nos meus sonhos  
O poeta me contou.

(Paulo César Pinheiro/Maria Bethânia)

À minha orientadora e amiga, **Marcia Paraquett**, por me acolher e acreditar no potencial da minha pesquisa. Por ser uma profissional excelente, responsável e comprometida. Pela doçura, carinho e afeto mesmo quando, por vezes, precisou ser dura. Por me mostrar que na universidade para além de ciência produzimos relações de companheirismo e respeito, pautadas na sensibilidade. Marcinha, eu tenho absoluta certeza que o destino utilizou-se do fato de você ser minha orientadora como desculpa para, a partir disso, estabelecermos uma relação de amizade, que é para a vida toda.

À minha mãe, **Júlia Pereira da Silva**, dona de uma sabedoria imensurável, por ter sido sempre o melhor exemplo de pessoa que já conheci na vida. Por me mostrar que respeito, honestidade e solidariedade são bases para sustentar as relações humanas e eu tenho muito orgulho de ter aprendido isso contigo, não a partir do seu discurso, mas a partir de sua prática. Por acreditar em mim, no meu potencial e pelo amor que sempre me dedicaste. Obrigada, mãe, por sempre ter me deixado saber, com todas as dificuldades da vida, que eu sempre a tive e sempre a terei.

Às minhas irmãs **Jorilde** e **Josilda** por ter proporcionando que eu tivesse escolhas, que eu pudesse estudar, viver meus sonhos, mesmo que para isso tenham se furtado de viver os de vocês. Vocês são, junto com nossa mãe, as pessoas que mais amo e admiro, pela garra, determinação e resignação diante da vida.

Aos meus irmãos **Ademário, Adeilson, Adenilson e Anísio** por estarem presentes, cada um a seu modo, em minha vida, ressignificando minhas decisões e experiências de vida.

Aos **meus sobrinhos** pelo afeto dedicado a mim, que tanto acarinha meu coração.

A **Aldo Ramos** pela amizade de longa data e por ter incentivado, de muitas maneiras, que eu me tornasse uma viciada em literatura. Você contribuiu demais para que eu trilhasse caminhos prósperos.

À **Avaní Araújo**, minha amiga desde o Ensino Fundamental, por quem tenho bastante afeto e uma consideração muito especial.

À **Cristiane Pereira** pela amizade que começamos a construir desde minha fase de Aluna Especial do Mestrado, por sempre me incentivar, pelas palavras de conforto e pela leitura cuidadosa deste trabalho.

À **Daniela Capistrano** por quem tenho imenso carinho e consideração. Obrigada, Capis, pela amizade, pelo cuidado, pela atenção, pela solidariedade e por estar sempre disposta a me ouvir e construir comigo novos diálogos.

A **Diogo Sousa** pelos 20 anos de amizade, por estar comigo, segurando minha mão, enxugando minhas lágrimas e compartilhando os sorrisos, em todos os momentos. Por não desistir da gente, por entender e respeitar minha alteridade. Por ser o registro do sentimento que tenho de mais valioso nessa vida: a amizade.

A **Carlos Eduardo e Odailta Alves** por me mostrarem que o amor e a amizade atravessam as fronteiras Pernambuco-Bahia.

À **Fernanda Monteiro** por quem tenha absurda admiração. Por ter sido minha primeira amiga em terra soteropolitana e, portanto, ter acompanhado todos os percalços, cuidando e dando sempre muita atenção e carinho. Obrigada, minha querida amiga.

À **Fernanda Souza** pela amizade recheada de afeto e cuidado. Por ter me mostrado, através de suas experiências, a importância da generosidade.

À **Joziane Ferraz** por ter compartilhado comigo não só os espaços acadêmicos, mas por ter possibilitado que as risadas, os cuidados, o companheirismo, o afeto e a amizade transgredissem os 'muros' da universidade.

A **Michel Guimarães** por compartilhar seus conhecimentos e reflexões críticas e por ter se tornado, em minha vida, o Rei do PDF.

À **Patrícia Rosa** pela amizade cheia de afeto, carinho e amor. Pelo encontro de almas.

À **Priscila e Renato** pelo companheirismo dos últimos meses.

À **Radmila Borges** pela amizade que vem desde a infância, me reconectando sempre com o que há de melhor dentro de nós. Por acreditar em mim, levantando as minhas bandeiras, e fazer das minhas dores as suas dores.

A **Rafael Alves** pelo grande encontro que foi a nossa amizade, pelas nossas trocas de conhecimento, que foram e são sempre tão inspiradoras. Pelo ouvido sempre atento e respeitoso. À **Tiana e Tomé** por terem me recebido de forma solícita em sua casa e terem incentivado, afetuosamente, meu processo de escrita.

À **Renata Lessa** pela amizade de duas décadas, pela sintonia que nem mesmo a distância física é capaz de transformar. Por acreditar em mim e me incentivar a lutar pelos meus sonhos.

À **Rosemeire Oliveira** pelo cuidado, carinho e amizade construídos ao longo desses dois anos de mestrado. Pela sensibilidade e por se propor a entender em mim aquilo que nem eu mesma entendo. Pelo companheirismo durante a escrita da dissertação.

À **Rosileide Lessa** pela amizade, pela energia e por ter sempre incentivado e acreditado no meu potencial de alcançar novos voos.

À **Tamires Pinho** por estar sempre empenhada em construir nossa amizade com companheirismo e afeto.

À **Thaísa Brandão** pela amizade e companheirismo. Por estar sempre disposta a me ajudar das mais diversas formas e por me possibilitar dias melhores. Obrigada por ter sido, em muitos momentos, minha interlocutora quando o assunto foi “a crise da dissertação”.

À **Fernanda Vita** e **Julia Morena** por terem acreditado em meu potencial, por terem contribuído, das mais diversas formas, com minha construção, tanto profissional quanto pessoal, pela compreensão durante meu processo de escrita, por me incentivar de forma sensível e respeitosa.

À profa. **Ana Celia da Silva** e profa. **Ana Lucia da Silva Souza** por terem, gentilmente, aceitado compor a banca de avaliação desta pesquisa.

Aos **companheiros de turma**, com os quais eu tive a felicidade de compartilhar afetos, conhecimentos e comidas. Vocês fizeram fortalecer em mim que é possível pensar e sentir diferente da forma mais respeitosa possível.

Aos professores **Antônio José (TZ)**, **Denise Shayerl**, **Sávio Siqueira** e **Suzane Costa** por terem contribuído, de forma comprometida, com minha maturidade acadêmica durante as disciplinas ministradas e nos corredores da universidade.

Ao corpo técnico do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLINC, especialmente a **Ricardo** e **Thiago**.

Aos **funcionários** da UFBA.

Aos **discentes** da disciplina Cultura Hispano-Americana do semestre 2014.2, a qual eu tive o prazer de ministrar durante meu Estágio Docente. De todas as experiências do Mestrado, esta foi a mais significativa para meu amadurecimento enquanto professora sensível e intercultural.

À profa. **Valdilene de Assis**, minha ex-orientadora de graduação da UNEB, por ser responsável pelo tema deste trabalho. Obrigada pela sensibilidade e por proporcionar que eu reconhecesse de forma crítica e comprometida a importância das identidades negras.

À **Fapesb** por ter me proporcionado o privilégio de, por dois anos, me dedicar apenas à minha pesquisa.

A todos e todas do **Grupo de Pesquisa PROELE** pelo compartilhamento de conhecimento e pelas ricas discussões.

### *Sobre existir*

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

## RESUMO

Esta pesquisa, de base qualitativa, tem por objetivo mostrar e discutir as representações que negras e negros recebem em suas aparições nos Livros Didáticos, - *Enlaces español para jóvenes brasileños* e *Cercanía Joven*-, selecionados pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o ensino de Espanhol no Ensino Médio. A relevância desse trabalho se configura porque as discussões sobre as identidades negras ainda têm pouca ressonância dentro das universidades brasileiras, nos cursos de formação de professores, contrariando a necessidade de atualização do conhecimento epistêmico nas diversas áreas educacionais. No entanto, é necessário salientar que as culturas negras, através de seus protagonistas, vêm requisitando seu reconhecimento por representar as “novas” vozes, antes tidas como periféricas, mas que já podem ser consideradas como os novos centros. Por isso é necessário que os estudantes em formação, bem como os professores de línguas-literaturas, tenham acesso a essas culturas, refletindo sobre sua importância e criando novos espaços de empoderamento entre seus pares. A pesquisa se justifica, também, por atender à Lei 10.639/03, que tem como prerrogativa instituir o ensino e os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, de forma interdisciplinar. Levando em consideração que a disciplina de Língua Espanhola é obrigatória no Ensino Médio e facultada ao Ensino Fundamental, através da Lei 11.161/05, essa disciplina tem, portanto, compromisso de trabalhar temáticas para que haja o reconhecimento das identidades dos estudantes, pautadas numa pedagogia sensível, crítica e autônoma. Com base nos dados analisados, a pesquisa constatou que as culturas e as pessoas negras ainda permanecem em lugar de pouco protagonismo no livro didático; que suas imagens e atuações, na maior parte do tempo, estão descontextualizadas ou são insuficientes. Os resultados evidenciaram, portanto, que é imprescindível que sejam mantidas e amplificadas as políticas públicas voltadas para a afirmação das identidades da população negra, assim como mostrou que a educação de professores, apoiada no paradigma da interculturalidade, esteja comprometida com a diversidade.

**Palavras-chave:** Identidades negras. Livro Didático. Ensino de espanhol.

## RESUMEN

Esta investigación, de base cualitativa, tiene el objetivo de demostrar y discutir las representaciones de negras y negros en los Libros Didácticos, - Enlaces español para jóvenes brasileños y Cercanía Joven-, seleccionados por el *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)* de 2015 para la enseñanza de Español en la Enseñanza Media. La relevancia de este trabajo se configura porque las discusiones sobre las identidades negras aún tienen poca resonancia dentro de las universidades brasileñas, en los cursos de formación de profesores, contrariando la necesidad de actualización del conocimiento epistémico en las diversas áreas educacionales. Sin embargo, es necesario resaltar que las culturas negras, a través de sus protagonistas, vienen requiriendo su reconocimiento por representar las “nuevas” voces, antes creídas como periféricas, pero que ya pueden ser consideradas como los nuevos centros. Por lo tanto es necesario que los estudiantes en formación, así como los profesores de lenguas-literaturas, tengan acceso a esas culturas, reflejando sobre su importancia y creando nuevos espacios de empoderamiento entre sus pares. La investigación se justifica, también, por atender a la Ley 10.639/03, que tiene como prerrogativa instituir la enseñanza y los contenidos referentes a la Historia y Cultura Afro-Brasileña, de manera interdisciplinar. Llevando en consideración que la asignatura de Lengua Española es obligatoria en la Enseñanza Media y facultada a la Enseñanza Fundamental, a través de la Ley 11.161/05, esa asignatura tiene, por lo tanto, compromiso de trabajar las temáticas para que haya un reconocimiento de las identidades de los estudiantes, basadas en una pedagogía sensible, crítica y autónoma. Con base en los datos analizados, la investigación constató que las culturas y las personas negras aún permanecen en un lugar de poco protagonismo en el libro didáctico; que sus imágenes y actuaciones, en la mayor parte del tiempo, están descontextualizadas o son insuficientes. Los resultados evidenciaron, por lo tanto, que se mantengan y amplíen las políticas públicas para la afirmación de las identidades de la población negra, así como mostró que la educación de profesores, apoyada en el paradigma de la interculturalidad, esté comprometida con la diversidad.

**Palabras clave:** Identidades negras. Libro Didáctico. Enseñanza de español.



## ABSTRACT

This research, based on a qualitative study, focus on showing and debating the representations that black people get in the textbooks, - *Enlaces* and *Cercanía Joven* -, selected by the 2015 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) to teach Spanish in High School. The relevance of this work is due to the fact that the discussions about black identities still have little resonance in Brazilian universities, teacher training courses, contrary to the need for updating epistemic knowledge in a variety of educational areas. Nonetheless, it should be noted that black cultures, through their protagonists, have been requesting recognition as they represent the “new” voices, before seen as peripheral, which may already be considered as the new centers. Therefore it is necessary that students in training, as well as language-literature teachers, have access to these cultures, reflecting upon their importance and creating new empowering spaces among their peers. The research is also justified for its compliance with the law 10.639/03, which has as prerogative to establish the teaching of and the contents related to the Afro-brazilian history and culture, in an interdisciplinary way. Taking into consideration that Spanish language as a school subject is mandatory for High School and optional for primary education by the law 11.161/05, this subject has committed to working with themes so there is a recognition of students identities guided by a sensitive, critical and autonomous pedagogy. Based on the analyzed data, the research found that black cultures and black people still have little protagonism in textbooks; their images and actions are mostly decontextualized or insufficient. The results showed that it is vital that the new public policies to affirm black people’s identities are kept and amplified and also showed that the education of teachers, based on the paradigm of interculturality, be committed to diversity.

**Keywords:** Black identities. Textbook. Spanish teaching.

## LISTA DE TABELAS

|           |                                                                |
|-----------|----------------------------------------------------------------|
| TABELA 01 | Quantidade de páginas que cada país aparece nos LD             |
| TABELA 02 | Países que são mais privilegiados nos LD                       |
| TABELA 03 | Presença de pessoas brancas – Coleção <i>Cercanía</i>          |
| TABELA 04 | Presença de pessoas negras e brancas – Coleção <i>Cercanía</i> |
| TABELA 05 | Presença de pessoas negras – Coleção <i>Cercanía</i>           |
| TABELA 06 | Presença de pessoas brancas – Coleção <i>Enlaces</i>           |
| TABELA 07 | Presença de pessoas negras e brancas – Coleção <i>Enlaces</i>  |
| TABELA 08 | Presença de pessoas negras – Coleção <i>Enlaces</i>            |

## LISTA DE ABREVIATURAS

CNE Conselho Nacional de Educação  
D.C Depois de Cristo  
DCN-ERER Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana  
DRAE Dicionário da Real Academia Espanhola  
EJA Educação de Jovens e Adultos  
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio  
FNB Frente Negra Brasileira  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LA Linguística Aplicada  
LD Livro Didático  
LDB Lei das Diretrizes e Bases  
MD Material Didático  
MEC Ministério da Educação e Cultura  
MERCOSUL Mercado Comum do Sul  
MNU Movimento Negro Unificado  
OCEM Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
ONU Organização das Nações Unidas  
OUA Organizações da Unidade Africana  
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental  
PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PNLD Programa Nacional do Livro Didático  
RAE Real Academia Espanhola  
SEPPIR Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
TEN Teatro Experimental do Negro  
UE União Europeia  
UNASUL União de Nações Sul-Americanas  
V.1 Volume 1  
V.2 Volume 2  
V.3 Volume 3

## SUMÁRIO

|                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 DESCREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA .....</b>                                     | <b>18</b> |
| 1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA: DA MOTIVAÇÃO À DELIMITAÇÃO DO OBJETO .....              | 18        |
| 1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA .....                                                       | 27        |
| 1.3 OBJETIVOS .....                                                                   | 27        |
| <b>1.3.1 Objetivo geral .....</b>                                                     | <b>27</b> |
| <b>1.3.2 Objetivos específicos.....</b>                                               | <b>28</b> |
| 1.4 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....                                             | 28        |
| 1.5 A COMPOSIÇÃO DO CORPUS E O ESTABELECIMENTO DOS CRITÉRIOS PARA A SUA ANÁLISE.....  | 30        |
| <b>1.5.1 Procedimentos de análise .....</b>                                           | <b>30</b> |
| <b>1.5.2 Os livros didáticos analisados.....</b>                                      | <b>31</b> |
| 1.5.2.1 <i>Enlaces español para jóvenes brasileños</i> .....                          | 31        |
| 1.5.2.2 <i>Cercanía joven</i> .....                                                   | 33        |
| 1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....                                                  | 34        |
| <b>2 O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO.....</b>               | <b>37</b> |
| 2.1 MATERIAIS DIDÁTICOS COMO DISPOSITIVOS EMANCIPATÓRIOS.....                         | 37        |
| 2.2 PNLD E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESPANHOL.....                                   | 44        |
| <b>3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA APRENDIZES BRASILEIROS.....</b> | <b>48</b> |
| 3.1 O ESPANHOL NO MUNDO .....                                                         | 48        |
| 3.2 O LUGAR DO ESPANHOL NO BRASIL .....                                               | 49        |
| 3.3 O LUGAR DE EXPRESSÃO DA CULTURA NEGRA-HISPÂNICA NO LIVRO DIDÁTICO .....           | 54        |
| <b>4 LEI 10.639/03: SÉCULOS DE RESISTÊNCIAS.....</b>                                  | <b>65</b> |
| 4.1 EDUCAÇÃO: O “NÃO LUGAR” DE NEGROS .....                                           | 65        |

|                                                                                                         |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2 FATOS HISTÓRICOS QUE CONFLUÍRAM PARA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 .....                             | 67         |
| 4.3 A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E OS DOCUMENTOS DIRETIVOS .....                                      | 71         |
| <b>5 IDENTIDADES NEGRAS.....</b>                                                                        | <b>76</b>  |
| 5.1 REINVIDICAÇÕES, CONTESTAÇÕES E AFIRMAÇÕES .....                                                     | 76         |
| 5.2 RELAÇÕES RACIAIS E A AFETIVIDADE .....                                                              | 90         |
| 5.3 OS DISPOSITIVOS DO RACISMO À BRASILEIRA.....                                                        | 98         |
| <b>6 IDENTIDADES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: CERCANÍA JOVEN E ENLACES PARA JÓVENES BRASILEÑOS.....</b> | <b>104</b> |
| 6.1 NEGRAS E NEGROS NAS IMAGENS.....                                                                    | 104        |
| <b>6.1.1Cercanía joven .....</b>                                                                        | <b>106</b> |
| 6.1.1.1 Presença de pessoas brancas .....                                                               | 107        |
| 6.1.1.2 Presença de pessoas negras e brancas .....                                                      | 108        |
| 6.1.1.3 Presença de pessoas negras .....                                                                | 111        |
| <b>6.1.2 Enlaces español para jóvenes brasileños.....</b>                                               | <b>113</b> |
| 6.1.2.1 Presença de pessoas brancas .....                                                               | 113        |
| 6.1.2.2 Presença de pessoas negras e brancas .....                                                      | 114        |
| 6.1.2.3 Presença de pessoas negras .....                                                                | 116        |
| 6.2 VOZES NEGRAS SILENCIADAS .....                                                                      | 120        |
| <b>6.2.1 Cercanía joven.....</b>                                                                        | <b>120</b> |
| <b>6.2.2 Enlaces español para jóvenes brasileños.....</b>                                               | <b>125</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                       | <b>140</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                 | <b>145</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                     | <b>152</b> |

## 1 DESCREVENDO O PERCURSO DA PESQUISA

"Se Palmares não vive mais, faremos Palmares de novo."  
(José Carlos Limeira)

### 1.1 ANTECEDENTES DA PESQUISA: DA MOTIVAÇÃO À DELIMITAÇÃO DO OBJETO

Ao longo da história percebemos que sempre existiu, por parte das civilizações, a necessidade de registrar as manifestações culturais, as formas de interação social, por meio da linguagem. Por isso, como exemplifica Paiva (2007), as pessoas utilizavam folhas de palmeiras, ossos de baleias, bambu, tecido, papiro, pergaminho, entre outros recursos que possibilitassem escrever, pintar, desenhar suas histórias, e foi graças a isso que hoje podemos ter acesso ao tempo passado e entender como essas culturas viviam e interagiam.

Antes da existência dos livros como os conhecemos hoje, houve dois objetos precursores conhecidos como *volumen* e *codex*, os quais Paiva (2007, p.1) descreve do seguinte modo:

O *volumen* consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo. O ato de ler era desconfortável, pois para se localizar um trecho era preciso desenrolar e enrolar o manuscrito. O leitor, com o auxílio das duas mãos, ia desenrolando o *volumen* à medida que a leitura prosseguia. Já o formato do *codex* se aproximava mais do livro atual com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas. Mas mesmo assim era grande e desconfortável.

As civilizações têm evoluído na forma como interagem, as técnicas de registros se evoluíram, também, com o passar dos anos. Eu diria que nesse caso a evolução foi até mais expressiva. E um dos maiores exemplos a ser citado é o advento do livro impresso, que surgiu por volta do século II D.C. Entretanto, mesmo com a criação da imprensa no século 15, os livros, segundo Kelly *apud* Paiva (2007, p.2), eram escassos, desajeitados e difíceis para serem carregados e ainda

contavam com uma produção extremamente ineficiente por possuir uma estrutura de difícil produção.

Naquela época eram os escravizados que copiavam os livros, decalcando as letras. Mas como a história tem mostrado, o livro, que atualmente permanece caro e muitas vezes inacessível para uma parcela expressiva da população, era um recurso utilizado por aqueles que possuíam poder socioeconômico, e, obviamente, as histórias eram contadas sob suas perspectivas. Os escravizados, por exemplo, só tinham acesso aos livros no sistema de produção, pois a mão de obra escrava era necessária ou os livros não seriam produzidos em larga escala.

Negras e negros não tinham acesso às práticas sociais letradas, mas suas aparições eram possíveis nos livros didáticos, em condição sub-humana. De acordo com a pesquisa feita por Paiva (2007) podemos perceber que, mesmo em meados do século passado, o Livro Didático (LD) foi um canal crucial de expressão do preconceito racial no Brasil:

Apesar de não haver mais escravidão no Brasil em 1940, o livro não parece ter sofrido a revisão merecida e algumas frases remetem ao contexto do século 19, com referências à escravidão ou ao preconceito contra os negros como nos exemplos: “A minha prima vendeu seu escravo” para ser vertida para o inglês, ou “*That negress has very good teeth*” e “*A European is generally more civilized than an African*” para serem traduzidas para o português. (PAIVA, 2007, p. 5)

Se por muito tempo foi relegado ao livro o lugar de guardador da verdade absoluta e incontestável, por aqueles que controlavam sua produção e circulação, é previsível que tudo que se contou, inclusive de como os negros eram sub-humanos, inferiores e menores, permanecesse como verdade até a atualidade. Portanto há uma necessidade imperiosa de desconstrução desse referencial atribuído ao livro, pois sabemos que, assim como outras ferramentas, sua função é plural.

O livro tem permanecido como um dos recursos mais importantes da história da humanidade, especialmente por trazer registros do passado para o presente, possibilitando à sociedade atual o exercício de repensar práticas e construir novas formas de sociabilidade, além de ser um mecanismo para se expressar de diferentes formas com distintos objetivos. O livro é um corpo estático, onde é possível dar forma e movimento da maneira mais diversa possível. Mesmo com as invenções mais modernas das últimas décadas, como *notebook*, *tablet*, *smartphone*, *e-book*

etc., que possuem funções muito arrojadas, ainda é conferido ao livro um lugar de grande prestígio.

O LD é considerado, por muitos estudiosos, como um suporte importante utilizado em sala de aula pelos professores e estudantes no intuito de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Em muitos casos é o único meio ao qual o estudante terá acesso, ao longo do Ensino Básico, à literatura, música, arte, em suma, a um mundo plural e diverso. E a forma como o LD traz esse mundo diverso e plural deve ser uma pauta de reflexão em todas as esferas educacionais.

Partirei do pressuposto de que a formação de professores é multifacetada e interdisciplinar, portanto, proponho discuti-la a partir da necessidade de inserir discussões étnico-raciais na utilização do LD em sala de aula. Levarei em consideração o papel do professor de espanhol na composição da estrutura educacional por ter um dever ético de não só acompanhar, mas, também, construir políticas linguísticas, que por perpassar diretamente pelo cerne da linguagem, tem o poder de modificar os espaços sociais.

Por isso, farei uma reflexão de como se tem pensado o papel do Material Didático (MD), com foco no LD, especialmente na área de Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola, diante da política de reparação, realizada pelo estado brasileiro, quando, preocupado em estabelecer uma sociedade equânime em direitos para todas as etnias que a compõem, torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todo espaço escolar, através da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que tem como premissa promover a inclusão social e a cidadania para todas as pessoas negras.

Essa lei tem por princípio garantir que negras e negros tenham em seu processo de educação a presença das culturas e identidades dos povos africanos e afro-brasileiros<sup>1</sup>, pois a exclusão dessas presenças tem sido uma marca no modelo educacional do Brasil. Essa medida preza pelo não favorecimento de que estudantes negros neguem suas identidades, estimulando um reforço institucional de sua autoafirmação enquanto sujeitos críticos e plurais.

---

<sup>1</sup> “A designação “afro-brasileiro” por mim utilizada visa ressaltar duas ordens de ligações culturais simbólicas: as mantidas e as restabelecidas com a África e com os africanos e seus descendentes, hoje habitando em várias partes do mundo; e uma outra que ressalta as marcas e as configurações assumidas, no contexto histórico-cultural brasileiro, pela rede de conexões e trocas negociadas entre o continente africano e os países da chamada diáspora negra (Souza, 2006, p.20).”



De antemão tenho a necessidade de marcar meu lugar de escrita, pois não posso me expressar a partir de um distanciamento, muitas vezes cobrado pela academia, pois meu pulsar político e ideológico são meus sustentáculos frente à sensibilidade, solidariedade e criticidade que a linguagem requisita ao ser analisada. Portanto, eu falo a partir de um lugar muito peculiar, muito de dentro, justamente porque o tema em que eu me proponho a trabalhar atravessou minhas experiências sociais em diversos momentos. Todavia isso não invalida minhas análises, pois tenho o suporte teórico da Linguística Aplicada (LA)<sup>2</sup>. É ela que me permite falar em primeira pessoa e sem o temor de parecer panfletária, pois antes de tudo eu sou um indivíduo político.

A LA abre muitos precedentes para que possamos refletir a partir de nossas próprias práticas. E foi pensando sobre os impactos que o LD pode causar nas manifestações das identidades dos estudantes, que me valho da perspectiva crítica da LA nas construções e desconstruções das diversas linguagens para as resoluções de problemas sociais. Especialmente porque acredito que é isso que a Linguística Aplicada faz: ressignifica a linguagem e lhe dá novas perspectivas. Em paralelo a isso existe também a minha ressignificação como mulher, negra, professora e pesquisadora. Essas identidades multifacetadas, que me representam, também me transformam em linguista aplicada e acredito que transformam muitas pessoas a partir de suas experiências com o estudo da linguagem. Podem não entender o que seja a teoria, mas a praticam cotidianamente.

Pelos motivos expostos anteriormente, preciso explicar, também, que não tenho a intenção de “falar por” um grupo que tem sido oprimido, mas apresentar minha perspectiva através das minhas leituras de mundo e de minhas experiências.

Tendo em conta que minhas experiências sociais não são indissociáveis da minha perspectiva crítica, quero relatar que a primeira vez que comecei a pensar em currículo escolar, eu estava no 6º ano, antiga 5ª série, do Ensino Fundamental e tinha 11 anos. Obviamente esse pensar não foi algo do qual tivesse consciência, passando a tê-la só muito tempo depois, já dentro da universidade. E diferente das crianças brancas que se encantavam com o colorido das páginas dos livros

---

<sup>2</sup> Paraquett (2012) conceitua a LA como uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeitos complexos e contraditórios, mas, suficientemente, mutantes para trabalhar por um mundo melhor, onde haja mais equilíbrio no uso e na compreensão das linguagens, seja dentro ou fora do contexto escolar

cheirando a novo, tendo nele um espelho, eu, menina negra, comecei o processo de negação de quem eu era, pois, na minha cabeça infantil, eu não poderia e nem queria ser ausências, - já que as aparições de indivíduos que me representavam ou de culturas como as minhas eram quase inexistentes-, ou muito menos descendentes de pessoas escravizadas, penduradas em troncos, acorrentadas, seminuas, ensanguentadas, tratadas como seres indignos de humanidade, sem alma, sem espírito, sem oportunidades, vivendo para servir e sustentar uma colonização escravocrata, baseada no sistema de racialização do indivíduo, que deixa marcas até a atualidade.

A forma como o racismo foi estruturado na sociedade brasileira trouxe outros processos, que negam a negros e negras, em muitos eventos, a possibilidade de humanização de seus corpos e intelectos. E essa negação se dá, algumas vezes, de forma verticalizada pelo próprio Estado. E como um dos exemplos desses eventos temos o fato de que 12 jovens negros foram mortos pela Polícia Militar do Estado da Bahia no bairro do Cabula, em Salvador, no mês de fevereiro de 2015<sup>3</sup>. Ato legitimado, discursivamente, por boa parte da população e absolvido pelo poder judiciário. E em novembro do mesmo ano 5 jovens negros foram mortos na periferia do Rio de Janeiro, com mais de 100 tiros, também pela Polícia Militar daquele Estado<sup>4</sup>. Essa marca, de execução sumária de jovens negros, atravessa o país de ponta a ponta, todos os dias. Silva (2004) nos confirma que

[...] o Brasil teve no passado e tem no presente estratégias mais explícitas que a ideologia do branqueamento para fazer desaparecer o seguimento negro. Essas estratégias consistiram no passado no envio para as guerras, como a do Paraguai, de numerosos contingentes da população negra do País, bem como extermínio da comunidade negra e mestiça do arraial de Canudos. No presente, através da ausência de uma política de atendimento à população pobre, na execução sumária de grande parte dos ditos marginais e das crianças de rua, além da esterilização em massa das mulheres pobres em todo o País (op., cit., p 35).

---

<sup>3</sup> Maiores informações sobre a Chacina do Cabula nos seguintes portais jornalísticos:  
<<http://www.cartacapital.com.br/blogs/parlatorio/chacina-no-cabula-ministerio-publico-denuncia-policiais-militares-8435.html>>

<[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/18/politica/1431971338\\_499756.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/18/politica/1431971338_499756.html)>

<[http://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/25/politica/1437834347\\_077854.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2015/07/25/politica/1437834347_077854.html)>

<sup>4</sup> Maiores informações sobre o episódio nos seguintes portais jornalísticos:

<<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1712630-quatro-pms-sao-presos-apos-morte-de-cinco-jovens-no-suburbio-do-rio.shtml>>

<<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/11/30/apos-morte-de-5-jovens-pm-exonera-comandante-de-batalhao-no-rio.htm>>

Essas execuções de jovens negros, que são tidos como bandidos, na periferia são preocupantes não só pelo fato em si, mas pela forma como parcela significativa da população reage ao inteirar-se delas, pois há alguns anos se estabeleceu a máxima, para alguns seguimentos da sociedade, de que “bandido bom é bandido morto”. Primeiro que isso fere a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), pois não é adotada pena capital, sob o artigo 5º Inciso XLVII, como instrumento de condenação aos sujeitos que cometem crimes hediondos ou atos de infração. Segundo que o “ser pobre e, principalmente, o “ser negro” são criminalizados de forma estertorante. Então quando jovens negros, que maiormente vivem nas periferias, são mortos pela polícia, o primeiro questionamento a aparecer é: “não eram bandidos”? Como se essa possibilidade legitimasse uma ação que não é respaldada pelos instrumentos legais do próprio Estado. Por último, se tais ações, -execuções sumárias-, ocorressem em condomínios de Classe Média, ocupados, majoritariamente, por pessoas brancas, seriam encaradas de fato com a devida importância e punidas dentro do rigor da Constituição Brasileira, pois à branquidade<sup>5</sup> não é anulada a condição de humanidade.

O genocídio da população negra, que é denunciado cotidianamente, começa no discurso e sabemos que o currículo escolar é vetor crucial de modificação e procrastinação de ideologias, que devem deixar de ser unilaterais, discriminatórias e racistas.

Um artigo, intitulado “Os negros na história do Brasil”, publicado pela Revista Nova Escola<sup>6</sup> remonta algumas das minhas memórias de infância, por trazer imagens que contrastam com as representações às quais meus colegas e eu, maioria negra, tivemos acesso:

---

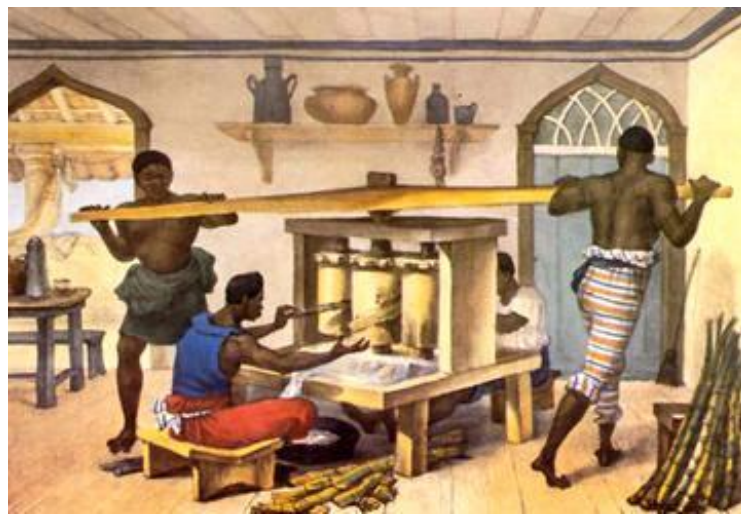
<sup>5</sup> Utilizo o termo branquidade como tradução para *whiteness*, como foi utilizado na coletânea organizada por Vron Ware (2004) *apud* Piza (2005), enquanto identidade racial de brancos que se manifesta principalmente pela condição de privilégio.

<sup>6</sup> Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/consciencia-negra/africa-brasil/luta-no-brasil.shtml>>



*Negros no fundo do porão de navio (1835)*

“Navio Negreiro”, pintura de Johann Moritz Rugendas<sup>7</sup>



“Pequena Moenda de Cana Portátil”, de Jean-Baptiste Debret<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Disponível em: < <http://www.scielo.br/img/revistas/ea/v16n46/46a15f1.jpg> >

<sup>8</sup> Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/consciencia-negra/africa-brasil/luta-no-brasil.shtml> >



“Pelourinho”, de Jean-Baptiste Debret<sup>9</sup>

É um exercício doloroso perceber como eu, quando criança, lidava com essas representações e as consequências disso na minha auto-estima. Penso que o problema não é deixar de trabalhar o sistema de escravização nas escolas, mas a forma como trabalhá-lo é que estabelecerá horizontes promissores, até mesmo porque tratar a escravidão, de forma crítica, como um fato histórico fará com que o estudante tenha consciência das posições de subalternidades que alguns indivíduos ocupam, na atualidade, pelo fato de seus antepassados terem sido escravizados. Portanto, é necessário reconhecer que ações que desconstruam preconceitos têm que fazer parte do exercício de educar, especialmente dentro da escola. Afinal, por obedecer um modelo equivocado, que não prezava pelas representações positivas de negros, é que muitos estudantes, assim como eu, deixaram de conhecer, na crônica oficial do Brasil, o protagonismo de Dandara dos Palmares e Zumbi dos Palmares<sup>10</sup>, Luísa Mahin e Luís Gama<sup>11</sup>, Carolina Maria de Jesus<sup>12</sup>, Solano Trindade<sup>13</sup>, Tereza de Benguela<sup>14</sup>, Aqualtune<sup>15</sup>.

<sup>9</sup> Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/consciencia-negra/africa-brasil/luta-no-brasil.shtml>>

<sup>10</sup> Foram as duas grandes lideranças do Quilombo dos Palmares, que lutaram ferrenhamente contra a escravidão. Dandara terá sua história ainda mais silenciada do que a história de Zumbi, com quem era casada, porque além da estrutura racista, ela ainda foi vítima do machismo, que negligenciou sua importante posição, inclusive dentro do próprio Movimento Negro, onde Zumbi é muito mais reverenciado.

<sup>11</sup> Mãe e filho. Luísa Mahin, mulher negra, abolicionista, que teve uma grande participação na Revolta dos Malês, considerada uma grande heroína. Seu filho, Luís Gama, negro liberto, foi vendido como escravo aos 10 anos pelo próprio pai, tornou-se grande abolicionista e advogado, utilizando sua profissão para abolir centenas de escravos.

<sup>12</sup> Mulher negra, escritora, publicou diversos livros, mas “Quarto de Despejo: diário de uma favelada” foi o grande destaque.

<sup>13</sup> Homem negro, poeta, folclorista, ator, pintor, teatrólogo e cineasta.

<sup>14</sup> Grande líder quilombola, atuava no Quilombo do Piolho, nome proveniente de seu esposo, José Piolho. O quilombo, além de comportar negros, contava também com indígenas.

Luís Gama me faz reviver e construir novas memórias a partir de uma carta, na qual traz os seguintes dizeres sobre si e sua mãe, Luísa Mahin:

Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina (Nagô de nação), de nome Luísa Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã. Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa. Dava-se ao comércio - era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito. Era dotada de atividade. Em 1837, depois da Revolução do dr. Sabino, na Bahia, veio ela ao Rio de Janeiro, e nunca mais voltou. Procurei-a em 1847, em 1856 e em 1861, na Corte, sem que a pudesse encontrar (GAMA, Luís, 1989, s/p).

E esses sujeitos, infelizmente, não apareceram nos meus livros didáticos e ainda relutam em aparecer nos dos meus ou dos nossos alunos. Suas histórias e lutas foram e ainda são silenciadas, agora em uma proporção menor. Mas hoje temos a possibilidade de recontar essas narrativas porque, apesar delas ainda serem exceção em muitos espaços, como no Currículo Escolar, no LD e na Formação de Professores, a pesquisa para esta dissertação me faz crer que esse panorama começa a mudar. Vislumbro que o lugar de exceção nos mantém solitários. Por isso tenho como crença que a exceção será cada vez mais exceção e história de negras e negros passará a ocupar o lugar de regra em todos os espaços, inclusive no MD de língua espanhola, sendo protagonistas das culturas afro-hispânicas, inclusive.

E munida dessas crenças eu percebi, ao longo do meu contato com a cultura hispano-americana e espanhola, que existiam países que se constituíram etnicamente e racialmente de forma muito parecida com o Brasil, como é o exemplo de Costa Rica, Cuba, Colômbia, Porto Rico, Guiné Equatorial, onde o contingente de negras e negros ocupa maior porcentagem do que dos não negros. Mais tarde, folheando, de forma genérica, livros didáticos de língua espanhola para estudantes brasileiros, vi que essas aparições não eram tão comuns. As literaturas, expressões artísticas e culturais pertenciam aos países, onde existia uma cultura protagonizada

---

<sup>15</sup> Segundo a tradição ela foi avó materna de Zumbi dos Palmares. Ela seria princesa africana, filha do Rei do congo. Um dos seus grandes feitos foi a liderança de um grupo, composto por cerca de dez mil homens, para combater a invasão do seu reino, no Congo.

por brancos. As imagens também eram de pessoas brancas, quase nunca de pessoas negras.

Diante dessa constatação empírica e entendendo que todas as esferas do ensino devem trazer uma representação de negras e negros de forma complexa, plural e intercultural, é que o ensino do espanhol tem, também, compromisso de participar ativamente para que estudantes negros, ao aprender uma língua estrangeira, se sintam parte desse cenário e se enxerguem representados.

## 1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Tendo em vista as questões apresentadas em linhas anteriores, proponho a seguinte pergunta:

Como as identidades de negras e negros são apresentadas nos livros didáticos, de língua espanhola do Ensino Médio, selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015?

Com o propósito de responder à pergunta geral acima exposta, destaco as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- a) Quais nacionalidades hispânicas têm maior protagonismo no LD?
- b) Como as imagens retratam negras e negros no LD?
- c) As negras e negros são retratados como sujeitos, têm protagonismo?

## 1.3 OBJETIVOS

Com o propósito de responder as questões norteadoras apresentadas, esta pesquisa terá os objetivos expostos abaixo.

### 1.3.1 Objetivo geral

Identificar como as identidades de negras e negros são construídas nos livros didáticos de língua espanhola, selecionados pelo PNLD de 2015, com base nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER); nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

### **1.3.2 Objetivos específicos**

- a) Verificar quais nacionalidades de língua espanhola têm maior aparição nos LD de língua espanhola;
- b) Mostrar se nas imagens pessoas negras aparecem de maneira complexa ou somente como figurante;
- c) Constatar se há o predomínio de pessoas brancas nas imagens;
- d) identificar se negras e negros são protagonistas nos contextos em que aparecem.

## **1.4 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Entendo o processo metodológico como uma das etapas mais importantes da realização da pesquisa. Os métodos e técnicas escolhidos confluem para que a pesquisa seja realizada de modo adequado e produtora. Desse modo, devido à natureza do trabalho que foi desenvolvido, tive a necessidade de elaborar uma pesquisa de teor qualitativo, haja vista que:

Atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2002, p. 102).

Logo após esta constatação, considere como sendo produtivo o método de pesquisa apoiado no paradigma qualitativo, por propor um olhar de perto, de dentro, reconhecendo as nuances do objeto a ser investigado. Acrescento ainda que este método de pesquisa permite uma aproximação maior entre o objeto pesquisado e o pesquisador. Mendes (2004), por exemplo, afirma que:



[...] o adjetivo 'qualitativo' denota a ênfase no processo e nos significados que são rigorosamente avaliados em termos de *qualidade, quantidade, intensidade e frequência*. Implica, também, a percepção da realidade como fruto de um processo de construção e de atribuição social de significado e de valor (op., cit., p.23).

Para desenvolver a pesquisa, inicialmente fiz um levantamento bibliográfico de teorias e estudos recentes pertinentes ao tema, tais como, a linguística aplicada crítica, o papel político do professor de línguas, a formação de professores de Espanhol, a interculturalidade e os estudos culturais que versam sobre a importância da etnia-raça-cultura na construção das identidades dos sujeitos sociais negros, com o objetivo de ampliar meus conhecimentos teóricos sobre tais assuntos e atualizar minhas informações acerca dos mesmos. Tal procedimento se deu por meio de leitura de artigos e teses, acompanhada de resumos e fichamentos que contemplaram as principais informações pertinentes a cada um deles.

Após a etapa de mapeamento dos livros didáticos, através das técnicas e métodos ora discutidos, procedi à análise dos dados por meio da técnica de análise de conteúdo. Nessa etapa, diagnostiquei, a partir dos livros analisados, a forma de apresentação dos temas étnico-raciais e as suas posições crítico-reflexivas.

Portanto, a partir da análise dos livros foi possível identificar se a Lei 10.639/03 vem tendo suas diretrizes atendidas de acordo com as prescrições das DCN-ERER (2004).

Imbuída dessa concepção investigativa, pude contar com os preceitos epistemológicos da Linguística Aplicada (LA), que nasceu em meio à necessidade de resoluções de problemas sociais, especialmente, no ensino de línguas. Logo a LA é uma disciplina da ciência social e serve bem a qualquer problema prático referente à linguagem. Moita Lopes (1996) vai considerar, por exemplo, que para fazer pesquisa em LA é necessário levar em consideração diversos pontos, mas que trago como principais os seguintes: a LA focaliza a linguagem do ponto de vista processual; tem sua natureza aplicada às Ciências Sociais. Portanto, Moita Lopes (1996) reafirma que a LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social.

É nesse contexto que proclamo a afirmação de que a LA tem um dever ético para com as políticas de reparações sociais existentes no Brasil. É seu dever não só acompanhar, como também de conduzir o processo de implementação dessas políticas públicas.

A LA é uma disciplina que além de interagir com muitas outras (educação, psicologia, linguística etc.), proporciona uma mediação teórica e interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento. Portanto, a LA tem uma tarefa muito importante em compreender como se dão as representações das linguagens nos livros didáticos, especialmente, por ser, na maioria dos casos, pela linguagem que são suscitados os problemas entre sujeitos que formam parte da engrenagem escolar.

É pensando nessas mudanças que assumi uma postura crítica para ser capaz de perceber um mundo traçado por preconceitos e discriminações, especialmente quando o uso da linguagem, em alguns aspectos, reforça, constrói e projeta essas desigualdades sociais.

Através da metodologia aqui utilizada, espero ter trazido resultados para que minha pesquisa alcance seus objetivos.

## 1.5 A COMPOSIÇÃO DO CORPUS E O ESTABELECIMENTO DOS CRITÉRIOS PARA A SUA ANÁLISE

Com a finalidade de responder à pergunta geral da pesquisa, a qual busca mostrar como negras e negros são apresentados em LD, utilizei, para análise, as duas coleções de língua espanhola – *Cercanía Joven* (2013) (doravante *Cercanía*) e *Enlaces español para jóvenes brasileños* (2013) (doravante *Enlaces*) - selecionadas pelo PNLD no edital de 2015 para serem utilizadas nos três anos subsequentes no Ensino Médio da Educação Básica. Ressalto que tal escolha se conjectura porque a disciplina de língua espanhola é de oferta obrigatória a partir do Ensino Médio, através da Lei 11.161/05. Portanto tem compromisso interdisciplinar em retratar a população negra de forma que atenda às políticas de ações afirmativas, prescritas pela Lei 10.639/03.

### 1.5.1 Procedimentos de análise

Para realizar a análise, adotei três procedimentos: primeiro verifiquei como e quais nacionalidades de língua espanhola estão presentes no livro didático; em seguida me propus a mostrar se nas imagens as pessoas negras aparecem de forma complexa; por fim se negras e negros têm protagonismo nos contextos em que aparecem.

Inicialmente fiz um trabalho de pesquisa para perceber o quantitativo de negros que contém nos países hispano-americanos, como mobilizaram a história, a cultura e a política desses países. Isso foi importante para entender, no momento do mapeamento, se os LD trazem (quando trazem) de modo significativo as representações culturais negras dos países de língua espanhola. Analisei quais países foram mais ou menos privilegiados e de que maneira as aparições foram significativas.

Em seguida realizei outro mapeamento para contabilizar as páginas em que aparecem exclusivamente imagens dos seguintes grupos étnicos: brancos; negros e brancos; negros. A intenção de contar as pessoas brancas serviu, *à priori*, para contrastar com as presenças de pessoas negras, embora eu tenha analisado em que contextos os brancos tenham sido representados. Após essa fase, computei as páginas em que aparecem negros e brancos, quando meu intuito foi identificar como se caracteriza a interação entre os dois grupos étnicos, se a etnia branca se sobrepõe à negra ou se tais grupos dialogam entre si. Por fim aferi quantas páginas foram dedicadas, exclusivamente, às pessoas negras. Em posse desses dados, fiz a análise de como negras e negros foram representados nas imagens e em quais contextos.

Por último, com o propósito de averiguar se as pessoas negras foram representadas com protagonismo ou não nos LD, examinei suas aparições em diversos contextos, sem contar com um critério específico, pois a análise se configurou ao passo que encontrei pessoas negras ou circunstâncias protagonizadas por elas. Investiguei, principalmente, os contextos afetivos/familiares, profissionais, educacionais, artísticos etc.

### **1.5.2 Os livros didáticos analisados**

Cada coleção possui três volumes: os volumes 1, 2 e 3 são utilizados no 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente.

#### ***1.5.2.1 Enlaces español para jóvenes brasileños***

É uma coleção da editora Macmillan, atuando no Brasil desde 1994. As autoras<sup>16</sup>, que possuem grande parte da formação feita no Brasil, são:

Soraia Osman, licenciada em Letras (Português e Espanhol) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em Letras (Português e Espanhol) pela faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Possui grande experiência como professora de espanhol e é coautora de livros didáticos para o Ensino Fundamental – Anos finais – e Médio;

Neide Elias, licenciada em Letras (Português e Espanhol) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em Letras (Português e Espanhol) pela faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de espanhol na Universidade Federal de São Paulo, autora de artigos científicos e coautora de livros didáticos e prática gramatical de espanhol para o Ensino Fundamental – Anos Finais – e Médio;

Priscila Reis licenciada em Letras (Português e Espanhol) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-graduada em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral, pela Universidade de Franca. Concluiu um curso de especialização para professores brasileiros de espanhol pela Faculdade de Filosofia e Letras na Universidad de Navarra, Espanha. Professora e coordenadora de espanhol do Colégio Visconde de Porto Seguro (SP) e coautora de livros didáticos e prática gramatical de espanhol para o Ensino Fundamental – Anos Finais – e Médio;

Sonia Izquierdo, bacharel em Filologia pela Universidade Complutense de Madri, Espanha. Professora de espanhol como Língua Estrangeira, autora de materiais complementares sobre o ensino de espanhol e coautora de livros didáticos para o Ensino Médio;

Jenny Valverde, mestre em comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui ampla experiência em tradução, coordenação pedagógica a ensino de espanhol para brasileiros.

Cada volume possui a capa neutra, o que não dá para inferir ideologias, e na contracapa possui o Hino Nacional. O livro é dividido em oito unidades. Cada unidade possui as seguintes oito seções: *Página de abertura (sic)*, *Hablemos de...*; *Y*

---

<sup>16</sup> As informações sobre a formação das autoras foram colhidas no próprio livro didático, na página 1.

*no solo esto!; Manos a la obra; En otras palabras...; Como te decía...; Nos...otros; Así me veo.*

Chamo a atenção, especialmente, para as seções:

- *Página de abertura (sic)*, por propor um tema a ser trabalhado na unidade;
- *Hablemos de...*, por propor a partir de gêneros discursivos orais uma introdução ao tema transversal, além de escutar diferentes formas de falar espanhol;
- *Nos...otros*, tem como foco as relações interculturais; propondo atividades dos mais diferentes tipos para trabalhar proximidade e distanciamento entre as culturas dos hispano-falantes e dos brasileiros.

Ao final do livro é incluído um apêndice com sete seções: *Un poco más de todo; Modelos de pruebas* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); *Más cosas; Tablas de verbos; Glosario; Transcripciones; Bibliografía.*

No índice cada unidade é planejada a partir de: *competencias y habilidades; funciones comunicativas; contenidos lingüísticos; género discursivo; tema transversal; interdisciplinaridad.*

O livro, em sua apresentação geral, no Guia Didático, tem como proposta:

Os princípios que inspiram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), 2000; PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2002; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN), 2006 [...] (VALVERDE et al., 2013, p. 3).

O livro se propõe, ainda a:

Promover en el alumno brasileño el desarrollo de competencias y habilidades que os permitan conocer y respetar el pluralismo cultural y lingüístico hispánico; establecer relaciones y reconocer elementos constituyentes de su propia cultura a partir del contacto con las culturas hispánicas<sup>17</sup> (VALVERDE et al., 2013, p. 3).

#### 1.5.2.2 Cercanía joven

<sup>17</sup> Promover no aluno brasileiro o desenvolvimento de competências e habilidades que os permitam conhecer e respeitar o pluralismo cultural e linguístico hispânico; estabelecer relações e reconhecer elementos constituintes de sua própria cultura a partir do contato com as culturas hispânicas.

A coleção foi produzida pela editora SM, do Grupo SM, que tem mais de 70 anos de existência, atuando no Brasil há dez anos. As autoras<sup>18</sup> são:

Ludmila Coimbra, licenciada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Letras – Estudos Literários pela UFMG. Professora de Espanhol no Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA). Pesquisadora da área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira.

Luiza Santana Chaves, licenciada em Letras-Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Letras – Estudos Literários pela UFMG. Professora de Espanhol no curso de Língua Estrangeira no Centro Pedagógico da UFMG. Professora de Educação de Jovens e Adultos e de Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Pedro Luis Barcia, doutor em Letras pela *Universidad Nacional de La Plata*. Presidente da Academia Argentina de Letras e da Academia Nacional de Educación. Membro correspondente da ERA e das academias de língua espanhola dos Estados Unidos, Uruguai e República Dominicana.

Destaco com maior importância que na apresentação os autores propõem que os alunos conheçam o mundo hispânico através de vários olhares, para que possam refletir sobre temáticas atuais e necessárias para a sua formação como cidadão crítico e consciente.

Pela apresentação geral de cada coleção, através de sua proposta de trabalho, é possível inferir que *Enlaces* e *Cercanía* trabalharão, de forma comprometida, com a diversidade. Outro fator a levar em consideração é que a maior parte da autoria dessas coleções é de brasileiros, o que, de algum modo, confluirá, no nosso imaginário, para representações interculturais dos diversos países hispânicos e do Brasil.

No capítulo seguinte me concentrarei em apresentar a importância do espanhol como disciplina de língua estrangeira para os estudantes da Educação Básica.

## 1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

---

<sup>18</sup> As informações sobre a formação das autoras foram colhidas no próprio livro didático, na página 1.

A dissertação está organizada em seis capítulos, além da seção final, referências e anexos.

No PRIMEIRO CAPÍTULO fiz uma introdução, na qual exponho minha motivação para justificar a produção da pesquisa, contextualizando com o tema. Ao contextualizar o tema, proponho uma reflexão acerca do livro didático na construção das identidades de estudantes negros de escolas públicas. Em seguida apresento as perguntas de pesquisa, os objetivos: geral e específicos, a metodologia empregada no trabalho de investigação, a descrição dos objetos da pesquisa e, por fim, a organização da dissertação.

No SEGUNDO CAPÍTULO, que se refere ao livro didático de espanhol na Educação Básica de Ensino, trato da relevância do material didático em uma perspectiva intercultural e emancipatória; descrevo a importância do PNLD no ensino e na aprendizagem de espanhol; faço uma apresentação das duas coleções de espanhol – *Cercanía* e *Enlaces* –, escolhidas como corpus do trabalho.

No TERCEIRO CAPÍTULO – A importância do ensino da língua espanhola para aprendizes brasileiros – traço as questões teóricas e apresento o resultado da primeira parte da análise dos dados. Nessa seção, discuto questões relacionadas à importância do espanhol no mundo, do lugar do espanhol no Brasil e faço um estudo sobre a situação histórica, social e política dos negros em países de língua espanhola, contextualizando com as nacionalidades de língua espanhola que aparecem com maior e menor protagonismo.

No QUARTO CAPÍTULO, de natureza teórica, faço um estudo historiográfico sobre os acontecimentos e argumentos que levaram à implantação da Lei.639/2003. Para tanto, problematizo o lugar destinado às negras e negros na educação brasileira ao longo dos séculos. Por fim trago à tona uma discussão sobre os documentos diretivos que tiveram como objetivo a implantação da referida lei.

No QUINTO CAPÍTULO, que trata das identidades negras, teorizo sobre as principais reivindicações, contestações e afirmações das identidades negras ao longo dos séculos. Ainda discuto como a afetividade perpassa pelas relações raciais. Por fim faço uma discussão de como o racismo no Brasil condiciona as relações raciais.

O SEXTO CAPÍTULO – Identidades negras nos livros didáticos: *Cercanía* e *Enlaces* – trata da segunda e terceira parte da análise, portanto a faço sob duas perspectivas: na primeira, identifico como as pessoas negras aparecem

imageticamente nos livros didáticos; na segunda, discuto como é retratado o seu protagonismo.

Por fim, fecho o trabalho com as CONSIDERAÇÕES FINAIS e PERSPECTIVAS FUTURAS, demonstrando os resultados da pesquisa, a partir das discussões que suscitei e das minhas reflexões. Embora essa seja a seção final da dissertação, não tenho como premissa findar as questões levantadas ao longo do trabalho investigativo. Pelo contrário, acredito que a partir dessas percepções, perpassadas pelas minhas experiências de vida, possamos reconhecer os melhores caminhos a serem trilhados e recomeçar outras discussões, com outros vieses, com outros olhares.

Nas seções finais estão as REFERÊNCIAS, utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa, além dos ANEXOS.



## 2 O LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ENSINO

### 2.1 MATERIAIS DIDÁTICOS COMO DISPOSITIVOS EMANCIPATÓRIOS

O currículo escolar, que possui o material didático<sup>19</sup> como uma das partes mais importantes, tem como um dos propósitos, segundo Giroux (1997), gerar possibilidade de emancipação. Todavia o currículo é formado a partir de ideologias políticas, sociais e educacionais, formatando sua estrutura, que, na maioria das vezes, é engessada e não disponível para entender e reconhecer as novas linguagens, que dão a tônica aos novos tempos. Ainda, segundo o autor

[...] devemos desenvolver uma espécie de currículo que cultive o discurso teórico crítico sobre a qualidade e propósito da escolarização e da vida humana. Precisamos desenvolver perspectivas mais amplas que mais enriqueçam do que dominem o campo (GIROUX, 1997, p. 50).

O espaço escolar é composto por múltiplas identidades, é concebido como multifacetado, interdisciplinar e diverso, por justamente ser constituído por grupos de estudantes, professores, gestores etc. Na maior parte do tempo os educadores responsáveis por mediar as inter-relações, dentro do espaço escolar, estão imbuídos de ideologias e crenças muito peculiares, provenientes de suas experiências de vida. Giroux (1997) assevera que:

Os educadores curriculares devem ser capazes de reconhecer a relevância e importância da aceitação e utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural (sistemas de significados, gostos, maneiras de ver o mundo, estilo, e assim por diante). Ao mesmo tempo, os educadores devem reconhecer que o apelo por pluralismo cultural é vazio a menos que se reconheça que o relacionamento entre diferentes grupos culturais é mediado através do sistema cultural dominante (op., cit., p. 51).

Esse sistema cultural dominante estará presente na condução do funcionamento da estrutura escolar, fazendo com que, o MD, por fazer parte dessa

---

<sup>19</sup> Considera-se material didático qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo. Sendo assim, enquadram-se nessa definição não só os materiais mencionados acima, ou apostilas, folhas de exercícios, testes, provas, mas também livros em geral, dicionários, áudios, vídeos, jornais, revistas, textos diversos, músicas, jogos, etc. (BARROS; COSTA, 2010, p.88).

estrutura, também seja expressão de um modelo cultural etnocêntrico. A partir dessa concepção de sistema cultural dominante:

[...] se ignoram questões sobre como os alunos percebem e geram significados em sala de aula; de forma semelhante, questões referentes a como materiais didáticos particulares medeiam os significados entre professores e estudantes, escolas e a sociedade mais ampla ficam sem questionamento. Dentro dessa visão limitada do significado, os preconceitos e mitos sociais são relegados ao domínio dos hábitos inquestionáveis da mente e da experiência. (GIROUX, 1997, p. 48)

A escola, onde há maiores chances desses materiais didáticos serem utilizados, é tida como um ambiente de conflitos sociais, culturais, políticos, afetivos e psicológicos. Mas, como pondera Ortiz (2012), a sala de aula é, também, um espaço de negociação de significados e respeito pela diversidade. É nela que se relacionam centenas de indivíduos, cada uma com sua carga cultural - muitas vezes bem diferentes entre si. No ambiente escolar é ensinado o respeito às diferenças, ao oposto, ao desconhecido e também se aprende a discriminar, expor negativamente e a não se aceitar o outro, nas mesmas proporções. Cabe à escola estabelecer o equilíbrio dessas ações, fazer com que esses sujeitos se percebam enquanto seres iguais em suas diferenças, sejam religiosas, políticas, sociais. Portanto para que essas ações sejam praticadas, o professor deve assumir um posicionamento intercultural e contar com o suporte do MD para tal fim, uma vez que, nas escolas públicas, muitas vezes, esse é único recurso que dispõe. No entanto, é necessário que o professor se posicione criticamente, desconstruindo as fragilidades e inadequações que o material possa conter.

Em hipótese alguma a escola deve ser o espaço que negligencia e ignora os significados construídos pelos estudantes, mesmo que esses significados sejam construídos fora do seu espaço. A escolarização não pode ficar sendo concebida como um acontecimento dentro de um espaço físico demarcado, pois seu papel é transgredir todas as barreiras aprisionadoras de ideais libertários, empenhando-se em contribuir para que os estudantes sejam constituídos a partir de valores sociais críticos. E nesse contexto

Quando os professores não equacionam suas próprias concepções básicas a respeito do currículo e da pedagogia, eles fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamento. Eles

inconscientemente podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional. (GIROUX, 1997, p. 48)

Obviamente a intenção aqui não é transformar professores em completos equivocados ou em vilões, mas problematizar, inclusive, sua formação que, basicamente, respeita uma estrutura castradora, o que me leva a afirmar que professores que não são emancipados não podem ser emancipadores. No entanto eu acredito que é possível que professores, estudantes e gestores possam se tornar emancipados e emancipadores a partir de uma política educacional que seja intercultural, que esteja preocupada em reconhecer, construir e gerar significados a partir de suas experiências. Silva acredita

[...] ser necessário na escola a presença de um professor que saiba utilizar o livro didático<sup>20</sup> como instrumento de reflexão crítica, uma vez que solicitar às instituições governamentais a revisão do livro, denunciar junto aos pais e professores seu conteúdo racista e o de outros materiais pedagógicos, e mesmo não usar o livro, nos parece constituir, no momento, apenas estratégias de denúncia e de organização para enfrentamento do problema (SILVA, 2004, p. 73-74)

Paraquett (2012) e Ortiz (2012) vão concordar que o LD ainda ocupa um lugar de bastante representatividade no Ensino/Aprendizagem de língua. Quando pensamos no contexto da sala de aula, imaginamos como protagonistas os estudantes, professores e o LD. Essa tem sido, basicamente, a receita de como deve funcionar as aulas na Educação Básica. Todavia é necessário ter em conta que os livros didáticos não são guardadores de verdades absolutas, que seus conteúdos podem e devem ser desmistificados, principalmente se não trabalham em uma perspectiva intercultural, se ao invés de trazer as culturas em uma ótica plural e complexa, prezam por uma representação estereotipada, que não dá espaço para que a diversidade esteja presente. Desse modo

Independentemente das dificuldades que enfrentamos para a produção e a publicação de novos materiais, precisamos criar alternativas, diversificar os materiais, ampliar as possibilidades de escolha do professor, uma vez que ele, muito raramente, tem tempo,

---

<sup>20</sup> A autora, aqui referenciada, utiliza o termo livro didático, mas sua compreensão sobre o termo utilizado serve também para a noção de material didático.

condições necessárias e experiência para criar/desenvolver os seus próprios materiais (MENDES, 2012, p. 365-366).

A produção de materiais interculturais não deve ter como premissa abordar questões temáticas ou estereotipadas como representativas de uma cultura, pois, assim como afirma a autora

[...] produzir um material intercultural não significa “decorá-lo” com conteúdos culturais, com exemplares de situações, dados históricos e/ou folclóricos característicos de determinado países ou grupo social de referência. Na verdade, essa tem sido a prática corriqueira dos materiais voltados para o ensino de línguas, os quais tratam a cultura como conteúdo a ser ensinado e como algo estático, monolítico, perpétuo, que pode ser conservado intacto [...] (MENDES, 2012, p. 368).

O MD, na concepção de Mendes (2012), deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte. Acredito que a diversidade, especialmente na escola e no LD, não deva ser tratada como uma questão a ser igualada, não é dizer, por exemplo, que brancos e negros ou que mulheres e homens são iguais, mas sim potencializar as diferenças existentes entre eles como algo enriquecedor, que, portanto, devam ter acesso aos mesmos direitos cívicos.

O ensino-aprendizagem de línguas, de uma maneira genérica, tem sido perpassado por diferentes processos paradigmáticos. No entanto, talvez, a perspectiva intercultural tenha alcançado um lugar emblemático, pois, na minha concepção, ao que se refere o ensino-aprendizagem de línguas, é o que mais reconhece o falante e suas idiossincrasias culturais, sociais e políticas.

É importante que se entenda que a perspectiva intercultural rompe com o paradigma de que a língua é puramente estrutural. Walsh (2009) afirma que interculturalidade é um tema que ficou na moda a partir da década de 1990, sendo incluída nas políticas públicas e nas reformas políticas e educacionais. A autora define que a interculturalidade pode ser explorada em múltiplos sentidos, todavia é importante quando ela salienta seu uso no campo educativo, “para así hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra

concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (2009, p. 2).<sup>21</sup>

Walsh entende a interculturalidade sob três perspectivas distintas: relacional, funcional e crítica. A relacional “hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (WALSH, 2009, p. 2).<sup>22</sup> Todavia essa perspectiva tem como problema o fato de minimizar os conflitos surgidos com as posições de dominação e poder inscritos na sociedade.

A perspectiva funcional, compreendida por Walsh sob a reflexão de Tubino, diz que:

la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente<sup>23</sup> (TUBINO apud WALSH, 2009, p. 3)

O principal problema que vejo nessa perspectiva é que as diferenças sociais, responsáveis pelas posições de subalternidade de mulheres, indivíduos negros, indígenas, permanecem ou são induzidas a permanecer como dispositivo de subjugação.

Por último, e mais importante na minha compreensão, pois é a que assumo na construção da minha pesquisa, está a interculturalidade crítica. Walsh percebe que:

---

<sup>21</sup> Para assim fazer a distinção entre uma interculturalidade que é funcional ao sistema dominante, e outra concebida como projeto político de descolonização, transformação e criação. (Essa e as demais traduções do espanhol para o português são feitas por mim).

<sup>22</sup> Faz referência de forma mais básica e geral ao contato e intercâmbios entre culturas, é dizer, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, os que poderiam se dar em condições de igualdade ou desigualdade.

<sup>23</sup> A perspectiva de interculturalidade está enraizada no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, com metas à inclusão da mesma ao interior da estrutura social estabelecida. Desde esta perspectiva – que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância-, a interculturalidade é “funcional” ao sistema existente, não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco “questiona as regras do jogo”, por isso é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neo-liberal existente.

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas<sup>24</sup> (WALSH, 2009, p. 4)

Essa conceituação perpassa por uma lógica social que contemplaria a resolução de grande parte dos problemas contraídos com a existência de conflitos entre indivíduos diferentes, todavia há algo muito problemático, que é levantado, inclusive pela autora, é que “La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir”<sup>25</sup> (2009, p. 4). Entretanto se já entendemos que há a possibilidade de construí-la é porque de algum modo esse caminho já foi desenhado.

Partindo do pressuposto defendido no parágrafo anterior, entendo que a língua e a cultura não são dissociáveis, e é com Mendes (2008), especialmente, que ganha solidificação o conceito de língua-cultura, o qual dará conta de incluir diversas manifestações linguísticas e culturais, de forma sensível, crítica e democrática, nos âmbitos sociais.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que a perspectiva intercultural não é uma metodologia a ser aplicada no ensino-aprendizagem de línguas, pois, como apregoa Mendes, nada tem a ver com métodos e técnicas, uma vez que se parte da compreensão de que tornar-se intercultural e exercer a interculturalidade é uma tomada de posicionamento, crítica e sensível. O indivíduo não só expressa a interculturalidade, bem como é constituído e construído através dela.

<sup>24</sup> Com esta perspectiva, não partimos do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. É dizer, de um reconhecimento de que a diferença se construiu dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e os “branqueados” em cima e os povos indígenas e afrodescendentes na parte inferior. Desde esta posição, a interculturalidade se entende como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constitui desde o povo – e como remanda a subalternidade-, em contraste a funcional, que se exerce desde acima. Aponta-la e requerer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver distintas. (Tradução livre).

<sup>25</sup> A interculturalidade, entendida criticamente, ainda não existe, é algo por construir.

O ensino-aprendizagem do espanhol, por exemplo, se constituiu, nas últimas décadas, também, a partir da reflexão de que é necessário reconhecer o papel da interculturalidade como prerrogativa para que não haja a estereotipação das culturas indígenas e negras hispano-americanas. Essas culturas por décadas vêm tendo a legitimidade negada de suas existências e importâncias no currículo de Ensino das Escolas Básicas e das universidades, responsáveis por educar professores para o ensino do espanhol, confirmando, o que já foi constatado por Scheyerl (2012), que as histórias de negros e indígenas, que são também as histórias de brasileiros, não foram inscritas na crônica oficial.

A perspectiva intercultural tem como premissa que para conhecer e aprender sobre o outro não é necessário o exercício de negação de sua negação. Essa barreira imposta por séculos, que segregaciona as culturas, reverbera na noção de que um eu e o outro é desmontada por Santos (2011), quanto este afirma que o “eu” só existe porque existe o “outro”. E no ensino do espanhol para brasileiros por muito tempo se negou a existência de si para aprender o que seria a língua do outro, reforçando a ideologia nacionalista de que a língua tem dono.

Ao agir de modo intercultural e desenvolver práticas de ensino-aprendizagem na interculturalidade, como menciona Mendes (2012), o professor deve primar por uma mudança de comportamento, da renovação de concepções e modos de ver o mundo, do compromisso dos que pretendem atuar de uma maneira sensível com os quais estão em contato. Ainda segundo a autora, a perspectiva intercultural desloca o interesse do conhecimento de línguas mais amplo para as relações que se desenvolvem na e com a língua a ser aprendida, e para os sujeitos que estão em interação. O contato entre eles, que estão em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira, talvez seja o caminho para desenvolver mecanismos para uma educação menos excludente e discriminatória.

Portanto é imperiosa a necessidade de trabalhar as identidades de professores, sob a perspectiva intercultural, com o intento de que não só eles, mas que seus futuros alunos sejam, também, protagonistas da manifestação de suas diferenças como um atributo libertário da expressão de si. Portanto, acredito que

[...] cabe a nós, educadores do ensino de Línguas, também nos engajar nesta discussão para que tenhamos uma postura que valorize a diversidade, bem como ensinar aos alunos com os quais interagimos que as diferenças devem ser respeitadas e que todos de

fato sejam tratados com respeito e que o processo educativo seja inclusivo (FERREIRA, 2009, p.109).

Estudantes e professores estão cotidianamente construindo sentidos seja a partir de suas experiências em contato com o diverso, com a estrutura já legitimada e imposta ou através dos materiais didáticos que ambos têm acesso.

Ainda que, como pondera Rajagopalan (2012), a maioria dos materiais assumam uma postura muito sutil ao influenciar ideologicamente a forma de pensar dos discentes, as consequências na maior parte dos casos são quase sempre nefastas. Todavia é importante ressaltar, por sugestão de Barcelos (2012), que os professores e estudantes não devem esperar ou imaginar que todo o conhecimento necessário para uma disciplina ou um curso esteja contido no MD. O MD deve ser organizado como “fonte”, ou seja, deve fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às necessidades de professores e alunos.

A questão crucial, quando discutimos os papéis dos estudantes frente à problemática compreensão de um mundo vasto e complexo, é que nem os professores, supostamente preparados para tal destreza, estão tendo insumos para construir ideologias libertadoras. Portanto, enquanto não tocarmos mais profundamente que é urgente e necessária a emancipação dos professores, também não vamos poder esperar que os estudantes, guiados ou tendo suas experiências negligenciadas, possam emancipar-se.

Após o exposto, no qual eu me posiciono sobre o Ensino-Aprendizagem de línguas, exponho, no próximo item, como o PNLD tem dialogado com a aprendizagem de espanhol no Brasil.

## 2.2 PNLD E O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Em 2006 houve a primeira seleção de livros didáticos para o ensino do espanhol para o Ensino Médio, realizada pelo PNLD, tendo sido selecionadas quatro obras: *El arte de leer español* (2005), das autoras Deise Cristina de Lima Picanço e Terumi Koto Bonnet Villalba; *Síntesis* (2007), do autor Ivan Rodríguez Martín; *Hacia el español* (1997), das autoras Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza; *Español ahora* (2003), das autoras Gretel Eres Fernández, Ana Isabel Briones e Eugenia Flavian.



No entanto, em 2006, a seleção de livros de espanhol não foi realizada como ocorre atualmente. Naquele momento alguns professores de universidades brasileiras, da área de espanhol, foram convidados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para fazer a seleção dos livros citados no parágrafo anterior. Os professores da Educação Básica não participaram do processo e os livros não foram distribuídos aos estudantes como ocorre atualmente, mas aos professores que já atuavam em escolas públicas. Obviamente essa experiência contribuiu para que os livros didáticos de espanhol comesçassem a fazer parte do PNLD, o que passou a acontecer em 2011.

Em 2011/2012 o PNLD, além de selecionar as obras para o Ensino Médio, selecionou obras também para o Ensino Fundamental, que foram essas: *¡Entérate!* (2002), das autoras Fátima Cabral Bruno, Margareth Benassi Toni e Sílvia Ferrari de Arruda; *Saludos. Curso de Lengua Española* (2009), do autor Ivan Rodríguez Martín. Para o Ensino Médio permaneceram *Síntesis* e *El arte de leer español*, e se juntou ao grupo de selecionados *Enlaces español para jóvenes brasileños* (2007), das autoras Neide Elias, Soraia Osman e Sonia Izquierdo.

No PNLD de 2015, para o Ensino Médio, permaneceu pela segunda vez consecutiva a coleção *Enlaces* (2013) e foi eleita *Cercanía* (2013), dos autores Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e Pedro Luis Barcia.

No decorrer das três edições do PNLD para a adoção dos LD de espanhol, se percebe que a quantidade de coleções selecionadas, no Ensino Médio, diminuiu e diante disso podemos acreditar que o processo de seleção pode ter se tornado mais rigoroso, assegurando uma maior qualidade das coleções selecionadas, mas que acabou restringindo a possibilidade de escolhas dos professores, que na primeira edição (2006) tinham quatro opções e agora, na última (2015), somente duas.

Obviamente que a forma como os livros vêm sendo selecionados e adotados, através de um programa do Estado específico para tal fim, é crucial e muda substancialmente a dinâmica do ensino de línguas, pois como apregoa Paraquett

[...] este é um grande passo nas políticas públicas do Brasil, pois estão colaborando para o fim do acesso a materiais desvinculados de nossas realidades socioculturais, como aconteceu na década de 1980 e 1990, quando houve o predomínio de obras importadas da Espanha (PARAQUETT, 2012, p. 390).

Isso porque os profissionais envolvidos na seleção e elaboração dessas obras são praticamente todos brasileiros e pertencentes às universidades públicas brasileiras, inviabilizando em alguma medida a ingerência dos órgãos estrangeiros, - que sempre fizeram parte do nosso cenário educacional, de forma diretiva -, o que de certo modo feria a nossa autonomia de pensar e decidir, como deveriam ser nossos materiais, a partir de nós mesmos. Paraquett ainda vai mais além, quando diz que:

[...] nos anos 2000, pode-se afirmar que passamos da fase de explosão para a compreensão do que seria um material didático mais apropriado ao aluno brasileiro e mais condizente com as tendências teórico-metodológicas que promovem uma educação crítica. Esse novo contexto coincide com o crescimento da pesquisa em espanhol no Brasil, seja na área da Linguística, da Análise do Discurso, da Linguística Aplicada ou da Educação (PARAQUETT, 2012, p. 387).

Através desses profissionais, comprometidos com uma educação pública e de qualidade, é possível perceber que esse “olhar de dentro” dará um protagonismo maior ao construir nossa própria epistemologia, dinamizando ainda mais o ensino de língua estrangeira. Portanto, assim como confirma Paraquett (2012, p. 389), fica comprovado que o esforço que foi feito por parte dos pesquisadores e professores para que o ensino/aprendizagem do espanhol ganhasse visibilidade, efetivamente, não foi em vão.

Ao refletir sobre o papel do LD e o caminho que é percorrido até que seja utilizado, temos que levar em consideração pelo menos quatro categorias dessa engrenagem: o estudante, o professor, o autor e a editora. Obviamente que a preocupação do meu trabalho é mais com o estudante e o professor, entretanto é impossível não pensar e não reconhecer como o autor e editor dialogam com essas primeiras categorias, munidos, muitas vezes, do interesse comercial, pouco se preocupando com a educação linguística dos usuários dos livros didáticos.

O autor, que costumeiramente é professor universitário, é quem faz a mediação, nesse aspecto, entre os interesses dos professores da Educação Básica e estudantes com os interesses das editoras, levando sempre em consideração o que preconizam os documentos oficiais para a elaboração desses materiais. No entanto, muitas vezes, os interesses editoriais estão acima dos demais interesses, justamente porque nossa construção social prega uma preocupação maior com as

questões políticos do que com as questões educacionais, como se pudessem ser dissociáveis.

Refletindo sobre as crenças<sup>26</sup> dos envolvidos com o processo de construção de um LD, acredito que é necessário um maior investimento na formação de professores para que esses livros estejam dialogando, interculturalmente, não só com o mundo dos professores, mas, especialmente, com o dos estudantes, apesar de acreditar que é possível um aspecto complementar o outro.

No próximo item me atarei a apresentar os livros aprovados pelos PNLD 2015, objetos de análise deste trabalho.

---

<sup>26</sup> Ressalto que “[...] as crenças são pilares que movem, literalmente, todo o nosso comportamento. Tanto os produtores (autores) de materiais, como os professores (consumidores) selecionam os conteúdos baseados nas suas crenças e percepções” (ORTIZ, 2012, p.509).

### 3 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA PARA APRENDIZES BRASILEIROS

#### 3.1 O ESPANHOL NO MUNDO

Acredito que, assim como disse Ernesto Cardenal *apud* Anegla Pradelli (2010), quando uma língua desaparece, não são só palavras que se perdem. Quando morre uma língua, é uma visão de mundo que desaparece. É atravessada por esse sentido que entendo a importância de uma língua, independente da quantidade de falantes ou da visibilidade que lhe é dada mundialmente. A língua, a meu ver, é a expressão da cultura de um povo, é a cultura em movimento. Indo mais além e traçando um conceito mais complexo, eu entendo a língua como a entende Mendes (2008), a partir de uma perspectiva intercultural, na qual a língua é vista como cultura e lugar de interação.

Partindo desse conceito de língua-cultura é que cunho uma discussão, no viés da política linguística, em torno dos caminhos percorridos pela língua espanhola, especialmente no Brasil. O espanhol é tido como língua oficial na Guiné Equatorial, no continente africano, na Espanha, na Europa, e em pelo menos 19 países latino-americanos, exceto Brasil, Guiana Francesa e Inglesa, algumas ilhas do caribe e Haiti. Ainda é importante salientar a grande relevância que o espanhol vem tendo nos Estados Unidos, uma vez que é a segunda língua mais falada, tanto pelos nativos estadunidenses, quanto pelos imigrantes latinos. Naquele país foi identificada por Pizarro (2006) uma área cultural formada por imigrantes, conhecidos como *chicanos*, *nuyorricans* etc, que estabelecem um contato cultural intenso, causando transformações e incorporações culturais:

[...] la sociedad latina incorpora y transforma a la cultura norteamericana de la vida cotidiana, generando así nuevos lenguajes y perspectivas, la cultura norteamericana también acusa la presencia del mundo mexicano y caribeño en la cultura popular y de masas, así como en el ámbito ilustrado del mercado editorial. Lo interesante en la dinámica que aquí se produce es la configuración de ese espacio de “entre lugar”, como lo ha llamado Silviano Santiago, el espacio de la frontera en donde se produce la negociación que genera la forma cultural diferente irreductible a sus componentes (PIZARRO, 2006, p.184)<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> A sociedade latina incorpora e transforma a cultura norte-americana da vida cotidiana, gerando assim novas linguagens e perspectivas, a cultura norte-americana também acusa a presença do

Utilizo-me desse exemplo dos latinos, falantes de espanhol, nos Estados Unidos, como forma de explicitar o quão é complexa e enriquecedora a junção de culturas distintas, especialmente quando temos que levar em consideração que esse encontro se dá, quase sempre, através de posições de poder, que normalmente é definidora, aniquiladora e essencialista. As culturas subalternizadas sofrem socialmente, economicamente e politicamente os desmandos, calcados pela posição de poder da cultura dominante.

Ainda que em muitos aspectos o espanhol tenha sido colocado em lugar de desprestígio, por fatores sustentados pelos preconceitos linguísticos e sociais, é a língua falada por mais de 500 milhões de pessoas no mundo, é uma das seis línguas oficiais das Organizações das Nações Unidas (ONU). Além disso, é utilizada como língua oficial da União Europeia (UE), do MERCOSUL, da União de Nações Sul-Americanas (UNASUL) e da Organização da Unidade Africana (OUA).

### 3.2 O LUGAR DO ESPANHOL NO BRASIL

Depois de fazer esse preâmbulo sobre a importância da língua espanhola no mundo, posso conduzir essa discussão para o lugar que a disciplina de espanhol ocupa no Brasil. É em 1919 que a disciplina de Língua Espanhola aparece, pela primeira vez, no currículo do ensino básico da educação brasileira. No entanto, no início do governo Vargas, o ensino de línguas muda abruptamente no Brasil, devido à ideologia política nacionalista que assolava o país naquele momento ditatorial. Portanto qualquer posição que tirasse do foco a importância da “identidade nacional”, deveria ser sumariamente destituída. Obviamente que a implantação da política linguística, conhecida como Reforma Francisco de Campos, em homenagem ao Ministro da Educação daquela época, modificou não só a situação do espanhol, mas das diversas línguas que eram do interesse das pessoas que compunham a sociedade. Algumas ações foram implantadas para o ensino de línguas e vários decretos baixados com o intuito de delinear o processo de aprendizagem que deveria atender aos ensejos daquele governo.

---

mundo mexicano e caribenho na cultura popular e de massas, assim como no âmbito ilustrado do mercado editorial. O interessante na dinâmica que aqui se produz na configuração desse espaço de “entre lugar”, como o chamado Silviano Santiago, o espaço da fronteira onde se produz a negociação que gera a forma cultural diferente e irreduzível a seus componentes.

Milhares de escolas foram fechadas quando o Brasil rompeu com a Alemanha por volta dos anos 40, período que ficou conhecido como nacionalização do ensino. Livros didáticos foram destruídos por possuir conteúdos que iam de encontro a esta política nacionalista, muitos professores presos por defender e disseminar ideias contrárias àquelas pregadas pela governança ditatorial.

Ainda no governo Vargas se dá início a Lei Orgânica de Ensino Secundário, que foi dividido em dois ciclos – Ginásio e Colegial, com quatro e três anos respectivamente. Na ementa curricular de Língua Estrangeira para o então Ginásio constavam Latim, Francês e Inglês como disciplinas obrigatórias, enquanto no Colegial, Francês, Inglês e Espanhol. Para o ensino de língua espanhola foi destinada apenas a carga horária de 2 horas, ocupando um papel secundário no ensino de línguas, uma vez que para o ensino de língua inglesa foram dedicadas 12 horas. O argumento para esse acontecimento foi o fato de os Estados Unidos estarem em uma posição de destaque político naquela época. Para a disciplina de língua francesa foram reservadas 13 horas de carga horária, solidificando a ideia de que a França sempre teve uma influência cultural muito forte. Essa mudança ficou conhecida como *Reforma de Capanema* e durou cerca de 20 anos, o que comprometeu as perspectivas do ensino de língua estrangeira.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criada em 1961, surgiu com o objetivo de gerir o ensino na educação brasileira. Como se tratava de uma lei que não tinha condições de dar conta de todas as peculiaridades e necessidades de um país como o Brasil, foram necessários vários processos de mudanças e interferência para se chegar ao modelo que temos atualmente. Aquela LDB estabelecia que as disciplinas obrigatórias deveriam ser regidas pelo Conselho Federal de Educação, as complementares pelo Conselho de Educação do Estado e as matérias optativas pelas escolas. O espanhol, assim como as outras línguas estrangeiras, teria um papel secundário no currículo da Educação Básica, tendo em vista que:

A LDB de 1961 assume, portanto, uma posição sobre o caráter do ensino de línguas que ainda encontra eco em certas discursividades que circulam na atualidade: coloca-se em funcionamento, a partir desse apagamento na materialidade legal, um imaginário a partir do qual os conteúdos de línguas estrangeiras deveriam ser tratados como componente extracurricular, se possível, oferecidos fora da grade curricular, ou até mesmo podendo passar por um processo de terceirização, tornando esse conteúdo completamente alheio ao

projeto pedagógico da instituição escolar, ou seja, desvinculando-o das demais disciplinas e dos conteúdos formadores desenvolvidos ao longo dos diferentes ciclos do ensino regular (RODRIGUES, 2010, p. 91)

No entanto, devido à ascensão política e cultural da língua inglesa, que se procrastinou majoritariamente nos currículos da Educação Básica, a língua espanhola se enquadrou como disciplina optativa. Paraquett ainda nos confirma que:

Embora esta Lei não tenha explicitado que a língua estrangeira moderna escolhida pela escola devesse ser o inglês, o fato é que esse idioma começou a ganhar destaque no cenário nacional e internacional, resultando no apagamento do espanhol em nosso país. Ou seja, paulatinamente, o inglês ganhou espaço e o espanhol foi desaparecendo, até que nos anos 1980 estava totalmente fora das escolas brasileiras, com raras exceções. (PARAQUETT, 2012, p. 384)

Em 1971 houve algumas reformas na LDB inicial, todavia isso não afetou o ensino de línguas estrangeiras. O espanhol só vai ganhar um tímido espaço com a criação da primeira Associação Estadual de Professores de Espanhol do Rio de Janeiro, que conseguiu implantá-la como disciplina obrigatória. Só 25 anos depois, em 1996 ocorrerá a terceira modificação na LDB, na qual a língua estrangeira terá obrigatoriedade no currículo da educação básica a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e fica a cargo da escola eleger qual língua estrangeira é mais apropriada para a comunidade escolar, levando em considerações a questão da oferta, do interesse etc. No Ensino Médio era obrigatório ofertar o ensino de uma língua estrangeira.

Com o argumento de que era necessário aproximar o Brasil dos outros países da América Latina, houve pelo menos três momentos (1958; 1987; 1993) destinados à implantação da Lei 11.161/2005. Posteriormente houve mais uma tentativa, o Projeto de Lei nº 3.987/00, agora mais significativa, empenhado pelo senador Átila Lira, e o argumento era o de que a língua espanhola ocupava uma posição muito importante na comunicação global, já que ela em pouco tempo seria um “elemento de comunicação de comércio internacional” (LAGARES, 2013).

Outro aspecto importante que estimulou a implantação da Lei 11.161/2005 foi o Tratado de Assunção, firmado entre o Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai, que

teve como consequência a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), ocorrido em 1991. Segundo as OCEM, o espanhol tido como:

A “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar” (falas que circulam no senso comum), ganha um novo lugar e um novo estatuto a partir da assinatura do Tratado do Mercosul, passa a ocupar novos e mais amplos espaços, torna-se objeto de atenções, preocupações e projeções quanto ao seu alcance, seu êxito e às suas consequências, por parte de vários segmentos da sociedade, seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa (BRASIL, 2006, p. 128).

A aplicação da Lei 11.161/2005 é importante porque com o estudo da língua estrangeira o aluno entra em contato com uma diversidade cultural abrangente, colocando em análise sua forma, muitas vezes unilateral, de ver o mundo com outras perspectivas de alteridades. Isso é reforçado pelas OCEM ao destacar que

Ao longo desta proposta, transparecerão, necessariamente, nossos conceitos de língua, de cultura e das formas de trabalhá-las; do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem, antes tratadas no ensino de línguas como as quatro habilidades – compreensão escrita, compreensão oral -, se interpenetram e diluem (BRASIL, 2006, p. 129).

A Lei 11.161/05 foi assinada em 5 de agosto de 2005 pelo governo federal e foi estabelecido um prazo de 5 anos para entrar em vigor. Ao término desse prazo em 2010, todas as escolas de Ensino Médio do país deveriam ter disponível a disciplina de língua espanhola. No entanto, no decorrer dos anos, fica evidente que essa lei teve grandes obstáculos em sua implantação, uma vez que o resultado alcançado é insuficiente diante das necessidades educacionais do Ensino Básico.

Depois de analisar algumas atitudes tomadas pelo governo brasileiro, vamos perceber que os argumentos utilizados para implantar a lei 11.161/2005 são, especialmente, a integração do Brasil aos demais países da América Latina (LAGARES, 2013). Todavia o que dirigirá esse processo de inserção do espanhol no ensino básico brasileiro é o interesse comercial com a Espanha, baseando-se em



um acordo político firmado com o Instituto Cervantes<sup>28</sup> e o Banco Santander. Isso fica muito evidenciado em 2006 quando a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo assina um convênio com essas instituições e lança o projeto OYE! Espanhol para professores<sup>29</sup>, que teve como proposta formar professores de espanhol, à distância, com carga horária de 600 horas (LAGARES, 2013). Esse projeto negligenciava as leis instituídas no próprio país, uma vez que cada licenciado deveria ter atingido, no mínimo, uma carga horária de 2.800 horas de formação, quase sempre de forma presencial, nas universidades brasileiras. Ao infringir as bases legais da educação, tínhamos outros problemas com essas medidas políticas:

Além da evidente desvantagem em que ficariam aqueles que cursavam as 2.800 horas, a maioria delas presencial, de qualquer licenciatura universitária, esse projeto expunha claramente o modelo de professor pretendido para tornar possível a implantação da lei: uma espécie de monitor que aplicasse um método totalmente pré-definido pensado para cursos livres (LAGARES, 2013, p. 188).

Na Lei 11.161/2005 existem sete artigos para a normatização do ensino da disciplina de língua espanhola, determinando que a escola deva dispor da disciplina e de professores formados na área. No entanto, os alunos podem optar por outra disciplina de língua estrangeira para cursar, isso porque a lei é bem explícita quando estabelece que para o aluno a disciplina é facultativa. Esse entrave na implantação do espanhol ocasiona desvalorização profissional e legitima o tradicional descaso com a língua espanhola. Para Lagares (2013):

A lei rompia com a tradição estabelecida pelas sucessivas diretrizes da educação brasileira em torno da indeterminação da língua estrangeira a ser ensinada, nas escolas de Ensino Médio, estabelecendo a obrigatoriedade de oferta do espanhol, sem que

---

<sup>28</sup> O Instituto Cervantes é a instituição pública criada pela Espanha em 1991 para a promoção e o ensino da língua espanhola e das línguas co-oficiais e para a difusão da cultura espanhola e hispano-americana. Está presente em 90 cidades de 43 países nos cinco continentes. Disponível em: <[http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm)>

<sup>29</sup> Oye! Espanhol para professores foi um projeto realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com o Banco Santander e o Instituto Cervantes, que tinha como objetivo capacitar, à distância, professores para o ensino de língua espanhola, com carga horária de 600 horas. Esse projeto foi duramente criticado por diversos seguimentos e associações de professores de espanhol do Brasil.

nenhuma medida adicional fosse tomada para fazer efetiva essa disposição, em termos, por exemplo, de facilitar a contratação de professorado por parte das administrações públicas que deveriam implantá-la (op., cit., p. 187-188)

No Ensino Fundamental das escolas públicas, a oferta da língua espanhola é facultativa. Nas escolas privadas, fica ao cargo da coordenação estabelecer estratégias para ofertar o espanhol, de acordo com a legislação do Estado a qual ela pertence, podendo ser feito de forma que o inclua no horário normal de aula ou até mesmo a matrícula de alunos em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna.

A partir da implantação do espanhol como disciplina de oferta obrigatória no Ensino Médio, há que se pensar, ainda, no seu compromisso com as outras políticas linguísticas, que tem cunho interdisciplinar, como é o caso da Lei 10.639/03, que será descrita e problematizada no próximo capítulo, ou da Lei 10.645/08, instaurada com o objetivo de trabalhar as questões indígenas de forma complexa e sem estigmas. Assim como as outras disciplinas, o espanhol também terá um papel considerável na implementação de outras políticas linguísticas, especialmente, porque a maioria das culturas hispânicas tem os índios e os negros como os principais protagonistas. Pizarro acredita que

Al pensar en la organización de nuestras culturas hispanoamericana y brasileña, necesitamos identificar modos de entender las convergencias, las divergencias, los desarrollos, los paralelos, los vacíos. [...] La complejidad tiene que ver con la multiplicidad y también con la articulación de un espacio cultural común (PIZARRO, 2006, p.193)<sup>30</sup>.

Pensando através dessa perspectiva, trazida por Pizarro, é que precisamos suscitar estratégias para que os professores, as escolas, os estudantes e o público em geral, possam sedimentar seus espaços com atuações protagonizadoras, nas quais sejam reconhecidas suas autonomias e experiências de mundo.

### 3.3 O LUGAR DE EXPRESSÃO DA CULTURA NEGRA-HISPÂNICA NO LIVRO DIDÁTICO

---

<sup>30</sup> Ao pensar na organização de nossas culturas hispano-americanas e brasileiras, precisamos identificar modos de entender as convergências, as divergências, os desenvolvimentos, os paralelos, os vazios. [...] a complexidade tem que ver com a multiplicidade e também com a articulação de um espaço cultural comum.

La presencia africana no puede reducirse a un fenómeno marginal de nuestra historia. Su fecundidad inunda todas las arterias y nervios del nuevo hombre americano.<sup>31</sup>

(Manuel Zapata Olivella<sup>32</sup>)

A história oficial dos povos latino-americanos, assim como a história de diversos povos, até bem pouco tempo fora compreendida como uma crônica completa, com início, meio e fim. É como se, a partir dos registros históricos a que tivemos acesso, não houvesse outras crônicas, escritas de outras formas e por outros autores. Entretanto nos últimos tempos passamos a reconhecer que muitas histórias que movimentaram e mobilizaram as culturas, as identidades e os modos de socialização dos povos que compõem a América Latina foram recalçadas ou guardadas em locais desprestigiados. As histórias que quero chamar atenção aqui são as das pessoas negras, pois compreendo que:

Assim como no caso das comunidades indígenas (que muitas vezes rejeitam ser chamadas de “latino-americanas”), só nas últimas décadas a consciência e resistência dos latino-americanos negros – que possuem uma heroica e continuamente reprimida tradição – abriu espaço para uma luta organizada e bem-sucedida pelos direitos civis (VAN DIJK, 2008, p. 13).

Os países hispano-americanos, do mesmo modo que o Brasil –, foram construídos a partir da diversidade de povos e culturas. Essa formação se deu, principalmente, pelos povos originários – indígenas-, pelos brancos invasores – espanhóis- e pelos negros que foram trazidos, forçadamente, de diversos países da África, o que, a partir desse imbróglio, resultou em discursos e posições, nos quais negros, indígenas e brancos terão prestígios sociais, culturais e políticos diferenciados, naturalizando que:

Muitos continuam a celebrar a superioridade dos europeus brancos e a excluir, problematizar e discriminar pessoas de outras culturas. É desta Europa racista que muitos imigrantes da América Latina vieram, e isso serviu como exemplo para as políticas latino-

<sup>31</sup> A presença africana não pode reduzir-se a um fenômeno marginal da nossa história. Sua fecundidade inunda todas as artérias e nervos do novo homem americano.

<sup>32</sup> Zapata *apud* Restrepo (2009, p. 42).

americanas, para a literatura e para as ciências por muitas décadas (VAN DIJK, 2008, p. 12).

Esse ordenamento, que é construído socialmente, por parte de uma parcela significativa da população latino-americana reverbera na manutenção de posições subalternizadas de negras e negros, negando-lhes possibilidades, realmente significativas, de aparição, reação e mudança do seu *status quo* de representação social. Por isso é que muitos estereótipos de pessoas negras não são questionados ou compreendidos como um problema de ordem coletiva. Tem sido algo incrustado no tecido da sociedade de tal maneira, que sua naturalização é incontestável. Van Dijk confirma isso ao expor que de “Norte ao Sul, no México, na Venezuela, na Colômbia, no Peru e, especialmente, no Caribe e no Brasil, as pessoas de origem africana foram sistematicamente inferiorizadas em todos os domínios da sociedade” (2008, p. 13).

A partir dessa perspectiva é que as populações negras hispano-americanas terão a manifestação de suas culturas estereotipadas ou silenciadas em diversas esferas sociais. Por isso, o que me interessa discutir aqui é o silenciamento ou a estereotipação dessas representações no LD de espanhol para o Ensino Básico da educação brasileira. Uma vez que se considerarmos o grande contingente de negras e negros na composição de alguns países como Venezuela, Costa Rica, Porto Rico, Colômbia, Cuba, República Dominicana e Guiné Equatorial, além de outras nacionalidades como Uruguai, Guatemala, México, Peru, Equador com um contingente menor, poderemos estatuir que o espanhol é uma língua também negra, portanto cabe reivindicar que presença linguística, cultural e social tem no LD.

No que se refere à historiografia da população negra de língua espanhola, a Venezuela e a Colômbia<sup>33</sup> detêm uma composição significativa de pessoas negras. No entanto, Walsh (2007) em seus estudos sobre os povos afro-andinos afirma que os indígenas, apesar de comporem um contingente menor, são os que têm maior reconhecimento político, jurídico e cultural, se comparados aos negros. Sobre a localidade afro-andina, Walsh (2007) traz a seguinte constatação:

A pesar de su presencia significativa, los pueblos afrodescendientes han permanecidos afuera de las construcciones e imaginarios tanto

---

<sup>33</sup> Segundo Restrepo (2009) a Colômbia possui três regiões, nas quais a população vinda da África foi determinante: El Cauca, Antioquia e o Caribe.

de “lo andino” como de “la nación”; sus historias y pensamiento negados y silenciados con relación a las culturas criollas y blanco-mestizas, como también a las culturas indígenas. Recordado aquí es el “sentimiento de no existencia” sobre el cual habló Frantz Fanon (1961), un sentimiento que a la vez apunta la relación enredada que sigue construyéndose entre raza, saber y ser en esta región del mundo<sup>34</sup> (op., cit., p. 201).

Esse sentimento de “não-existência”, elaborado por Fanon, da população negra não se refere somente aos afro-andinos, mas aos negros de uma forma geral, especialmente se estes não ocupam um lugar de prestígio. Evidentemente a constatação de Walsh chama atenção para os níveis, com mais ou menos magnitude, do sentimento de “não-existência” que sofrem os negros em alguns países hispano-americanos.

Andrews (2007) utiliza o conceito América Afro-latina, que encontrou, por volta da década de 1970, em artigos de Anani Dzidzienyo e Pierre-Michel Fontaine. Para Fontaine apud Andrews (2007, p.29), América Afro-latina serve para “designar todas as regiões da América Latina em que são encontrados grupos significantes de pessoas de conhecida ascendência africana”. Andrews ainda acrescenta que:

A América Afro-Latina<sup>35</sup> não é uma entidade fixa ou imutável; ao contrário, ela flui e reflui, embora a tendência tenha sido claramente encolher com o passar do tempo. Países que no ano 1800 tinham uma maioria de negros e mulatos- como Brasil, Cuba e Porto Rico- até 1900 ou 2000 não eram mais assim. Outros países que no ano 1800 faziam parte da América Afro-Latina- como Argentina, México e Peru - até 1900 ou 2000 não faziam mais parte da região, pois suas populações de negros e mulatos caíram abaixo do limiar de 5% (op., cit., p. 30-31).

Outra questão a ser reconhecida é que não importa se atualmente há ou não uma grande cifra de pessoas negras constituindo as nacionalidades hispano-

---

<sup>34</sup> Apesar da sua presença significativa, os povos afrodescendentes permaneceram fora das construções e imaginários tanto “do andino” como “da nação”; suas histórias e pensamentos negados e silenciados com relação às culturas criolas e branco-mestiças, como também às culturas indígenas. Recordando aqui é o sentimento de não-existência sobre o qual falou Frantz Fanon (1961), um sentimento que às vezes aponta a relação emaranhada que segue construindo-se raça, saber e ser nessa região do mundo.

<sup>35</sup> Andrews explica que usa o termo “América Afro-Latina” no sentido racialmente inclusivo e “América Latina cêntrica” para me referir àquelas regiões ou sociedades em que as pessoas de ascendência africana constituíam pelo menos de 5% a 10% da população total. Entretanto, uso o termo “americanos afrolatinos”; ou “afro-descendentes”, no sentido racialmente exclusivo, diaspórico, para me referir àqueles indivíduos considerados por si próprios ou pelos outros como “pardos” ou “negros” - e, por isso, “de ascendência africana conhecida”.

americanas, mas o papel que tiveram e têm essas pessoas na construção desses países, sejam por meio político, social ou cultural. Portanto,

[...] não significa que as pessoas de ascendência africana tenham desaparecido desses países ou deixado de existir. Na verdade, seus números absolutos podem até ser maiores atualmente do que eram em 1800 (embora a falta de dados raciais do censo nesses países impossibilite provar este ponto). E embora, por exemplo, o México e o Peru como um todo não se qualifiquem mais para a inclusão na América Afro-Latina, sub-regiões específicas em que as populações negras permanecem pesadamente concentradas - como os Estados costeiros de Veracruz e Guerrero, no México, e Ica, no Peru- ainda se qualificam (ANDREWS, 2007, p.31).

Ainda se levarmos em consideração que o Brasil é formado por uma população maciçamente negra, que compõe um território tanto físico quanto imaginário de contato entre culturas, teremos argumentos ainda mais categóricos para requisitar uma construção intercultural das presenças negras nos LD de espanhol. Walsh (2009) considera que

[...] a interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña (op., cit., p. 2-3).

No entanto, percebo que esse sentido, que agora se atém às culturas da população negra, não é levado em consideração na produção do LD, pois países como Argentina, Espanha e Chile, que comportam a menor proporção de negros, são os que mais aparecem e ocupam posições de prestígio nas coleções *Cercanía* e *Enlaces*, negligenciando a gênese da interculturalidade, conforme podemos perceber na seguinte tabela:

| Nacionalidades | Quantidade de páginas que cada país aparece nos LD |     |     |       |                |     |     |       |
|----------------|----------------------------------------------------|-----|-----|-------|----------------|-----|-----|-------|
|                | <i>Cercanía</i>                                    |     |     | Total | <i>Enlaces</i> |     |     | Total |
|                | V.1                                                | V.2 | V.3 |       | V.1            | V.2 | V.3 |       |
| Argentina      | 27                                                 | 3   | 7   | 37    | 19             | 12  | 14  | 45    |
| Bolívia        | 0                                                  | 0   | 1   | 1     | 1              | 0   | 6   | 7     |

|                      |   |    |   |           |    |    |    |           |
|----------------------|---|----|---|-----------|----|----|----|-----------|
| Chile                | 8 | 6  | 1 | <b>15</b> | 8  | 4  | 11 | <b>23</b> |
| Colômbia             | 3 | 1  | 0 | <b>4</b>  | 9  | 2  | 4  | <b>15</b> |
| Costa Rica           | 2 | 4  | 0 | <b>6</b>  | 1  | 1  | 2  | <b>4</b>  |
| Cuba                 | 6 | 0  | 0 | <b>6</b>  | 2  | 1  | 3  | <b>6</b>  |
| El Salvador          | 0 | 0  | 0 | <b>0</b>  | 2  | 0  | 0  | <b>2</b>  |
| Equador              | 0 | 0  | 1 | <b>1</b>  | 1  | 0  | 4  | <b>5</b>  |
| Espanha              | 9 | 12 | 8 | <b>29</b> | 16 | 12 | 16 | <b>44</b> |
| Guatemala            | 0 | 0  | 0 | <b>0</b>  | 2  | 1  | 0  | <b>3</b>  |
| Guiné Equatorial     | 0 | 4  | 0 | <b>4</b>  | 0  | 0  | 0  | <b>0</b>  |
| Honduras             | 1 | 0  | 0 | <b>1</b>  | 1  | 0  | 1  | <b>2</b>  |
| México               | 6 | 6  | 1 | <b>13</b> | 6  | 3  | 6  | <b>15</b> |
| Nicarágua            | 1 | 0  | 0 | <b>1</b>  | 1  | 0  | 0  | <b>1</b>  |
| Panamá               | 0 | 0  | 0 | <b>0</b>  | 1  | 0  | 1  | <b>2</b>  |
| Paraguai             | 0 | 4  | 0 | <b>4</b>  | 0  | 1  | 3  | <b>4</b>  |
| Peru                 | 1 | 3  | 1 | <b>5</b>  | 3  | 1  | 6  | <b>10</b> |
| Porto Rico           | 0 | 0  | 0 | <b>0</b>  | 1  | 0  | 1  | <b>2</b>  |
| República Dominicana | 2 | 1  | 0 | <b>3</b>  | 1  | 1  | 1  | <b>3</b>  |
| Uruguai              | 7 | 2  | 0 | <b>9</b>  | 4  | 2  | 6  | <b>12</b> |
| Venezuela            | 1 | 1  | 0 | <b>2</b>  | 5  | 2  | 5  | <b>12</b> |

Tabela 01 – Quantidade de páginas que cada país aparece no LD

A Argentina, por exemplo, aparece em cerca de 37 páginas da coleção *Cercanía* e 45 páginas da coleção *Enlaces*. A população argentina, especialmente da cidade de Buenos Aires, é conhecida como a mais branca da América Hispânica, mas nem sempre foi assim, pois, de acordo com o censo da cidade de Buenos Aires, em 1778 contava com 7.256 de negros de um conjunto populacional de

24.363.3. Para elucidar satisfatoriamente as linhas anteriores, utilizo-me das seguintes informações:

El proceso de desaparición fue bastante repentino, y en realidad no empezó a tener efecto hasta la década de 1850. El censo de la ciudad de 1778 demostraba que los negros y mulatos constituían el 30 por ciento de la población, 7.256 sobre un total de 24.363.3. El censo de 1810 indicaba que el porcentaje de afroargentinos de la ciudad permaneció constante en esos treinta y dos años intermedios: en 1810, los pardos y morenos sumaban 9.615 de una población total de 32.558. Para 1838, la población de color había crecido a 13.967, aunque en términos relativos solo daba cuenta de un cuarto del total de la ciudad. Pero para 1887 (en la media centuria transcurrida, ningún censo municipal registró información acerca de la raza), el proceso de desaparición estaba bastante avanzado. Para ese año los afroargentinos habían disminuido a solo 8.005 de una población total de 433.375, menos del 2 por ciento<sup>36</sup> (ANDREWS, 1989, p.10).

Há alguns mitos – uma vez que há pouca visibilidade em torno dos estudos preocupados em entender a história dos negros na Argentina - sobre o que pode ter ocasionado o desaparecimento em massa de negros. Os mais mencionados dão conta de que os negros morreram nas guerras do século XIX ou de febre amarela, doença infecciosa. A guerra contra o Paraguai (1864-1870), forjada pela Argentina, Uruguai e Brasil, que até aquele momento ainda possuía um regime político imperialista, serviu como argumento para implantar uma política de branqueamento. O Brasil, por exemplo, enviou milhares de negros para morrer, já que ocuparam a linha de frente das batalhas, servindo como escudos para os soldados brancos.

Sobre o branqueamento na Argentina houve também manipulação da contagem de negros para instituí-la como país branco, conforme Andrews verificou em suas pesquisas. Cowles (2007, p.5) também acredita que “durante el fin del siglo XIX, el gobierno de Argentina, siguiendo las ideas de Juan Bautista Alberdi, trató de

---

<sup>36</sup> O processo de desaparecimento foi bastante repentino, e na realidade começou a ter efeito até a década de 1850. O censo da cidade de 1778 demonstrava que os negros e mulatos constituíam 30 por cento da população, 7.256 sobre um total de 24.363.3. O censo de 1810 indicava que a porcentagem de afro-argentinos da cidade permaneceu constante nesses trinta e dois anos intermediários: em 1810, os pardos e morenos somavam 9.615 de uma população total de 32.558.4. Para 1838, a população de cor havia crescido a 13.967, ainda que nos termos relativos só dava conta de um quarto do total da cidade. Mas para 1887 (em uma média de cem anos transcorrido, nenhum censo municipal registrou informação acerca da raça), o processo de desaparecimento estava bastante avançado. Para esse ano os afro-argentinos haviam diminuído a somente 8.005 de uma população total de 433.375, menos de 2 por cento.



pintar una pintura de Argentina como una nación blanca, y, para hacer esto, manipuló taxonómicamente la demografía de Buenos Aires.<sup>37</sup>

A tabela abaixo comprova que os países considerados mais brancos ocupam a melhor colocação nos LD:

| <b>Países que são mais privilegiados nos LD</b> |                                       |                                           |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Colocação</b>                                | <b>Cercanía</b>                       | <b>Enlaces</b>                            |
| 1º                                              | Argentina                             | Argentina                                 |
| 2º                                              | Espanha                               | Espanha                                   |
| 3º                                              | Chile                                 | Chile                                     |
| 4º                                              | México                                | Colômbia, México                          |
| 5º                                              | Uruguai                               | Uruguai, Venezuela                        |
| 6º                                              | Costa Rica; Cuba                      | Peru                                      |
| 7º                                              | Peru                                  | Bolívia                                   |
| 8º                                              | Colômbia; Guiné Equatorial; Paraguai  | Cuba                                      |
| 9º                                              | República Dominicana                  | Equador                                   |
| 10º                                             | Venezuela                             | Costa Rica; Paraguai                      |
| 11º                                             | Bolívia; Equador; Honduras; Nicarágua | Guatemala, República Dominicana           |
| 12º                                             | Porto Rico                            | El Salvador; Honduras; Panamá; Porto Rico |
| 13º                                             |                                       | Nicarágua                                 |
| Não houve presença                              | El Salvador; Guatemala; Panamá.       | Guiné Equatorial                          |

Tabela 02 – Países que são mais privilegiados no LD

<sup>37</sup> Durante o final do século XIX, o governo da Argentina, seguindo as ideias de Juan Bautista Alberdi, tratou de pintar uma pintura da Argentina como uma nação branca, e, para fazer isso, manipulou taxonomicamente a demografia de Buenos Aires.

Considero curioso, que nas duas coleções, o país concebido como um dos mais brancos da América Latina esteja mais representado, seguido por Espanha e Chile - visto como branco, ainda que detenha uma porcentagem significativa de indígenas no sul do país. Ao longo dos anos o espanhol da Espanha foi tomado como modelo de prestígio linguístico no ensino de língua espanhola no Brasil, margeando as demais variantes. As OCEM consideram que

[...] não tem sentido nem que um falante renuncie à sua identidade, representada pelo seu modo de falar e por tudo o que isso implica, nem que o considere único ou o melhor. A homogeneidade é uma construção que tem na sua base um gesto de política linguística, uma ideologia que leva à exclusão (BRASIL, 2006, p.135).

As OCEM ainda acrescentam que “é preciso, entretanto, criar as condições para que possam optar pela [variedade] que considerem mais viável, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com os seus falantes” (BRASIL, 2006, p.137).

O levantamento de dados da pesquisa me provoca inquietude, haja vista que os LD têm optado por representar a Argentina, tanto quanto sempre representou a Espanha, o que significa que podem estar trocando uma hegemonia por outra, omitindo-se da responsabilidade de tratar o ensino e a aprendizagem de língua em uma perspectiva intercultural.

Conforme demonstrei anteriormente sobre a existência de negros na Argentina, existem também os que são chamados de afro-chilenos, seguimento que tem pouca visibilidade dentro do país e raras pesquisas destinadas a perceber a constituição da cultura chilena sob a participação dos afro-chilenos. Andrews (1989) nos traz um panorama sobre essa questão em relação aos países latino-americanos, especialmente no México, ao dizer que:

Un número de países latinoamericanos suprimió el uso de etiquetas raciales en censos y otros documentos a partir de su independencia. En consecuencia, los investigadores que trabajan en archivos del período nacional tienen dificultades para identificar a individuos o grupos como afrolatinoamericanos. En verdad, un conocido estudioso mexicano ha argumentado que la desaparición de las descripciones raciales de los documentos mexicanos indica un proceso de integración por el cual los afromexicanos fueron

absorbidos en la población más grande en condiciones de relativa igualdad con otros grupos raciales.<sup>38</sup> (op., cit., p. 13)

No que tange às representações nos LD tanto a Argentina, quanto a Espanha e o Chile foram utilizados como referências literárias, artísticas e políticas. Houve pouco espaço para as representações, nesse mesmo seguimento, para países considerados mais negros, como é o caso do país africano Guiné Equatorial, que apareceu somente na coleção *Cercanía*, em um único volume. Na coleção *Enlaces* sequer teve aparição. Os países conhecidos por ter uma população mais negra como Cuba, Colômbia, Costa Rica, Porto Rico, Venezuela e República Dominicana apareceram pouco ou figuraram espaços irrelevantes no LD.

Cuba, por exemplo, que só apareceu no Volume I da coleção *Cercanía* e no Volume I e II da coleção *Enlaces*, teve uma representação superficial. *Cercanía* deteve-se à representação política, trazendo Fidel Castro; musical, com os músicos Pablo Milanés e José Fernández Días. As demais aparições são irrelevantes. Na coleção *Enlaces*, apesar de ter aparecido em dois volumes, só uma situação foi significativa, com o músico Silvio Rodríguez, as demais foram insignificantes. Embora apareçam alguns países onde há população negra significativa, são os brancos que, majoritariamente, representam as vozes. Ou seja, os negros continuam ausentes como protagonistas, mesmo nos países que tem presença importante.

Obviamente que não dá para rejeitar as produções literárias provenientes da Argentina e Espanha, por exemplo, reconhecidas mundialmente pela qualidade estética, e nem é isso a que me proponho. Entretanto é preciso que outras literaturas, outras artes, outras produções, outros discursos produzidos por negros, estejam presentes co-protagonizando as páginas dos LD. O desejável é que o estudante de escola pública tenha acesso a uma produção diversificada, pois, a partir dessa imersão, terá autonomia para escolher o que gosta de ler e, mais importante, poderá criar identificação a partir das narrativas e se reconhecer em meio à pluralidade cultural. Walsh (2009) reconhece que:

---

<sup>38</sup> Um número de países latino-americanos suprimiu o uso de etiquetas raciais em censos e outros documentos a partir da sua independência. Em consequência, os investigadores que trabalham em arquivos do período nacional têm dificuldades para identificar indivíduos ou grupos como afro-latino-americanos. Na verdade, um conhecido estudioso mexicano argumentou que o desaparecimento das descrições raciais dos documentos mexicanos indica um processo de integração pelo qual os afro-mexicanos foram absorvidos na população maior nas condições de relativa igualdade com outros grupos raciais.

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo<sup>39</sup> (op., cit., p. 2).

Concordo com a percepção de Walsh, que narra a realidade de muitas esferas sociais, pois no Brasil, por exemplo, é visível que a situação de negras e negros melhorou exponencialmente. Entretanto minha pesquisa permite dizer que, certamente, muito esforço ainda é necessário para que essas mudanças surjam no LD, pois o que percebo é que ainda há uma colonização etnocêntrica branca dos saberes presentes no LD, negligenciando, inclusive, o que prescreve os documentos oficiais, que regem a educação do país.

---

<sup>39</sup> Desde os anos 90, existe na América Latina uma nova atenção à diversidade étnico-cultural, uma atenção que parte de reconhecimentos jurídicos e de uma necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar conjuntamente no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. A interculturalidade se inscreve nesse esforço.

## **4 LEI 10.639/05: SÉCULOS DE RESISTÊNCIAS**

### **4.1 EDUCAÇÃO: O “NÃO LUGAR” DE NEGROS**

Gosto de pensar que a Lei 10.639/2003 começou a ser requisitada com a chegada dos portugueses ao Brasil, trazendo consigo inúmeros negros de vários países da África para serem explorados, uma vez que a junção das diversas culturas presentes no Brasil – indígenas, africanas e europeias –, fez com que as posições de subalternidades e poderes fossem criadas e permanecidas a partir 1500 até os dias atuais. Cada pessoa negra que se rebelou por um pouco de humanidade ou dignidade contra o sistema de opressão imposto é responsável pela legítima implantação da Lei 10.639 em 2003.

Ao revisitar a história do Brasil ou observar o panorama social atual, percebemos que a população negra, no decorrer dos anos, vem sofrendo atropelos praticados pela sociedade com relação aos seus direitos. O Estado brasileiro contribuiu e contribui para a construção desse cenário, pois além de permitir a subjugação de negras e negros em muitos momentos da história, foi o próprio Estado que criou medidas legais para que estes não tivessem acesso a qualquer tipo de recurso que alavancasse suas condições, como é o caso do decreto 7031/1878 que foi posto em vigor uma década antes da assinatura da Lei Áurea<sup>40</sup>, a qual terei oportunidade de aprofundar no próximo item. Neste decreto era estabelecido que negras e negros só podiam estudar no período noturno para não coincidir com o horário de trabalho escravo. Não existia, para a população negra, uma política pública de conscientização da importância de se frequentar a escola.

Atualmente os reflexos do decreto 7031/1878 podem ser constatados empiricamente quando visitamos escolas públicas que funcionam pela noite, especialmente na modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os estudantes, que são majoritariamente negros, não têm boas condições para estudar, trabalham quase sempre de forma exaustiva, possuem família, portanto responsabilidades, que são consideradas mais urgentes que a escolarização. Para Souza

---

<sup>40</sup> Lei Nº 3.353, datada de 13 de maio de 1888, assinada pela Princesa Isabel. Ficou popularmente conhecida como Lei Áurea e teve como disposição libertar negras e negros que viviam sob o regime de escravidão por conta de pertencer à raça negra.

Os ex-escravos, os africanos e afro-descendentes são agora excluídos não apenas por terem ocupado a posição degradante de escravos, mas porque são considerados, pelos discursos científicos prestigiados, inferiores e incapazes, signos do arcaico e, pior ainda, responsáveis pelo atraso do país diante das nações europeias, brancas. A exaltação do mestiço acoplada à teoria do embranquecimento, de ampla receptividade nos meios intelectuais e pelos políticos, constitui-se na alternativa escolhida pela intelectualidade e pelos políticos para fazer o Brasil encontrar os rumos do progresso mediante o apagamento do negro e da cultura de origem africana do seu arquivo étnico-cultural (SOUZA, 2006, p. 48).

No ano de 2013, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra tinha em média 7,2 anos de estudos, enquanto a população branca tinha 8,8 anos. Ainda segundo a mesma publicação a taxa de analfabetismo entre os negros é de 11,5, já entre os brancos 5,2, duas vezes menor. Essa inequidade educacional reverbera na média salarial recebida pela população negra, que chega a ser 40% a menos que a recebida pela população branca. No que se refere a proporcionalidade de acesso a escolarização entre negros e brancos, em várias faixas etárias, Souza computou os seguintes dados:

Os dados do Censo Escolar de 2007, analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA em 2008 revelam a falta de equidade quando mostram que entre os jovens brancos de 15 a 17 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental, enquanto que dentre os negros, apenas 30%. No ensino médio, 62% de jovens brancos, de 15 a 17 anos, estavam na escola, enquanto o percentual de negros, na mesma faixa etária era de 31%. Considerando-se o grupo de estudantes na faixa etária aos 19 anos, 55% de brancos concluem o ensino médio enquanto apenas 33% de negros conseguem concluir. Além disso, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso de nível superior, enquanto dentre os negros a taxa é de 3,9% (SOUZA, 2009, p. 41).

Durante muito tempo a educação foi negada aos negros, negação baseada muitas vezes na própria constituição brasileira, o que fez, consequentemente, com que suas oportunidades de ascensão fossem minguadas, perpetuando sua condição subalternizada. A educação, que transforma e melhora a vida dos sujeitos sociais, no Brasil é a primeira a dividi-los e demarcar o espaço e o que cada um pode ser dentro da sociedade. Lamentavelmente aos negros têm-se predestinado papéis de pouco protagonismo ou autonomia. Para Silva

O negro no Brasil ainda é o último a ser admitido no emprego e o primeiro a ser despedido. Ainda é o que recebe os menores salários, constitui o exército de desempregados e subempregados deste país e exerce as profissões consideradas inferiores e sem prestígio (SILVA, 2004, p. 71).

Outra questão a ser problematizada é o fato de o Brasil ter tomado o continente europeu, quase sempre, como modelo a ser seguido nos âmbitos sociais, culturais e educacionais, negligenciando suas idiossincrasias. Um exemplo desse feito é o espaço que os cânones literários estudados nas escolas e universidades de todo o país vem sendo, significativamente, no decorrer da história, de origem europeia, restringindo o espaço para as histórias advindas do continente africano e dos povos indígenas, que são inerentes à formação das identidades do povo brasileiro. Assim, é negado, de forma deliberada, aos negros, índios e, inclusive, brancos o acesso a uma educação que valorize e fortaleça as alteridades de suas identidades. Por esse motivo proponho a seguinte reflexão:

É através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscritas na história. [...] a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; aos ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, de neve e do inverno que nunca viu [...] o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou (MUNANGA, 1988, p. 23).

Portanto, é preciso ponderar que, para que a Lei 10.639/2003 passasse a vigorar, vários fatores foram indispensáveis. Por isso citarei alguns que considero de extrema relevância, o que faço a seguir.

#### 4.2 FATOS HISTÓRICOS QUE CONFLUÍRAM PARA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03

A criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, tinha como compromisso construir uma educação que tornasse realidade a apresentação, problematização e a devida representação da História da África e dos povos negros, impugnando os preconceitos e discriminações sofridos por crianças negras nas

escolas, pelo fato de serem negras. Certamente essas ações não só desenvolveriam a dignidade da população negra, mas de outras populações étnicas ao conhecer e reconhecer a importância intercultural do contato multiétnico. A FNB acreditava que a educação era o caminho para elevar o padrão social dos negros e negras, combatendo a passividade e os intimando a sair do sistema de exclusão ao qual foram submetidos.

Cinco anos se passaram e a FNB transformou-se em um partido político com características nacionalistas, o que agradou uma quantidade significativa de pessoas negras. Contudo, um ano após esse fato, o Estado Novo<sup>41</sup> impediu que o FNB prosseguisse com a mesma conjectura, transformando-se em União Negra Brasileira, mas já sem forças para conquistar a aceitação e a adesão de muitos negros.

Só em 1944, após o fechamento da FNB, que outro movimento ganhou destaque nacional diante das necessidades do povo negro. O Teatro Experimental do Negro (TEN), tendo como precursor Abdias do Nascimento, um dos homens que é referência heroica para a população negra. O TEN buscou na arte o alicerce para transformar o cenário cultural do Brasil, pautando-se em atividade teatral, promovendo a educação multidirecional dos negros. O TEN ainda criou o Instituto Nacional do Negro; em 1945 e 1946 criou em São Paulo e no Rio de Janeiro, respectivamente, a Convenção Nacional do Negro; em 1950 criou, também, o I Congresso do Negro Brasileiro.

Outro acontecimento importante foi o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Ao mesmo tempo em que o MNU teve uma atuação extremamente importante ao problematizar como as questões raciais no Brasil eram construídas, teve que enfrentar, também, a partir da redemocratização do estado brasileiro, as ideologias que pregavam uma democracia racial como forma de “unificação” de um Brasil. Mas que de unificado só poderia existir na mentalidade de alguns menos sensíveis, pois não percebiam que no dia a dia negros e brancos tinham suas atuações contestadas ou afirmadas a partir de suas epidermes.

---

<sup>41</sup> Regime político brasileiro, conhecido como Era Vargas, pois foi fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou por cerca de 8 anos. Esse regime político prezou por centralizar o poder, atuando de forma que fosse nacionalista, autoritarista e anticomunista.



É a partir dessas concepções, sem muita reflexão das posições sociais por parte dos que representavam o poder, que os problemas raciais passam a ser ainda mais invisibilizados - inclusive por alguns negros e negras, que acreditavam que a partir dessas ideologias poderiam alçar melhores posições sociais-, em nome de algo maior, o Brasil, a nação unificada pós-ditadura. Essa postura social causou danos profundos à população negra, pois até a atualidade, quando discutimos diversidade, interculturalidade e os direitos em termos diferentes, ainda esbarramos nesse conceito de democracia racial. Conceito este que, por si só, nega a possibilidade de problematizar as questões raciais tendo o racismo como uma enfermidade social, pois se vivemos em uma democracia, onde todos têm as mesmas oportunidades, direitos e deveres, como é que vamos nos exaurir em debates desnecessários? Entretanto a história mostra outro cenário, que mata, oprime e impede ascensão de pessoas negras.

Interessante que essa ideia de democracia racial, que provém do processo de miscigenação, só é validada quando se quer poupar o racista, quase nunca para poupar o negro, vítima de racismo, que é constantemente parado pela polícia, barrado em loja de *shopping center*, predestinado a cargos subalternizados ou vistos como bandidos em potencial. A democracia racial só é compreendida a partir da perspectiva do privilegiado, pois na prática, ela não abstém negros e negras de suas posições subalternizadas, aliás, as reforça definidamente.

Outro momento, que foi crucial para que a Lei 10.639/03 fosse instituída, se deu a partir da comemoração do centenário da implantação da Lei Áurea. Essa ocasião serviu de base, também, para que diversas reflexões fossem suscitadas, promovendo a conscientização dos poderes públicos com relação ao seu papel de reparar e reconhecer a importância das identidades negras em contextos sociais, especialmente na escola. Nesse momento ganha força a ideia de que a Lei Áurea não foi um regalo fornecido por quem ocupava o poder e decidia por todos, mas uma conquista desses grupos que eram explorados e oprimidos. É importante sublinhar essa questão, pois no imaginário dos brasileiros sinto que há uma falta de referência heroica negra, corroborando para que outras complexidades relacionadas a assumir suas identidades ocorram.

Outra questão a ser levantada com a assinatura da Lei Áurea é o 14 de maio, o dia após a abolição, pois nesse momento a população negra é relegada à sorte. Não houve qualquer política pública voltada para educação, saúde ou segurança a

fim de ampará-la. Não tendo acesso à moradia própria, muitos negros e negras tiveram que permanecer sob a tutela dos seus escravizadores como forma de sobrevivência. A história do Brasil recomeça sob outro prisma, mas só um pouco menos cruel e desencorajador.

Em 1995 ocorre outro momento histórico, que foi a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. A marcha, além de comemorar os 300 anos de morte de Zumbi, considerado um mártir para a população negra brasileira, um dos heróis, também exigia do Estado que as pautas do movimento negro fossem atendidas. Uma dessas pautas buscava inserir em todo currículo escolar a história afro-brasileira. O que fez com que, em 1996, houvesse uma mudança simbólica na Lei nº 9.394, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual foi acrescido o inciso em que o ensino da História do Brasil levaria em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996). Nesse momento fica evidente que as culturas africanas, indígenas e europeias deveriam ser problematizadas no contexto educacional, reverberando de forma comprometida com construções e desconstruções das identidades dos estudantes da educação básica de ensino. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana diz que

O sucesso das políticas públicas do Estado, institucionais e pedagógicas, depende do entendimento de que todos os (as) alunos (as), negros e não negros, bem como seus professores (as), precisam sentir-se valorizados e apoiados. Decorre também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui é dedignado como relações étnico-raciais. (BRASIL, 2013, p. 16)

Em 2001 aconteceu a Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul, país tido como referência na luta contra a desigualdade racial, pois seu povo fez história ao contrariar e destituir a institucionalização do *Apartheid*<sup>42</sup>. Faço um recorte da Declaração de Durban, que considero importante, pois nos contempla, enquanto brasileiros:

---

<sup>42</sup> Um regime político de segregação racial, adotado na África do Sul, de 1948 a 1994, que tinha como pano de fundo o cerceamento, realizado por uma minoria branca, dos direitos dos negros.

Reconhecemos e afirmamos que, no limiar do terceiro milênio, a luta global contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e todas as suas abomináveis formas de manifestações é uma questão de prioridade para a comunidade internacional e que esta Conferência oferece uma oportunidade ímpar e histórica para avaliação e identificação de todas as dimensões destes males devastadores da humanidade visando sua total eliminação através da adoção de enfoques inovadores e holísticos, do fortalecimento e da promoção de medidas práticas e efetivas em níveis nacionais, regionais e internacionais. (BRASIL, 2001, p. 6)

A ressonância dessas questões debatidas nessa Conferência exigiu que o Brasil discutisse com maior amplitude as políticas que deveriam ser efetivadas para a promoção da igualdade racial entre brasileiros.

#### 4.3 A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E OS DOCUMENTOS DIRETIVOS

Reconhecendo todos os processos de inquietações, injustiças e lutas dos movimentos negros do Brasil, em 9 de janeiro de 2003, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em uma de suas primeiras ações após tomar posse, assinou a Lei nº 10.639, que alterou a LDB, obrigando o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. As DCN-ERER nos trazem as seguintes informações:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Com isso, ademais dessas questões, se determina uma revisão de currículos a fim de adequá-la à lei; qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; que a implantação da lei fica a cargo do Poder Executivo (BRASIL, 2004, p.35).

A partir dessas DCN-ERER fica evidente que haverá uma base para se tratar das questões étnico-raciais de maneira que se atendam as demandas da população negra. O Parecer do Conselho Nacional de Educação /CP nº 03/2004 (CNE) propõe:

[...] a divulgação e produção de conhecimento, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus e asiáticos- para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 342).

Esse momento vem a ser considerado um dos maiores marcos da História do Brasil, no que tange à questão aqui discutida, uma vez que é o Estado a se comprometer com a destituição da discriminação racial, através de políticas públicas específicas para o tratamento dessa enfermidade social, que é o racismo. No entanto nota-se como é difícil implementar uma lei que de fato desconstrua o padrão de supervalorização eurocêntrico e passe a dar aos estudantes acesso às diversas identidades étnico-raciais para que estes se reconheçam e se percebam dentro de uma sociedade brasileira miscigenada, é o que nos fazem refletir as DCN-ERER:

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertençam e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos (BRASIL, 2004, p. 18).

Ainda em 2003 é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), atualmente consta como Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Esse será um passo extremamente relevante, pois a questão racial será tratada como prioridade em relação às políticas públicas. De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013), a SEPPIR é responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra.

Um ano após a implantação da SEPPIR, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), conhecida atualmente como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a SECADI

[...] surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional (BRASIL, 2013, p. 10).

Com a intenção de implementar as políticas públicas voltadas para a população negra, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana diz que seu objetivo principal é

[...] colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2013, p. 19).

Dessa formação percebo que a educação básica terá um papel muito maior do que só instrumentalizar os estudantes para lidar com questões básicas do conhecimento. A educação, nesse sentido, precisa, acima de tudo, transformar esse conhecimento em mediação dos sujeitos sociais, corroborando para que a cidadania seja promovida.

Além do objetivo central do Plano, há objetivos específicos que precisam ser descritos, e um deles é a promoção do desenvolvimento de pesquisas e produções de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade (BRASIL, 2013).

Dos seis eixos estratégicos propostos no documento Contribuição para a Implementação da Lei nº 10.639/03, que tem como base estruturar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pelo menos dois são cruciais no que tange a esta pesquisa, a saber: política de formação para gestores (as) e profissionais da educação; política de material didático e paradidático.

No edital do PNLD de 2015, as obras que descumprirem ao Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – o qual aborda assunto relativo às DCN-ERER - serão excluídas. O Parecer prega que

[...] as políticas de ações afirmativas, no campo educacional, buscam garantir o direito de negros, negras e cidadãos brasileiros em geral ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, em ambiente escolar com infraestrutura adequada. Apregoa também que haja profissionais da educação qualificados para as demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, que sejam capacitados para identificar e superar as manifestações do racismo como o preconceito racial e a discriminação racial (BRASIL, 2013, p. 11).

Só em meados dos anos 2000 que negros e negras terão, minimamente, o apresto do Estado, através de leis e documentos orientadores, para que suas questões, entrelaçadas, sobretudo, às suas identidades, sejam, pela primeira vez, em mais de quatro século de Brasil, levadas a sério e como responsabilidade do Estado. E o Parecer é uma prova disso, pois,

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2013, p. 11).

Um exemplo de como o acesso de negras e negros na universidade pública se tornou algo efetivo, no que tange às políticas públicas, foi a sanção, em 29 de agosto de 2012, da Lei nº 12.711, a qual passou a instituir cotas para as universidades federais e os institutos técnicos federais de todo Brasil, reservando quase que 50% das vagas para estudantes que tenham feito todo Ensino Médio na rede pública de ensino. Essas vagas são divididas entre negros/pardos<sup>43</sup> e indígenas, de acordo com a proporcionalidade de etnias prescrita pelo IBGE.

---

<sup>43</sup> O termo pardo, normalmente utilizado pelo IBGE, serve para designar ao indivíduo, portador de uma mistura de cores.

Considero que os ganhos provenientes dessas políticas, os quais já são visíveis nos âmbitos educacionais, especialmente na universidade pública, proporcionam não só a negros e negras a oportunidade de ter sua história, cultura e identidades impressas no estrato sócio-educacional, mas também todas as outras etnias de conviverem em um ambiente cultural, social, político e etnicamente plural, viabilizando um modo de ser e agir intercultural.

---

## 5 IDENTIDADES NEGRAS

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

(Parecer CNE/CP 003/2004)

Tenho como proposta, neste capítulo, trazer uma abordagem teórica sobre como são constituídas as identidades negras, problematizando suas idiosincrasias a partir de uma perspectiva tanto histórica quanto epistemológica sobre raça, racismo e identidades e à maneira como a afetividade é experienciada pelos negros e negras.

### 5.1: REIVINDICAÇÕES, CONTESTAÇÕES E AFIRMAÇÕES

Raça e Classe

Nossa pele teve maldição de raça  
e exploração de classe  
duas faces da mesma diáspora e desgraça

Nossa dor fez pacto antigo com todas as estradas do  
mundo  
e cobre o corpo fechado e sem medo do sol

Nossa raça traz o selo dos sóis e luas dos séculos  
a pele é mapa de pesadelos oceânicos  
e orgulhosa moldura de cicatrizes quilombolas

(Jamu Minka)

As histórias dos povos negros são marcadas, desde o princípio, pela diversidade cultural e étnica, antes mesmo de terem seus espaços invadidos ou de serem diaspORIZADOS. O processo de hibridação cultural<sup>44</sup> não se inicia com a

---

<sup>44</sup> Entendo hibridação cultural a partir do conceito traçado por Canclini (1997) que diz respeito ao processo de movimento e de reestruturação social, transgredindo a mestiçagem, quando há encontros culturais, sociais, de raça e etnia diferentes.



chegada dos europeus no continente africano, mas toma novas formas, pautadas pela opressão em alguns momentos e pela negociação em outros, mas especialmente por uma imposição higienista, cuja referência cultural deveria ser, decisivamente, eurocêntrica. O espaço físico ocupado pelos negros não teve tanta relevância para a construção desse novo projeto, demarcado pela exploração e que, até a atualidade, é fonte de conflitos sociais. Munanga (2006) contempla as ideias anteriores da seguinte forma:

Sabemos que, para assegurar a dominação, nenhum sistema colonial no continente africano contou apenas com a força bruta e com o aparelho ideológico apoiado em discursos justificativos da “missão civilizadora”. Outras estratégias inicialmente não previstas nos primeiros esboços dos sistemas oficialmente implantados em 1885, após a conferência de Berlim, que sacralizou a mundialização da colonização do continente africano, foram se desenvolvendo e aperfeiçoando-se no decorrer do processo de administração dos territórios coloniais (op., cit., p. 49).

Os dispositivos utilizados para colonizar os povos de países africanos e da América do Sul, Central e do Norte foram muitos, todavia é preciso ressaltar o papel decisivo dos grupos religiosos, especialmente católicos, por eles serem responsáveis, também, por colonizar os saberes. A exploração dos negros para o trabalho não era suficiente. Era necessário doutrinar suas crenças, reinventar seus saberes e direcionar/forçar suas formas de agir. Por isso

[...] ao contrário do que pode indicar a visão homogeneizadora da África presente no discurso colonial, os europeus encontraram um continente marcado pelas histórias locais, múltiplas e interligadas, de povos caracterizados pela diversidade étnica e cultural (REIS, 2011, p. 21).

Ou seja, os povos invasores tinham histórias como as dos povos invadidos, reservando suas alteridades, obviamente. Hall complementa a ideia de Reis, estabelecendo uma conexão mais filosófica com o conceito de África da seguinte forma:

Não porque a África seja um ponto de referência antropológico fixo – a referência hifenizada já marca o funcionamento do processo de diáspora, a forma como a “África” foi apropriada e transformada pelo sistema de engenho do Novo Mundo. A razão para isso é que

“África” é o significante, a metáfora, para aquela dimensão de nossa sociedade e história que foi maciçamente suprimida, sistematicamente desonrada e incessantemente negada e isso, apesar de tudo que ocorreu, permanece assim. [...] É a “África” que a tem tornado “pronunciável”, enquanto condição social e cultural de nossa existência (HALL, 2013 p. 45-46).

Tanto Reis quanto Hall nos trazem um vislumbre de como na modernidade podemos discutir e pensar não como África, mas Áfricas, reforçando a ideia de que é preciso liberdade para dar significados às culturas e modos de sociabilidade entre os povos que convivem e conviveram nesse espaço imaginário.

O racismo, como entendido hoje no Brasil, nasce na ocasião em que os brancos europeus precisavam justificar a escravização dos negros africanos e, inclusive perante a Igreja Católica, se arguíram de uma ciência biológica fraudulenta afirmando que negros eram seres inferiores, não tinham alma e, portanto, suas atitudes eram justificáveis. A noção científica de raça se evidencia a partir do corpo feminino negro, quando Sara Baartman, conhecida como Vênus Hotentote, ainda em 1810, no Reino Unido, tem seu corpo utilizado para fazer comparação com o corpo de mulheres brancas europeias e descaracterizá-lo da condição de humanidade.

O corpo de Baartman foi exibido inúmeras vezes como uma espécie de espetáculo da aberração, no qual as pessoas podiam pagar e tocar suas partes íntimas, como as nádegas. Posteriormente ela morre de uma enfermidade, não definida até a atualidade, tendo seu corpo dissecado, qual resultado foi publicado pelo anatomista francês Henri Marie Ducrotay de Blainville. Mais tarde, Georges Cuvier, um naturalista francês, atualiza a publicação feita por Blainville e, por conhecer Baartman, afirma que ela era uma mulher dotada de inteligência e boa memória. Todavia o que se prescreve na história é a narrativa fundada anteriormente, a qual definia, não só Sara Baartman, mas todas as mulheres negras, como seres inferiorizados, ou seja, de raça inferior. Essa é a marca do plural que normalmente as mulheres negras e homens negros carregam, discutida por Fanon em *Peles Negras, Máscaras Brancas* (2008) “[...] eu, que começava a fraquejar, tremia ao menor alarme. Sabia, por exemplo, que se um médico negro cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que o seguiriam” (FANON, 2008, p. 109).

O conceito de raça nasceu, etimologicamente, do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie (MUNANGA, 2004), conceito também utilizado na Zoologia e na Botânica. Ainda em Munanga (2004)

vemos que no latim medieval, o conceito de raça passou a designar descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que tem um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum.

Na contramão do conceito de raça, entendido como uma construção social, em algumas situações, no Brasil, para se negar a existência do racismo há quem se empenhe em utilizar a questão da “mistura racial” como argumento. Todavia é necessário refletir que o fato de a “mistura racial” ser real, ela não é a única. Digo isso porque há níveis de pigmentação, pensando na questão epidérmica, para mais ou menos escuro, e quem ocupa a posição de mais escuro não terá o privilégio do que é ser “racialmente misturado”. Pelo contrário, sua aparição em alguns eventos não causará incômodo quando os racistas precisarem utilizar-se dela para livrar-se da culpa do crime de racismo ou para negar políticas de reparações aos negros, pois, “se somos todos misturas, como é que vamos dar o ‘privilégio’ de cotas a negros? Nesse momento o discurso de “mistura racial” funcionará como se não fosse possível cometer crime, violência ou negação, qualquer que seja, se valendo da ideia de que somos todos sincréticos. Nessa condição são dados e tirados dos negros os direitos de ser e ter identidades negras. Assim sendo, eu acredito que:

O melhor debate, a meu ver, é aquele que acompanha a dinâmica da sociedade através das reivindicações de seus segmentos e não aquele que se refugia numa teoria superada de mistura racial, que por dezenas de anos congelou o debate sobre a diversidade cultural no Brasil, que era visto como uma cultura sincrética e como uma identidade unicamente mestiça (MUNANGA, 2006, p. 52).

Portanto é de extrema importância assumir que as palavras “negra” ou “negro” escapam da etimologia de cunho somente racial, uma vez que os movimentos sociais resgatam o sentido do que é raça negra, o qual diz respeito não somente a aspectos de cor de pele e traços físicos, mas correlacionados à História, Cultura e Política dos negros brasileiros e africanos. Para tanto as DCN-ERER afirmam que

Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 13).

Apesar das DCN-ERER (2004) nos trazerem um recorte exponencial para elucidar o conceito de raça, ainda é preciso acrescentar que não é somente uma questão de epiderme a representação da raça negra, mas, também, epistemológica. É levar em conta que as duas questões são interseccionais, todavia a construção do conhecimento em volta das representações das etnias, talvez ainda seja mais urgente, pois é o que significa e ressignifica a epiderme negra. A construção desse conhecimento é capaz de dar liberdade e empoderar negros e negras frente a sua fenotipia.

Empoderamento aqui é entendido como entendia Freire (1986), o primeiro pensador brasileiro a utilizar esse termo que já existia no inglês como *Empowerment*. Diferente do que era compreendido no inglês, no qual *empower* era dar poder a uma pessoa para realizar uma ação, para Freire esse conceito estava relacionado a falar e fazer por si mesmo, construindo as mudanças necessárias para a evolução e o fortalecimento de um determinado grupo social, localizado na subalternidade.

Esse conceito trazido por Paulo Freire difere das propostas feitas por pessoas ou grupos privilegiados quando assumem que precisam “dar a voz” ou “dar a vez” para que o oprimido possa “ser empoderado”. Ainda que cheios de boas intenções, esses discursos concentram o poder nas mãos dos privilegiados, não permitindo seu deslocamento de fato. Pois, nessas condições, da mesma forma que o poder é dado, pode ser tirado em qualquer momento. Portanto, mais importante do que o privilegiado dar a voz, é preciso que ele dê os ouvidos. Pois precisamos superar o questionamento de Spivak (2014) no título do seu livro<sup>45</sup> e reconhecer que não só pode o subalternizado<sup>46</sup> falar, mas pode o soberano ouvir. Segundo Almeida (2014)<sup>47</sup>

[...] tal afirmação [pode o subalterno falar] tem sido interpretada erroneamente e de forma simplista como se Spivak estivesse afirmando categoricamente que o [subalternizado] – ou os grupos marginalizados e oprimidos – não pudesse falar ou que tivesse que recorrer ao discurso hegemônico para fazê-lo (op., cit., p. 16).

---

<sup>45</sup> O título do livro é “Pode o subalterno falar? ”

<sup>46</sup> O termo utilizado no livro é subalterno, todavia o ressignifico para subalternizado por acreditar que “subalterno” substantiva o indivíduo, tirando-lhe a possibilidade de mudança, que pode ser proporcionada pela modalidade verbal – subalternizar-.

<sup>47</sup> Ao fazer o prefácio do livro de Spivak “Pode o subalterno falar? ”.

Almeida entende que para Spivak não se pode falar pelo [subalternizado], mas pode-se trabalhar “contra” a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, como consequência, possa também ser ouvido.

Freire (1986) acredita que empoderar-se é munir-se de protagonismo e mudar sua própria realidade a partir de seu lugar e de seu pensar, mas que essa construção não será feita de maneira individual ou particular, pois a libertação, para o autor, é um ato social.

Abandonando o período escravagista, é a partir do período pós-colonial que vão se centrar novas posições sociais, especialmente dos grupos tidos como minoritários. Eu entendo o “pós” do “pós-colonial” em duas acepções. A primeira é a de que “pós” está ligado ao encerramento de um tempo cronológico. Foi quando se materializou a ruptura do colonial e o que vem depois, cronologicamente, passa a ser pós-colonial. A segunda acepção é a de que “pós” estaria retratando uma produção teórica da epistemologia. Mas obviamente é preciso considerar que os conceitos ideológicos produzidos na época “colonial” não foram extintos com a demarcação cronológica. Por essa razão:

Nesse momento “pós-colonial”, os movimentos transversais, transnacionais e transculturais, inscritos desde sempre na história da “colonização”, mas cuidadosamente obliterados por formas mais binárias de narrativação, tem surgido de distintas formas para perturbar as relações estabelecidas de dominação e resistência inscritas em outras narrativas e formas de vida. Eles reposicionam e des-locam a “diferença” sem que, no sentido hegeliano, se atinja sua “superação” (HALL, 2013, p. 125).

As ideologias produzidas na época da colonização vão mobilizar e, ainda, vão direcionar o convívio entre colonizadores e colonizados, suplantando as vozes deste último grupo por deter menor poder econômico e reconhecimento do poder cultural. O interstício dessa dialética vai perder força com os novos papéis e as novas formas de produção e articulação sociais com o passar do tempo. Para Hall (2013) o período pós-colonial funde histórias, temporalidades e formações raciais distintas em uma mesma categoria universalizante. Hall (2013) ainda argumenta:

Quanto ao fato de “pós-colonial” ser um conceito confusamente universalizado, sem dúvida certo descuido e homogeneização têm ocorrido, devido à popularidade crescente do termo, seu uso

extenso, o que às vezes tem gerado sua aplicação inapropriada (op., cit., p. 115).

Acredito, também, ainda que não haja uma colonização direta entre nações da América Latina e Caribenha. Salvo algumas exceções como Martinica, Guiana Francesa, há, decisivamente, uma colonização moderna que preza por modelos etnocêntricos sociais de comportamentos, de produção intelectual, de arte, cultura.

A inexistência da “colonização” direta se justifica por não haver mais uma relação burocrática, na qual os partícipes, colonizados e colonizadores, precisam existir. Colônia aqui se entende como um conglomerado social, econômico e cultural não nacionalizado ou independente. Portanto há outro conglomerado, que é reconhecido como nação, que detém poder e que governa aquele, sem reconhecimento de nação, em todas as suas esferas.

O período pós-colonial comporta, também, os espaços, que sempre foram tidos como periféricos, e agora são considerados os novos centros, os novos lugares para se estar, pois é neles que estão sendo construídos os projetos sociais que dão conta das demandas das mulheres, dos homossexuais, dos negros etc. Nessa direção ainda é importante contestar a ideia de centro e periferia, pois ao admitir esse aspecto dicotômico é necessário reconhecer que é uma questão de perspectiva, uma vez que o espaço considerado “centro” por muitos séculos se deu por concentrar os mecanismos de poder, de lugar de fala e de representação social. Todavia percebo que o espaço tido como periférico sempre teve suas reivindicações, mas lhe faltava reconhecimento, o que de certo modo vem ocorrendo paulatinamente, já que os grupos dos “novos” centros vêm tendo ressonâncias do seu lugar e legitimação de fala.

Por isso, penso que é necessário refletir acerca das grandes mobilizações empreitadas pelos movimentos sociais negros e para tanto cito pelo menos dois que tiveram grande relevância no mundo: Pan-africanismo, criado nos Estados Unidos e na região caribenha; Negritude, criado na França. Ou seja, movimentos criados fora da África ou fora de algumas regiões com maior concentração de pessoas negras. Essa experiência fora dos centros de interesse e de interessados foi indagada por diversas vezes por, talvez, não emergir do lugar de pertença dos negros envolvidos diretamente na dialética racial.

A Negritude, além dos ativistas negros, contou também com intelectuais brancos empáticos com a causa negra, o que causou certo desconforto ideológico. A questão da empatia vem sendo sustentada, na atualidade, como um novo conceito de como os grupos de não-gays, de não-negros e de não-mulheres devem ser sensibilizados cada vez mais para compreender, estimular e assegurar a garantia de direitos aos negros, gays e mulheres. Todavia é necessário também pensar que essa “contribuição” nunca deve vir aliada de um protagonismo etnocêntrico, pois é necessário que haja sensibilidade e compreensão do espaço do Outro. Que esse lugar tem que ser de quem deveras pode falar de si e por si. É pensando nessa colaboração “empática” que o movimento Negritude foi desacreditado em muitos momentos, inclusive por negros. Contudo, na contramão disso, esse movimento foi tido, até certo ponto, como radical por essencializar a noção de raça, como demonstra Reis:

Enquanto no Pan-africanismo é o sentimento racial que vai levar à solidariedade, na Negritude, a ênfase situa-se nas tendências e qualidades morais que constituiriam a “essência racial”. De certa forma, a Negritude representa uma reversão do racismo branco; enquanto este criou o mito da superioridade da raça branca para justificar o imperialismo, os membros da Negritude reagiram criando um novo mito. Tanto o racismo branco como o “antirracismo” negro têm um fundamento comum: a noção de que a essência do ser humano e seu valor moral dependem de sua raça, ou seja, de qualidades naturais e hereditárias (op., cit., p. 81).

O Pan-africanismo e a Negritude funcionam de formas particulares, por se tratar de movimentos criados em épocas diferentes e realizados por um caráter também distinto, como pode ser evidenciado a partir de Reis. Souza traz uma conceptualização mais sensível da Negritude ao defini-la através da análise do periódico *Cadernos Negros* (CN)<sup>48</sup>:

Para os escritores do periódico [*Cadernos Negros*], a negritude consiste na adoção e ressignificação do ser negro – um trabalho de revalorização dos múltiplos aspectos da cultura africana, recalcada

<sup>48</sup> Os *Cadernos* surgiram em 1978, em meio a um clima social efervescente, dentro do qual prontificavam greves e protestos estudantis (BARBOSA, 2008, p. 11). Os CN começaram a ser publicados em 1978, em São Paulo, com a participação de escritores negros procedentes de vários estados brasileiros. Desde então, cada edição anual publica poemas nos volumes de números pares, escolhidos entre aqueles envidados pelos escritores à organização do periódico e selecionados por uma comissão. Nos vinte anos de publicação, são 11 números dedicados à poesia e 10, ao conto (SOUZA, 2005, p. 95).

como primitiva e fetichista, e a construção de um discurso identitário que transcende os estreitos limites da cor da pele e define-se pelo desejo de compor uma tradição de resistência e auto-estima (SOUZA, 2006, p. 137).

Confluindo o que postulam essas duas autoras trago à tona uma reflexão crítica, que é a de evidenciar os ganhos empreitados pelos movimentos como Negritude e Pan-Africanismo por talvez constatar que esses movimentos não acertaram todo o tempo, pois foram ambivalentes. Analisando-os hoje não devemos focar naquilo que falhou, mas como foi possível estruturar recursos, através desses movimentos, para deslocar os negros de todos os países para lugares, simbólicos e físicos, mais confortáveis e representativos de suas identidades.

Quando penso nos grupos sociais, marcados pela raça, percebo que as forças que desses grupos emergem podem se unir ou se confrontar, ou se negar. A união ocorrerá quando houver um interesse que dependerá dessas posições sociais, ou seja, nesse momento unir força pode significar a ruptura de preconceitos ou até mesmo a sua procrastinação. Quando os diferentes se juntam, suas diferenças ficam expostas, podendo suturá-las ou amalgamá-las, sempre levando em conta que essas relações podem ser pautadas por inúmeras inferências pessoais e coletivas. Esses movimentos de união e disjunção foram percebidos em muitos momentos da história dos países colonizados ou que mantinham um regime escravocrata.

Ao discutir sobre os percalços causados pelo racismo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, especialmente no mundo do trabalho, é complexo utilizar a estrutura geral da teoria de Marx, uma vez que ele, segundo Hall (2013), se preocupava, basicamente, com uma abordagem reducionista de classe. Todavia, Hall (2013) percebeu que Gramsci ressignificou muitas das estruturas das teorias marxistas adequando-as ao tempo histórico atualizado e abrindo brechas para que novas perspectivas fossem lançadas no decorrer da história, inclusive o fato de a sociedade ganhar novas formas de representações, como fator racial. Segundo Hall (2013):

Ele [Gramsci] sabia que a estrutura geral de Marx tinha que ser constantemente desenvolvida teoricamente; aplicada a novas condições históricas; relacionada aos desenvolvimentos sociais que Marx e Engels não puderam prever; expandida e refinada pela adição de novos conceitos (op., cit., p. 327).



Gramsci, apesar de italiano e viver em outro modelo de sociedade, no qual o racismo ganha outra roupagem, transcende os postulados ideológicos marxistas, trazendo outras reflexões muito passíveis de adequações para outros modelos sociais, como os desenvolvidos na América Latina, por exemplo. Nesse contexto a compreensão das sociedades, que tem uma estrutura ideologicamente racista, dos países que tiveram a escravidão e a colonização como extratos sociais, pode contar com as reflexões de Gramsci, todavia de forma crítica e entendendo de qual lugar elas provêm.

Uma vez que, por muito tempo, a Europa não se preocupou ou não deteve a etnicidade como motivo de importância, é minimamente controverso que seus registros sobre esse tema estejam no mais alto grau de importância, ou que sejam etnocêntricos. É muito mais passível de reconhecimento que os países do “Novo Mundo” tenham mais autoridade para falar disso, já que suas posições não podem ser apagadas ou projetadas para fora de uma realidade experienciada. Spivak (2014) acredita

[...] que o Terceiro Mundo pode entrar no programa de resistência de uma política de aliança dirigida contra uma “repressão unificada” apenas quando está confinada a grupos de Terceiro Mundo que estejam diretamente acessíveis ao Primeiro Mundo. Essa apropriação benevolente do Primeiro Mundo e a reinscrição do Terceiro Mundo como um Outro são características fundamentais de grande parte do terceiro-mundismo nas Ciências Humanas nos Estados Unidos hoje (op., cit., p. 92).

A partir da reflexão de Spivak, para falar dos espaços geográficos latino-americanos e caribenho é preciso, talvez, rejeitar nomenclaturas como “Terceiro Mundo”, “Novo Mundo”, já que, diferentemente do que tem conseguido o termo “negro”, que é ser estabelecido como algo valorativo, ainda não ressignificamos os sentidos dos termos “Terceiro Mundo” ou “Novo Mundo” de maneira coerente como merecemos ser enxergados. Esses termos ainda designam o lugar de periferia, no sentido mais negativo possível. Não é “Novo Mundo”, porque ele é tão velho quanto os “outros” e esse nome, na verdade, representa a vulnerabilidade para a colonização, para a construção de um projeto social e político, nos quais serão inseridos conceitos ideológicos pautados no etnocentrismo europeu. E também não devemos denomina-lo como Terceiro Mundo, porque essa colocação, por si só, já

traz a ideia de competição, na qual nós que vivemos nesses espaços geográficos já chegamos atrasados, em terceiro lugar, derrotados.

Muito do que tem se pautado nas relações raciais é como o contato de grupos raciais distintos têm se confabulado em uma perspectiva de permutação, uma vez que negociações ou rupturas têm sido usadas de formas estratégicas dentro das novas alocações de posições culturais. E nesse contexto o multiculturalismo pode funcionar como um dispositivo, em que se coloca em evidência a diversidade cultural, pois, a partir desse momento, pode essencializá-la. Mendes (2012, p. 360) acredita que não basta reconhecer a diversidade de cultural, é preciso trabalho para fazer com que diferentes partes possam dialogar. Outro fator interessante trazido por Munanga quando pensamos na perspectiva do multiculturalismo brasileiro é que:

A questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação. Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gêneros, de raça, etc. (MUNANGA, 2004, p. 6).

O multiculturalismo por mais que parta de uma perspectiva homogeneizante tem uma característica interessante que é colocar em evidência, por exemplo, a questão da raça, mas não só marcando a raça quando é para o negro, mas do branco também. Uma demonstração disso é quando Hall traz o exemplo do “ser britânico” que enquanto categoria sempre foi racializado, todavia, o que ele percebe como diferença e nisso eu concordo é que essa “branquitude” não perpassa pelo discurso nacional, popular ou acadêmico. O termo branquitude começa a ter um significado diferente, a partir de meados dos anos 2000, lugar que passa a ser ocupado pelo termo branquidade, o qual é definido da seguinte maneira:

A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não têm significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis (FRANKENBERG, 2004, p. 312 – 313).

O termo *branquitude* passa a assumir outro viés em 2004 na coletânea organizada por Vron Ware *apud* Piza (2005). Segundo Piza (2005), esse termo ainda precisa de alguma maturidade:

Ainda que necessite amadurecer em muito esta proposta, sugere-se aqui que *branquitude* seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. Em oposição à branquitude (termo que está ligado também à *negritude*, no que se refere aos negros), *branquitude* é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política anti-racista (op., cit., s/p).

A partir da atualização desses termos, eles passam a ser considerados polarizadores, *branquitude* faz oposição a *branquitude*. A autora ainda acrescenta que

*Branquitude* não diz respeito aos discursos ingênuos que afirmam: "somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis"; ao contrário, reconhece que "alguns são mais iguais do que os outros" e reverte o processo de se situar no espaço dos mais iguais para reivindicar a igualdade plena e de fato, para todos. É primeiramente o esforço de compreender os processos de constituição da branquitude para estabelecer uma ação consciente para fora do comportamento hegemônico e para o interior de uma postura política anti-racista e, a partir daí, uma ação que se expressa em discursos sobre as desigualdades e sobre os privilégios de ser branco, em espaços brancos e para brancos; e em ações de apoio à plena igualdade (PIZA, 2005, s.p).

Nesses termos, a branquitude é impressa socialmente e pronto. Suas razões não são problematizadas, ao conteúdo, em uma perspectiva que alcance o entendimento de que a estrutura racista que é imposta à sociedade brasileira é um problema tanto da negritude como da branquitude. A condição – problematizar – sempre está associada ao negro, quando se trata da sua racialização, como se o racismo fosse um problema de negros e não um problema social, de responsabilidade, especialmente, de brancos.

Ainda sobre a questão multicultural há uma reflexão emblemática que nos traz Scheyerl (2012) e que diz respeito aos

[...] indivíduos que experimentam formas de racismo, exploração de classe e outros tipos de discriminação podem ser silenciados por essa pseudo-educação multicultural, também assimilacionista, que

não consegue analisar criticamente as experiências vividas em comunidades socialmente privilegiadas (op., cit., p. 43).

Portanto, precisamos alcançar o entendimento de que as comunidades de negros não devem ser tidas como monolíticas ou fixas. Pois as culturas que constituem essas comunidades são diversas e complexas. E tentar reduzi-las a conceitos homogeneizantes é essencializá-las e não há nada mais incoerente ao buscar reconhecimento e valorização por determinadas expressões culturais e étnicas do que utilizar mecanismos reducionistas.

Munanga afirma que para entender o que é identidade negra no Brasil se deve levar em consideração que:

[...] a identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos (MUNANGA, 2012, p. 1).

O autor ainda nos revela que o fato de não ter havido uma preocupação em construir um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” ou “branca” foi justamente porque essas pessoas, portadoras de pigmentação branca, não passaram pelo mesmo processo histórico que pessoas de pigmentação escura. Ainda acrescento que esses grupos viveram processos históricos concomitantes, mas marcados pela polarização de posições, com atuações e consequências completamente distintas.

Munanga (2012) considera que do ponto de vista da antropologia todas as identidades são construídas. Levando em conta que a construção social da identidade nasce das relações de força, o autor nos regala três formas bem pertinentes para a discussão sobre identidades negras. A primeira, denominada como identidade legitimadora, é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais (op., cit., p. 3).

Para exemplificar essa modalidade sugiro que pensemos quão problemático é propor a essa parcela dominante da sociedade que repense seus privilégios,

implantando políticas públicas que proporcionem a negras e negros o direito de inserção em locais não pensados/projetados para eles, como foi o caso das cotas raciais nas universidades públicas. Mesmo sendo uma política de Estado, boa parte das pessoas privilegiadas aposta na meritocracia como argumento para deslegitimá-la, alegando que negros e brancos têm a mesma capacidade, mas negligenciam que o que conta para que estejam no mesmo espaço é o fator oportunidade.

A segunda forma proposta por Munanga (2012) é a identidade de resistência:

[...] é produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante. Para resistir e sobreviver, eles se barricam na base dos princípios estrangeiros ou contrários aos que impregnam as instituições dominantes da sociedade (op., cit., p. 3).

Essa modalidade vai dar condições para que os negros, a partir de seu entendimento e de suas perspectivas, possam moldar novos vieses de identidades, que normalmente não são aceitos ou não são valorizados. Um exemplo dessas ações foi a alta concentração em volta da valorização do uso do turbante por mulheres negras, inclusive homens negros, ou dos cabelos crespos. Isso nos leva a pensar que houve um projeto elaborado por uma parcela de negros que fez com que até mesmo indústrias de cosméticos se voltassem para essa questão da estética negra, se especializando e produzindo cremes, *shampoos* que se adequem à “nova” fibra capilar (sem química)<sup>49</sup>. As empresas entenderam que pessoas negras poderiam ser possíveis consumidores. É óbvio que isso atende a uma lógica capitalista, mas é relevante pensar que não deixa de ser um avanço que as demandas dos negros passam a ser atendidas, ainda que parcialmente, pela identidade tida como legitimadora.

A terceira forma é a identidade-projeto, quando os atores sociais, com base no material cultural a sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem a transformar o conjunto da estrutura social (MUNANGA, 2012 p. 3). Para ilustrar a conceptualização dessa última forma, o autor utiliza o seguinte exemplo:

---

<sup>49</sup> A sociedade vem estimulando há muito tempo que as mulheres negras, especialmente, adotem um padrão de beleza, estabelecido estruturalmente pela branquidade, no qual o seu cabelo deve ser alisado como forma de aceitação social. Se valendo disso as indústrias de cosméticos desenvolveram inúmeros produtos à base de guanidina, amônia ou formol, que tinham como objetivo alisar, artificialmente, os cabelos crespos. As indústrias tecnológicas também desenvolveram os aparelhos de Chapinha e Secador com o mesmo objetivo.

É o que acontece, por exemplo, quando o feminismo abandona uma simples defesa da identidade e dos direitos da mulher para passar à ofensiva, colocar em causa o patriarcado, ou seja, a família patriarcal, todas as estruturas de produção e re-produção, da sexualidade e da personalidade, sobre as quais as sociedades são historicamente fundadas (MUNANGA, 2012 p. 4).

Obviamente que essas três formas não são estáveis e elas podem até mesmo complementar ou dialogar uma com a outra, pois elas são pensadas dentro de um contexto histórico, que a depender das ações dos sujeitos nessas construções culturais e sociais podem provocar mudanças. Todavia preciso concordar com Munanga (2012), pois no Brasil, atualmente, são esses conceitos de que podemos nos valer para discutir os papéis das identidades no construto da nossa sociedade.

Discutir sobre as questões que imbricam os conceitos de identidades, especialmente as negras, se tornou algo central em várias áreas de estudos das ciências humanas, justamente porque, como afirma Woodward (2000), essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas. As formas como alguns grupos, tidos como minoritários<sup>50</sup> requerem, contestam ou afirmam suas identidades através de suas próprias vozes, estão delineando novas formas de ver e conceituar os espaços de expressões e representações identitárias, antes silenciados, deturpados ou renegados.

## 5.2 RELAÇÕES RACIAIS E A AFETIVIDADE

Perceber as novas formas de representações identitárias implica uma descentralização exponencial dos sujeitos sociais, especificamente, porque além de se pensar na questão da identidade, agora se pensa, também, em identidades pluralizadas e interculturalizadas, nas quais se percebe que uma identidade pode contemplar, complementar ou distorcer o *status quo* de outra, e que isso pode formar um ciclo complexo, causando transtornos sociais. Pois se a identidade é marcada pela diferença, ela também é marcada pelas necessidades, conveniências e demandas coletivas ou individuais. A diferença, como pondera Hall (2013, p. 36), é

---

<sup>50</sup> minoritário aqui não está se referindo à quantidade de indivíduos dentro desses grupos, mas como eles representam os poderes, tanto simbólicos, quanto econômicos.

essencial ao significado, e o significado é crucial à cultura. Ainda sobre a simbologia das identidades, eu penso que

A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças – neste caso entre grupos étnicos – são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares (WOODWARD, 2000, p.11).

Um exemplo disso é quando há uma correspondência por parte dos grupos de negros engajados em busca da igualdade de direitos, e dentro desse grupo há uma discrepância de valores e significados para homens negros e mulheres negras quando lidam com a questão de gênero. Há uma composição grupal maior, mas dentro desse grupo, que se justifica por compartilhamentos de identificações.<sup>51</sup> Munanga (2012) nos traz uma retórica muito contundente para explicar esse olhar de fora sobre a identidade, que diz o seguinte:

A tese é a de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedades que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada, depreciativa ou desprezível deles mesmos (op., cit., p. 5).

No caso de mulheres negras e homens negros há uma discussão extremamente decisiva para essas definições, que é como o homem negro se relaciona nas diversas esferas sociais e culturais com a mulher negra, e como a mulher negra se vê diante do homem negro ou diante de si mesma etc. Essas percepções, que muitas vezes podem ser deformadas, limitam e mingnam as identidades de quem está na posição de subalternidade. Hall (2013) problematiza esse local, considerado por mim movediço e nocivo, da seguinte maneira:

[...] certas formas pelas quais os homens negros continuam a viver suas contraidentidades enquanto masculinidades negras e representam fantasias de masculinidades negras nos teatros da cultura popular são, quando vistas a partir de outros eixos de diferença, as mesmas identidades masculinas que são opressivas

---

<sup>51</sup> segundo postulou Bhabha (2013, p. 84) a identificação [...] é compreendida sempre como o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem. Para ele a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem.

para as mulheres e que reivindicam visibilidade para a sua dureza às custas da vulnerabilidade das mulheres negras e da feminização dos homossexuais negros (op., cit., p. 385).

Esses traços identitários relacionados aos dispositivos de diferenças, levando em conta as categorizações como gênero, raça ou etnia, interferem em toda a conjuntura social dos homens e mulheres negras, hifenizada pelas identificações sociais. Então é possível perceber que as demandas identitárias requisitadas pelas mulheres negras e pelos homens negros vão se distanciar ou se aproximar, dependendo da necessidade de pertencimento, que pode ser transitória. Outro exemplo de como as relações, pautadas em identidades e experienciadas por um coletivo se destoam ou se aproximam, são concebidas da seguinte maneira:

Alguns membros dos “novos movimentos sociais” têm reivindicado o direito de construir e assumir a responsabilidade de suas próprias identidades (mas são e foram esses grupos que sempre construíram suas próprias identidades, a questão aqui é pensar que agora, talvez, esses grupos estejam tendo uma ressonância dos outros grupos identitários que detém o poderio). Por exemplo, as mulheres negras têm lutado pelo reconhecimento de sua própria pauta de luta no interior do movimento feminista, resistindo, assim, aos pressupostos de um movimento de mulheres baseado na categoria unificada de “mulher” que, implicitamente, inclui apenas mulheres brancas (AZIZ *apud* WOODWARD, 2000, p. 35).

Ainda sobre a questão de como são tratadas as identidades das mulheres negras, Fanon lhes dedica um capítulo do seu livro para falar da relação entre a mulher negra e o homem branco. O exemplo utilizado e analisado pelo autor é uma autobiografia da autora Mayottes Capécia, martinicana, onde ela relata o quão difícil foi viver esse amor com um homem branco, onde lhe era negada aparição social como forma de reconhecimento desse amor, dessa relação. Ela, se assim o quisesse, teria que suportar ou disfrutar esse amor entre quatro paredes, pois essa relação não perpassava pelas exposições sociais, tão comuns quando se constroem uma vida a dois. Fanon chega à conclusão de que “o amor é proibido às Mayottes Capécias de todos os países” (2008, p. 55). O autor ainda identifica que

[...] todas essas mulheres de cor, desgrenhadas, à caça do branco, esperam. E certamente um dia desses se surpreenderão não querendo mais se atormentar, mas pensarão “em uma noite maravilhosa, um amante maravilhoso, um branco”. Porém também elas talvez compreendam um dia “que os brancos não se casam com



uma mulher negra.” Mas aceitam correr o risco, porque precisam da brancura a qualquer preço (FANON, 2008, p. 59).

Para a atualidade talvez essa identificação feita por Fanon, naquela época, a partir de um recorte autobiográfico, não contemple as experiências das mulheres negras de todos os países, e acredito que nem tenha sido essa a intenção dele, mas o que me interessa aqui nesse momento é perceber que ele entende que “o ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente” (FANON, 2008, p. 60). Normalmente quando um homem, que é negro, ou mulher, que é negra, são vistos como inteligentes, bonitos, detentores de muitos predicados, é muito comum ouvir, parafraseando Fanon: “olha que negra/o bonita/o”. O mesmo não ocorre quando o homem ou a mulher são brancos. Eles são considerados bonitos e a questão da etnia/raça não precisa ser marcada, porque se espera desse segundo grupo, que eles sejam bonitos, já com os negros não. A beleza quando é para eles é excedida. Na pior das hipóteses falarão: “é negro/a, mas é bonito/a”. Sousa traz à luz a afirmação dessas questões quando encontra no dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, na edição de 1986, as seguintes definições:

Branco: “Diz-se do indivíduo da raça branca. Sem mácula, inocente, puro, cândido, ingênuo: alma branca”. Negro: “Diz-se do indivíduo da raça negra; Sujo, encardido. Maldito, perverso. Escravo” Assim também refere-se aos derivados da palavra como por exemplo negrada, definido como “grupos de indivíduos dados a pândegas ou desordens” (SOUSA, 2005, p. 106).

Estudos no Brasil, realizados, especialmente, por Souza (2015), que pesquisou como se constrói a relação da mulher negra com o homem negro, na cidade de São Paulo, afirmam que na escala social, a mulher negra ainda ocupa a pior colocação, sendo que ainda é preterida para relacionar-se afetivamente. Pesquisando como se formam as relações inter-raciais e intra-raciais, a autora, observando os locais pesquisados, levantou os seguintes dados:

[...] 1164 casais sendo 973 casais inter-raciais e 191 intra-raciais, dos quais ambos são negros. Dentre os casais inter raciais, 77% são formados por homem negro com mulher branca, 22% constituídos de homem branco com mulher negra e 1% de casais de asiáticos com brancos ou negros. Constatei em todos esses espaços um percentual de 17% de casais formados por homem negro com mulher negra (SOUZA, 2008, p. 33).

É importante a divulgação desses dados porque, aquilo que o empirismo denunciava cotidianamente, agora é legitimado por esse diagnóstico e nos permite um pensar não só para reconhecer que essa prática social de fato existe, mas que isso é modificador das expressões e posições de identidades de indivíduos sociais, uma vez que as relações de gênero, raça e etnia são substratos no construto da cidadania. A autora ainda traz uma reflexão muito contundente sobre a afetividade das mulheres negras:

Compreender os interstícios da solidão da maioria das mulheres negras é fazê-lo, inicialmente, tendo-se em vista a compreensão do próprio modelo de sociedade, dado o seu processo de formação histórica, das fundações onde se assenta tal organização social [...] observar quais os papéis historicamente reservados para esta mesma mulher nesta sociedade e quais os contornos e feições que estes mesmos papéis foram assumidos ao longo do tempo (SOUZA, 2008, p. 25).

Pacheco (2008) também indica, em seus estudos, agora tendo como espaço geográfico a cidade de Salvador, que as mulheres negras passam por um processo incerto dentro das relações, nas quais lhes é negado o direito de vivê-las afetivamente, não só no que diz respeito às relações inter-raciais, mas também intra-raciais, ou seja, quando pertencem ao mesmo grupo étnico. Essa relação heterocrômica é construída a partir de um processo histórico, social, cultural e afetivo. Os dados da sua pesquisa demonstraram que:

Os homens de “dentro” do movimento social, segundo algumas informantes, preferem mulheres brancas ou de pele clara ou então mulheres não “militantes”; enquanto os homens de “fora”, além de terem um grande número de parceiras, preferem mulheres que se enquadrem aos modelos normativos das relações de gênero (PACHECO, 2008, p. 3).

Esses homens, conscientes politicamente ou não sobre a igualdade de direitos étnicos, têm um comportamento similar ao que se refere à escolha de suas parceiras. Sobre as posições das mulheres negras, Pacheco traz à tona que:

É sobre o ato de amar e ser amada que as representações elaboradas a respeito do corpo da negra/mestiça se alojam as hierarquias sociais prescritas em que se estruturam suas escolhas e

sua afetividade. É, tentando desafiar as hierarquias sociais, que as teorias do feminismo negro me possibilitam entender como certas realidades e sistemas classificatórios de mundo são modificados e repensados nas várias experiências das mulheres (PACHECO, 2008, p. 1).

O embranquecimento pode se dar pela hibridização, entendida aqui como “positiva, na medida em que atesta uma atuação produtiva da cultura tida como minoritária e evidencia também uma “fragilidade” de cultura hegemônica que se deseja mostrar como impermeável às influências das demais culturas”. (SOUZA, 2006, p. 22). Mas se dá também quando negros vão alcançando escalas sociais maiores, seja pela questão econômica ou simbólica. E esses processos da relação da mulher negra com o homem negro, do homem negro com a mulher branca ou em instâncias menores, do homem branco com a mulher negra, modifica como esses novos sujeitos sociais serão representados. Essas relações podem desencadear o que é conhecido como embranquecimento ou democracia racial. Ferreira sugere que:

[...] quando as pessoas são convidadas a se auto classificar com relação à raça e à etnia, suas decisões estão relacionadas às imagens que já foram construídas para elas ou por elas e que são associadas ao que foi construído social e historicamente. E, que no caso dos afro-brasileiros, eles escolhem passar pelo processo de embranquecimento por conta da cor preta e do fenótipo negro estarem relacionados com imagens negativas que já foram construídas ao longo da história (FERREIRA, 2006, p.46).

Todavia preciso discordar do termo “escolha”, utilizado pela autora, por entendê-lo como uma questão extremamente problemática. Primeiro, porque nem todos os negros não se percebem ou não se veem diferentes; segundo porque a construção social do racismo dá vazão a muitas ideologias e posições, especialmente à ideia de que, ainda que os negros não tenham acesso a algumas situações de poder, por conta dos seus traços fenotípicos e de suas condições subjugadas, eles acreditam que esse seja o percurso natural da vida em sociedade.

Muitos negros são conscientes de suas posições sociais e do processo de construção racial, sejam eles complexos ou essencializantes, no qual está submerso. Portanto se reconhecem como negros e percebem que se autoafirmarem, decisivamente, faz parte do processo de mudança e valorização da própria raça e da etnia. Por fim, não concordo com a autora, porque a escolha pode estar interligada a

uma situação confortável de opções, o que diverge, veementemente, da situação em que dizer-se negro é dizer-se bandido, inferior, entre tantos adjetivos, caracterizações estas que podem suscitar o desejo de embranquecer-se. Em outras situações muitas mulheres negras se veem obrigadas a alisar o cabelo como única forma de lograr um trabalho, uma vez que seu cabelo crespo é marca de sua raça e adotar um padrão de aceitabilidade, eurocêntrico, não pode ser admitido como escolha. Então passar pelo processo de embranquecimento, às vezes, pode ser encarado como única opção de aceitação de si e uma tentativa de ser aceito socialmente, uma vez que, segundo Woodward (2000, p. 63) a identidade é moldada e orientada externamente, como um efeito do significante e da articulação do desejo. Para Santos, as identidades são:

[...] o produto de jogos de espelhos entre entidades que, por razões contingentes, definem as relações entre si como relações de diferença e que lhes atribuem relevância. As identidades são sempre relacionais, mas raramente são recíprocas. A relação de diferenciação é uma relação de desigualdade que se oculta na pretensa incomensurabilidade das diferenças (SANTOS, 2001, p. 29).

Para muitos, dizer-se negro, no Brasil, é insurgir-se contra as posições sociais já situadas desde a época da escravidão. Dizer-se negro pode assustar quem, por ventura, acredita que o ser e assumir-se negro, pode requerer uma nova redistribuição dessas posições sociais, sendo deslocado de seu lugar de privilégio. Essa preocupação pode ser percebida nas palavras do vereador Wilson B. Duarte da Silva, do Rio Grande do Sul, ao se declarar contra vagas reservadas para negros nas esferas públicas, quando, ao justificar seu posicionamento, disse que “os negros querem se favorecer, isso que é racismo, afinal os negros já estão quase brancos, estão saindo com loira, polaca, estão comendo em restaurantes...” (SEBOYA, 2014). Ao ser confrontado por aqueles que entendem que sua posição, ademais de racista, é arbitrária, se justificou:

Eu tenho assessores negros. Por que eu seria racista? Eu tenho 28 anos como vereador e mais de 50% dos meus eleitores são negros [...] Os negros estão pegando as brancas e as brancas estão pegando os negros. Se existe essa mistura, obviamente que não vai ser tão negro, né? Cada vez vai apurando mais a raça, vão ficando brancos. Os direitos são iguais (SEBOYA, 2014).

Por muito tempo, quando foi do interesse do branco, era necessário sustentar o conceito de divisão racial, especialmente, a fim de se enriquecer escravizando pessoas com características fenotípicas parecidas e pertencentes a lugares que podiam ser dominados e explorados, desde os recursos materiais até os recursos humanos, escravização justificada, nesse momento, por considerar a raça negra como inferior. Essa ideia é problematizada, quando identifica que:

No Brasil, por exemplo, os marcos significativos da demonstração do racismo contra o negro parecem estar, historicamente, ligados à implantação do regime escravista e à pretensão de anular qualquer possibilidade de os africanos serem considerados seres humanos. Naquele momento, os africanos eram descritos como seres inferiores, desprovidos de alma e humanidade e, portanto, talhados para serem escravizados (SOUZA, 2006, p. 48).

Portanto, hoje, continuar sustentando esses conceitos, que ao longo dos anos foram “provados” até biologicamente, é afirmar que brancos têm privilégios como herança e afirmar isso, sem propor um deslocamento, é ideologicamente desonesto. Então, percebe-se que as identidades negras, que perpassam pelo crivo da raça como reconhecimento de lugar e pertencimento, são contestadas ou afirmadas, novamente, para suprir os interesses da classe branca. Logo os negros têm suas identidades contestadas ou afirmadas de acordo com as conveniências dos brancos, os quais detêm não só o poder material, mas o poder simbólico de construir, negar e procrastinar conceitos de posições identitárias. Mas é inegável que as culturas, especialmente negras, tenham se modificado e ganhado outras conotações, como estabelece Hall:

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural (HALL, 2013, p. 376).

Entendo que essa abertura ainda é acanhada e os espaços delegados para a construção de políticas culturais da diferença, como sinalizou Hall, são poucos, dispersos, cuidadosamente vigiados e regradados pelos dispositivos de dominação cultural. Todavia é necessário atribuir a esse feito à importância que lhe é devida,

uma vez que isso também mostra que o caminho para a construção do reconhecimento e uma sociedade pluriétnica começou a ser desenhado.

### 5.3 OS DISPOSITIVOS DO RACISMO À BRASILEIRA

Eu estou aqui. E só me posso identificar «eu» – comigo próprio – quando me assumo presente e me identifico ao mesmo tempo plural. Nada poderei criar sem os outros e a minha personalidade determina-se pela sociedade em que vivo. Assim o nómada também. Porque está comigo e em mim encontra contradições diferentes como eu nele.

E eu cada vez deixo de ser o que pensava ser eu próprio quando me encontrei e julguei redescobrir-me culturalmente. Também o nómada. Porque tudo agora é mais concreto e real. E a nossa identidade – para um tempo – passa sempre pela diferença.

(Manuel Rui)

O racismo tem como uma de suas facetas silenciar ou minguar as expressões das diversas identidades negras, pois além de funcionar como um dispositivo silenciador, opressor e determinante, por muitas vezes nega a existência de raças/etnias, atitude que dificulta a construção de projetos políticos, nos quais a afirmação se dá por aquilo que de fato existe e é enxergado. Mas o racismo, ao mesmo tempo em que exclui, também precisa incluir, pois não é possível ter uma estruturação racista, sem levar em conta essa realidade dicotômica, na qual o Outro precisa existir para que exista um Eu.

Refletindo sobre a ideia de “eu e o outro” é possível afirmar que o racismo, entendido no contexto brasileiro como uma espécie de parasita, necessita existir, primordialmente, na iminência de marcar a existência de um grupo racial superior. Portanto só há um grupo étnico tido como superior, porque há um grupo étnico que precisa ser inferior, para o primeiro, pelo menos, ter existência.

Atualmente, a partir do hibridismo, vindo de uma perspectiva onde é responsável pela degradação da raça superior, muitas pessoas se pautam em um discurso ideológico, no qual todos são iguais, sem distinção de raça, cor ou etnia, mas é presumível e perceptível até, que essa “verdade” centra-se somente no discurso ideológico, pois nas práticas cotidianas, o indivíduo tem cor, etnia, raça e

lugar, ou seja, a marcação dessas diferenças recaem sobre o negro, especialmente, quando essas características denunciam o papel negativo do “ser negro”.

Boa parte das pessoas que ocupa um lugar de prestígio no Brasil ainda tem muita dificuldade em perceber e entender que as posições sociais requeridas por negros devem ser respeitadas e até incentivadas. E isso não é só uma questão interna, mas diz respeito às questões externas. Um exemplo que ilustra bem isso foi quando o Programa do Governo Federal ‘Mais Médicos’<sup>52</sup> fez uma parceria com Cuba, a fim de trazer médicos cubanos, que majoritariamente são negros.

Esses mesmos médicos foram recebidos nos aeroportos brasileiros com manifestações racistas por parte da classe médica brasileira, majoritariamente branca, e foram vítimas de várias declarações feitas por pessoas formadoras de opinião, como foi o caso da jornalista Micheline Borges, que disse: “Me perdoem se for preconceito, mas essas médicas cubanas têm uma cara de empregada doméstica. Médico, geralmente, tem postura e se impõe a partir da aparência” (NETO, 2013). Ou seja, além de situar os negros em posições subalternizadas e subalternizadoras, desvaloriza a profissão das empregadas domésticas, ocupada na maior parte do tempo por mulheres negras. O que seria ter postura e se impor a partir da aparência para a jornalista? Obviamente é ser branco.

Outro fator para ser refletido, é que o Programa Mais Médico, contrata profissionais de muitos países, como Espanha, Portugal etc., e em nenhum momento esses médicos, brancos, provenientes de países europeus, tiveram sua capacitação e seu lugar social contestados. Mas o interessante é perceber que situações como essas colocam em evidência a falsa ideia de que vivemos numa democracia racial no Brasil. A partir de declarações como a da jornalista, que tem sua percepção apoiada por muitas outras pessoas comuns e formadoras de opinião, é possível reivindicar que não é mais aceitável determinar locais identitários, subalternizando-os.

---

<sup>52</sup> O Programa Mais Médicos foi criado por meio da Medida Provisória nº 621, publicada em 8 de julho de 2013 e regulamentada em outubro do mesmo ano pela Lei nº 12.871, após amplo debate público junto à sociedade e no Congresso Nacional.

Com isso, o programa somou-se a um conjunto de ações e iniciativas para o aprimoramento do Sistema Único de Saúde (SUS) e passou a contribuir para um salto expressivo nos patamares de acesso, qualidade e legitimidade da Atenção Básica no Brasil (BRASIL, 2013). Disponível em: <<http://maismedicos.gov.br/legislacao>>; <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm)>.

Uma das coisas que foi mais relevante nas discussões sobre o racismo no Brasil foi a promoção do lugar de fala do sujeito, considerado pertencente aos grupos minoritários. Pois, com o advento da internet, que hoje pode ser um bem democrático e acessível a todas as classes sociais, tornou-se mais fácil reunir pessoas, por meio das redes sociais, em volta de um tema social específico e fazer-se ouvido. Os relatos feitos por vítimas de racismo, nas redes sociais, tornaram-se uma questão preponderante para que a discriminação racial venha a ser cada vez mais denunciada, discutida e não tolerada por parte de alguns grupos sociais. Obviamente, a rebordosa é proporcionalmente igual, todavia esses enfrentamentos passam a ser mais explícitos, evocando um caráter de criminalidade para as situações em que o racismo se prolifera. Tudo isso porque o discurso racista deixa de ser mais escondido para ser mais escancarado, garantindo maiores chances de punir agressores e reconsiderando a reflexão e o respeito pela dignidade humana.

Por isso é tão importante a afirmação de Fanon (2008, p. 85), ao dizer que “uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas”. A forma como esses negros se acoplam e requisitam o reconhecimento de seus direitos faz com que novas formas de representações étnicas surjam e construam novas identidades, já que o racismo mingua as possibilidades de reações de um povo estigmatizado por séculos e rejeita as suas marcas identitárias.

As religiões afro-brasileiras, tidas como uma dessas marcas identitárias, funcionam como mecanismo de pertencimento, reconhecimento e afirmações das identidades dos negros, pois essas religiões serviram em muitos momentos como uma forma de se resistir aos desmandos da escravização, que por conta disso todos que pensam que uma sociedade deve ser justa e igualitária, racialmente, devem entender a importância de todas as religiões cultuadas pelos negros africanos e seus descendentes. Afinal, as religiões de matriz africana no Brasil oferecem para além do culto da fé, um posicionamento de ligação política-ideológica com os antepassados africanos, pois o respeito percebido no culto à fé está também no mundo material.

Enquanto a cultura eurocêntrica, que tem determinado a epistemologia da vida social, renega a expressão corporal, a cultura negra tem isso como base de sua expressão social, pois o corpo nesse sentido não funciona só como uma questão



epidérmica, mas epistemológica. Portanto é possível perceber que os negros vivem fora de um formato imposto por outra cultura.

Na medida em que brancos e negros construíram histórias diferentes e de formas diferentes, no que se refere ao expressionismo do poder simbólico e econômico-cultural, ainda que essas histórias se atravessem, talvez seja necessário pensar que o que se queira não seja “igualdade”, mas respeito às diferenças, no mesmo grau, no mesmo nível. Será então que o termo “igualdade” vem sendo empregado a contento, pois o que os movimentos negros ou negros em movimentos querem na verdade é igualdade de direitos e respeito às diferenças? Não precisamos provar, como disse Fanon (2008), a todo custo, que existiu uma civilização negra, requisito de integridade social. Essa civilização existiu e todos sabem. O que não existiu foi a valorização e o respeito por ela. Coisa semelhante acontece quando se é questionada a existência de uma literatura negra, tida como expressão identitária de um determinado grupo. Souza (2006), numa tentativa de requisitar a importância da literatura negra, acredita

[...] que se pode falar de uma literatura negra quando poemas e contos instauram/adotam um discurso que constrói e assume uma identidade afro-brasileira e engaja-se num projeto político de repúdio ao racismo e suas manifestações e de combate às desigualdades sociais (op., cit., p. 110).

O racismo é algo que é apreendido e aprendido, isso é notório quando se percebe que crianças, ainda em fase de formação psíquica demarcam as diferenças entre raças, caracterizando-as como inferior e superior. Um exemplo disso é reafirmado por Fanon ao relatar o medo que as crianças sentiam ao vê-lo nas ruas e destacar que por ser negro havia a crença que ele faria mal àquelas crianças. Logo, a criança assimila o modelo de sociedade racista e começa a expressar em palavras, gestos, essa aprendizagem, apesar de não ser consciente do papel que representa, pode prevalecer na fase adulta.

O modelo de sociedade racista é assimilado desde cedo pelas crianças, por meio da linguagem, especialmente porque elas têm a capacidade de perceber e viver isso em contato com os adultos. Portanto se a criança percebe que o negro na maior parte das vezes ocupa cargos inferiorizados, logo pode pensar que se isso ocorre é porque o negro também é inferior. Para ela desde cedo fica evidente que a empregada doméstica é negra e que sua pediatra é branca, isso em se tratando da

criança branca, pois se analisarmos a condição da criança negra, ela é a filha da empregada doméstica, o que subalterniza ainda mais seu lugar, por ainda não haver respeito e reconhecimento por esta profissão. Dessa forma

Uma vez crendo que os lugares sociais são predeterminados pela ascendência racial, mesmo que consideradas as exceções, certos setores engendrarão discursos justificadores de suas posições e da inferiorização dos negros e mestiços. Em um dado momento, limitar-se-ão a repetir as teses de inferioridade racial e, posteriormente, utilizarão as potentes armas de exclusão dos empregos e das oportunidades educacionais como forma violenta, não tenho dúvidas, de assegurar os lugares determinados de prestígio ou desprestígio (SOUZA, 2006, p. 234).

Fanon, enquanto fazia as observações de suas pesquisas sobre como o branco se comporta com o negro, chegou à conclusão de que “um branco, dirigindo-se a um negro, comporta-se exatamente como um adulto com um menino, usa a mímica, fala sussurrando, cheio de gentilezas e amabilidades artificiosas” (FANON, 2008, p. 44). Essa relação, nem sempre dicotômica, era, também, pautada pela negociação:

Para os senhores, “brancos”, a negociação era uma estratégia utilizada com o intuito de tornar mais fácil e menos problemática a dominação, mas também almejava ajustar a prática colonial, aprendida na Metrópole, a circunstâncias geográfico-culturais. Já para os africanos, as negociações visavam garantir a sobrevivência nas condições inóspitas da escravização (SOUZA, 2006, p. 60-61).

Percebe-se, diante do que dizem Fanon e Souza, que desde muito tempo, é comum que o branco, que se encontra em lugar privilegiado, mas às vezes precisa negociar com o subalternizado, no caso o negro, para permanecer-se neste lugar, infantilize ou, como pode ser visto ao longo da história, animalize o negro. Isso de alguma forma tira do negro a possibilidade de reger-se, já que, segundo esse comportamento, não tem capacidade inteligível para discernir entre si e o outro. É necessário que alguém, possuidor de capacidade mental, domestique-o, eduque-o, civilize-o. Essa tese de infantilização ou animalização foi utilizada como argumento para justificar a exploração e a escravização das pessoas negras por séculos. Contudo, essa teoria ainda é sustentada depois de muitos anos da pesquisa de Fanon, especialmente quando percebemos que:

O racismo terá o apoio dos vários setores da ciência para “comprovar” a inferioridade dos não-europeus em geral e dos negros (africanos) em particular, engendrando teses e discursos fundamentados na autoridade da ciência para embasar a hierarquização das raças e a dominação dos povos. O racismo universalista formaliza um discurso que aponta para a existência de um modelo universal dos seres humanos, organizados, reiterar-se, em uma ordem hierárquica que fixa a desigualdade como “natural” (SOUZA, 2006, p. 52).

No entanto, é necessário que essas teorias que afirmam a subjugação dos negros, que por tanto tempo delinearão a construção de sua cidadania, sejam interrogadas, percam força e deem espaço a outras formas de pensar, construir e reconhecer sujeitos sociais, pautados em identidades plurais e com suas diferenças respeitadas.

Com base em tudo que foi problematizado até então sobre as identidades negras me deterei, no próximo capítulo, à análise dos LD.

## 6 IDENTIDADES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: *CERCANÍA JOVEN E ENLACES ESPAÑOL PARA JÓVENES BRASILEÑOS*

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise feita de negras e negros nos livros didáticos de espanhol *Enlaces* e *Cercanía*, sob duas perspectivas: a primeira se dedicará a mostrar como negras e negros aparecem nas imagens utilizadas por tais livros, enquanto a segunda se empenhará em perceber como o protagonismo de pessoas negras são retratadas.

### 6.1 NEGRAS E NEGROS NAS IMAGENS

O caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens. Imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Não que as imagens eternalizem eventos; elas substituem eventos por cenas. E tal poder mágico, inerente à estruturação plana da imagem, domina a dialética interna da imagem, própria a toda mediação, e nela se manifesta de forma incomparável.

(Vilém Flusser)

Ouvimos frequentemente, a partir do senso comum, que uma imagem fala mais do que mil palavras, de certo é porque a imagem traz em si um sentido construído, requerendo, talvez, uma cumplicidade externa do interlocutor na decodificação do significado. A imagem, que funciona como registro de algo, da existência, tem como finalidade representar “os mundos”, mas não deixa de ser um ponto de vista, um recorte da verdade. Portanto, esse representar depende do olhar de quem a produz, de quem a utiliza e de quem a interpreta, ou seja, depende dos olhares de diversos interlocutores para que seu sentido seja materializado. Pontes acredita que:

[...] os leitores de Freud como Lacan defendem que a imagem do eu inteiro e unificado é algo aprendido gradualmente e com grande dificuldade. Essa imagem que o sujeito tem de si não acontece naturalmente, mas é formada na primeira infância a partir da relação com os outros, especialmente entre a criança e as fantasias que ela tem de seus pais (PONTES, 2013, p.7).

Para Flusser (1985) as Imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. Ainda segundo o autor, devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação, qual explica que é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas. Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens (op., cit., p.7).

A imagem, no que se refere às pessoas negras, começa a ser veiculada, no Brasil, em jornais impressos, na parte de “classificados” de compra e venda. O primeiro momento, e talvez o mais marcante, no qual uma mulher negra e um homem negro aparecem representados por imagens é tendo seus corpos objetificados, reconhecidos como produto, à venda para serem escravizados. A partir disso penso que,

Nesse sentido, a presença da imagem do negro na mídia deve ser pensada em termos de quantidade e de qualidade. As representações dos negros se tornaram fato cotidiano em periódicos e revistas do passado, levando de certa maneira a uma saturação dessa presença. Tanto assim, que o público leitor brasileiro deixou de experimentar o espanto ou a surpresa diante das imagens de um negro algemado pelas autoridades, ou de um negro morto em via pública, ou de uma mulata exibindo o corpo com largo sorriso (PEREIRA e GOMES, 2001, p.184)

Essas representações imagéticas tomarão outras formas sem deixar, como se percebe, de marginalizar negras e negros, sejam nas páginas sangrentas dos jornais, nos LD, nas telenovelas etc. Pereira e Gomes (2001) afirmam que

[...] a representação é, por força de sua constituição, um processo comunicativo que provoca os outros processos comunicativos da sociedade, bem como se mostra sensível às provocações que recebe deles. Desse modo, a representação não é a comunicação resolvida, mas séries de comunicações que se inter-relacionam na dinâmica social (op., cit., p.182).

Portanto, eu acredito que as imagens no LD terão um papel extremamente sensível ao representar sujeitos, uma vez que estudantes em desenvolvimento de personalidade e caráter poderão contar com seu significado para compreender-se

enquanto sujeitos sociais. Se essas imagens negam-lhe a possibilidade de reconhecimento ou nem ao menos os representam, funcionarão como dispositivos catastróficos para uma construção da autoestima e autoimagem. Segundo Silva (2004):

A estigmatização do negro nas ocupações subalternas, de pouco prestígio social, é explícita no livro didático. Até as crianças negras estão situadas nessas funções, como se houvesse uma intenção de fixar na mente das crianças que, independente da idade, só existem determinadas funções e papéis para serem desempenhados pelos negros na nossa sociedade. Qualquer anseio por uma profissão privilegiada é, desta forma, desestimulado na criança negra em formação. Ele deve pretender ocupar apenas os lugares subalternos sugeridos a ela na sala de aula, através dos materiais didáticos (op., cit., p. 62)

Segundo Flusser (1985, p.7) as “imagens não são conjuntos de símbolos com significados inequívocos, como o são as cifras: não são “denotativas”. Imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos “conotativos””. O autor ainda acrescenta que “o tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno. O olhar diacroniza a sincronicidade imaginística por ciclos” (op., cit., p. 7). Desse modo entendo que

[...] discurso, imagem e poder estão interligados de modo que a intervenção direta dos afro-brasileiros nos discursos e nas várias instâncias de prestígio e de poder é indispensável para que as mudanças ultrapassem o plano do desenho das imagens e organizem “políticas culturais da diferença” que, além de resgatarem a auto-estima, promovam condições políticas e sociais de respeito à diversidade cultural e à igualdade de direitos (SOUZA, 2006, p. 127).

A partir da compreensão da importância da imagem para a representação de pessoas negras, favorecendo ou não a construção de sua autoestima, é que nos próximos itens tenho como pretensão analisar como os negros aparecem, quando aparecem, nos LD de espanhol, pois, na maioria das vezes, sua representação se dá pelo estereótipo ou incorporeidade.

### **6.1.1 Cercanía joven**

Essa coleção, nos três volumes, prezou por apresentar uma capa mais neutra, com desenhos de pessoas e objetos para mostrar a que se dedicará nas páginas seguintes. As possibilidades de identificação das etnias das pessoas que aparecem nas capas são restritas. Portanto, acredito que as capas dos livros não terão grande efeito, seja positivo ou negativo, no que se refere às identidades dos estudantes que os utilizarão.

#### 6.1.1.1 Presença de pessoas brancas

Nos três volumes há aproximadamente 63 páginas que trazem, exclusivamente, pessoas brancas em imagens ou ilustrações. As páginas são as seguintes:

| <b>1. Quantitativo de páginas - Coleção <i>Cercanía</i></b> |                              |                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Presença de pessoas brancas</b>                          |                              |                                                                                                                                      |
|                                                             | <b>Quantidade de páginas</b> | <b>Especificação das páginas</b>                                                                                                     |
| <b>Volume 1</b>                                             | 18                           | p. 16, p. 35, p. 53, p. 64, p. 65, p. 66, p. 68, p. 75, p. 81, p. 88, p. 134, p. 135, p. 136, p. 137, p. 141, p. 144, p. 152, p. 153 |
| <b>Volume 2</b>                                             | 17                           | p. 18, p. 25, p. 44, p. 46, p. 49, p. 66, p. 68, p. 78, p. 80, p. 81, p. 87, p. 90, p. 91, p. 95, p. 112, p. 140, p. 148             |
| <b>Volume 3</b>                                             | 28                           | p. 10, p. 20, p. 22, p. 42, p. 48, p. 49, p. 50, p. 54, p. 57, p. 58, p. 62, p. 63, p. 65, p. 73, p. 92, p. 105, p. 113, p. 115, p.  |

|  |  |                                                                             |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------|
|  |  | 117, p. 120, p. 123, p. 126, p. 131, p. 133, p. 140, p. 151, p. 154, p. 156 |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------|

Tabela 03 – Presença de pessoas brancas – Coleção *Cercanía*

O quantitativo acima serviu geralmente para representar:

1. Cinematografia (ANEXOS: p. 162; p.163);
2. Consumidores em lojas de roupas (ANEXOS: p. 167);
3. Contextos de diversão (ANEXOS: p. 165; p.172; p. 173);
4. Desportistas famosos (ANEXOS: p. 153; p. 154; p. 155; p. 156);
5. Família (ANEXOS: p. 161);
6. Padrões de beleza (ANEXOS: p. 166; p. 168; p. 169);
7. Participação na história política (ANEXOS: p. 157; p. 158; p. 159; p. 160);
8. Pintura (ANEXOS: p. 164), literatura (ANEXOS: p. 148; p. 171).

#### 6.1.1.2 Presença de pessoas negras e brancas

Há pelo menos 22 páginas que mostram a aparição de negros e brancos:

| <b>2. Quantitativo de páginas - Coleção <i>Cercanía</i></b> |                              |                                                                    |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <b>Presença de pessoas negras e brancas</b>                 |                              |                                                                    |
|                                                             | <b>Quantidade de páginas</b> | <b>Especificação das páginas</b>                                   |
| <b>Volume 1</b>                                             | 7                            | p. 78, p. 79, p. 83, p. 89, p. 98, p. 131, p. 160                  |
| <b>Volume 2</b>                                             | 6                            | p. 10, p. 11, p. 37, p. 65, p. 94, p. 102                          |
| <b>Volume 3</b>                                             | 9                            | p. 26, p. 34, p. 74, p. 76, p. 112, p. 127, p. 128, p. 149, p. 157 |

Tabela 04 – Presença de pessoas negras e brancas – Coleção *Cercanía*



Sendo que, nessas situações, pessoas brancas aparecem muito mais que as negras, como é o exemplo da abertura da Unidade 1 *Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?*<sup>53</sup> (ANEXOS: p. 178; p. 179), que pretende trabalhar com a diversidade de cores, na qual de 15 pessoas, apenas três poderiam ser consideradas negras, mas de pele clara (uma idosa segurando a mão do que eu infiro que seja seu companheiro, uma criança ao telefone e uma mulher que ao que parece está cantando). Não há, por exemplo, uma pessoa de pele escura. Silva (2011) afirma que

A cor da pele é a marca de distinção dos afro-brasileiros, assim como o cabelo crespo, uma vez que a ideologia do branqueamento confere gradações qualitativas diferenciadas, ascendente e descendente, de bens econômicos e de prestígio, respectivamente às gradações de tonalidade de pele da mais clara para a mais escura e às diferentes ondulações dos cabelos (op., cit., p. 99).

No que se refere à interação entre negros e brancos, constatei que isso ocorre apenas uma vez no Volume 1 (ANEXOS: p. 137). Há quatro jovens em frente ao computador, de etnias distintas: negra, branca, amarela. Pude perceber que eles estão organizando um trabalho escolar, o que fazem de forma saudável, devido ao fato de estarem sorrindo e aparentando tranquilidade. As outras ocorrências se dão por meio do esporte, sendo que não há uma evidente interação entre eles, pois as imagens constam para figurar capas de revistas esportivas (ANEXOS: p. 174; p.175), para representar os tipos de esportes (ANEXOS: p.176). Acredito que

A aproximação, o diálogo, a convivência, podem eliminar os preconceitos e juízos negativos do outro, reduzindo ou mesmo eliminando a discriminação e exclusão desse outro, porque o convívio diário, a participação nas mesmas experiências cotidianas, permite romper o conceito do outro, eivado de objetos recalcados do real (SILVA, 2011, p. 70).

No Volume 2 encontrei duas circunstâncias que podem sugerir interação entre negros e brancos. A primeira (ANEXOS: p.180) é um desfile, no qual aparecem três modelos: uma mulher negra, uma mulher branca e um homem branco. Nessa imagem, a modelo negra ocupa a dianteira do desfile, o que considerei positivo, uma

---

<sup>53</sup> Mosaico Hispânico: que cores há na diversidade?

vez que raramente percebemos aparições de mulheres negras em contexto de moda.

A segunda circunstância (ANEXOS: p.181) é representada por quatro fotos de saraus, nos quais há, pelo menos em três fotos, a existência de pessoas de etnias diferentes, mas, proporcionalmente, há mais pessoas brancas. A última foto é a que me chama mais atenção por haver um grupo de crianças em sala de aula, ao que parece ser uma apresentação de poesia. Na imagem só há crianças brancas. Logo, concluo que a imagem, só de crianças brancas, eleita pelo livro para representar uma atividade de sarau na sala de aula, contém uma discrepância significativa quanto à representação para as pessoas que utilizarão o livro: estudantes de escolas públicas, maioria negra.

Já no Volume 3, identifiquei que há mais incidências entre negros e brancos. Há, por exemplo, a imagem (ANEXOS: p.182) de uma jovem negra e um jovem não-negro jogando vídeo game. Mais adiante há várias fotos, em que aparecem diversas pessoas, negras e brancas, que participam de uma Feira de Ciências. Embora a quantidade de negros seja menor, percebo que há uma representação positiva, pois ambos, tanto a jovem negra quanto o rapaz negro, estão em situações confortáveis.

Outro episódio de contato saudável e significativo entre negros e brancos se dá quando se mostram ambos de mãos apertadas (ANEXOS: p.183), representando a abertura do capítulo 4, o qual tratará de preconceitos no ambiente de trabalho, e de mãos entrelaçadas em um folheto de uma campanha contra a violência de gênero. São imagens emblemáticas, porque partem da perspectiva que tanto a discriminação quanto a violência são problemas sociais que devem ser tratados por sujeitos que participam da sociedade.

Por fim, no que se relaciona ao convívio entre negros e brancos no LD, constam na abertura da *Unidad 3* (ANEXOS: p. 184) que tratará a questão da sexualidade, diversas imagens de casais e grupos de pessoas. As imagens, em que aparecem negros e brancos, são de casais inter-raciais: dois jovens, um negro e um branco abraçados e olhando um para o outro em estado de admiração; uma jovem negra e um jovem branco na praia, em estado de diversão.

Na maioria dos contextos, nos quais figuram diversas etnias, o branco tem predominância. Partindo do exposto anterior, percebo que a forma como negros e brancos se relacionam socialmente recebe, ainda, pouca atenção do LD. Acredito que o LD, nesse sentido, teria um papel extremamente importante se propusesse

mais abordagens significativas no que se refere a essas relações sociais. Serviria, inclusive, para diminuir o processo de segregação que há, normalmente, nas escolas e em toda sociedade, entre negros e brancos. Segregação esta que é provida por quem tem poder para segregar.

#### 6.1.1.3 Presença de pessoas negras

As páginas dos LD em que aparecem, exclusivamente, pessoas negras são, aproximadamente, 12:

| <b>3. Quantitativo de páginas - Coleção <i>Cercania</i></b> |                              |                                       |
|-------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Presença de pessoas negras</b>                           |                              |                                       |
|                                                             | <b>Quantidade de páginas</b> | <b>Especificação das páginas</b>      |
| <b>Volume 1</b>                                             | 2                            | p. 34, p. 109                         |
| <b>Volume 2</b>                                             | 5                            | p. 32, p. 34-35, p.36, p. 103, p. 131 |
| <b>Volume 3</b>                                             | 4                            | p. 29, p. 68, p. 90, p. 91            |

Tabela 05 – Presença de pessoas negras – Coleção *Cercania*

Ao tratar, em espanhol, dos diversos estados civis das pessoas, o livro propõe como atividade lúdica “palavras cruzadas” (ANEXOS: p.186) e para representar a atividade utiliza a imagem de um casal negro. A mulher e o homem estão na praia, brincando na areia de forma confortável, sorridente e em interação. Considero importante essa representação da afetividade entre pessoas negras, pois dá uma perspectiva, diferente da que normalmente é introduzida na sociedade, de que a mulher negra e o homem negro têm e vivenciam a afetividade de forma respeitosa, com cuidado e amor. Embora essa aparição, intra-racial, tenha sido extremamente positiva, é a única perceptível ao longo de toda coleção.

No que tange ao lazer, as imagens, representando majoritariamente os negros, aparecem em duas ocorrências. A primeira (ANEXOS: p.187) são fotografias de crianças jogando futebol em diversas partes do mundo. Em especial há uma foto de crianças negras do Quilombo do Remanso, zona rural da Chapada Diamantina,

na Bahia. São crianças descalças, semidesnudas ou maltrapilhas, correndo atrás da bola. Para ilustrar essa fotografia o livro expõe o comentário de um historiador com efeito de elogiar a poesia que este sentiu ao contemplar a foto. Obviamente as sensações provenientes dos eventos artísticos são provocadas em cada indivíduo de forma peculiar, pois depende muito de suas vivências e experiências, por isso há que se ter cuidado, neste caso, para não sugerir um olhar glamoroso frente à miséria, outro fato também perceptível na imagem.

Considero a imagem emblemática, pois dá espaço para que crianças quilombolas estejam nos LD, todavia faço o questionamento: em que condições? A problematização da foto, que não é proposta pelo livro, deveria, talvez, perpassar pelo viés de que essa imagem inscreve estereótipos para crianças negras, as situa como sujas, maltrapilhas e semidesnudas, além de estabelecer um conceito poético, que é subjetivo, para interpretar essa condição. Creio que são imagens que devem ser trazidas para o LD, mas sob perspectivas mais críticas.

Na segunda ocorrência, ainda sobre a aparição de pessoas negras (ANEXOS: p.190), no que se refere ao entretenimento, trago outro recorte, no qual há um jovem negro, cabelo black-power, bem vestido, jogando vídeo game. Considerei essa imagem importante, pois o negro é trazido em um contexto de referência otimista.

Vista em contexto de trabalho, a imagem (ANEXOS: p.191) de uma jovem negra veterinária terá um papel positivo. Essa representação ajuda a quebrar os preconceitos de que mulheres negras são educadas para o trabalho doméstico. A imagem representa, sob minha ótica, a possibilidade de deslocamento do senso comum, propiciando que estudantes negras e negros possam idealizar outras profissões para o seu futuro. Ainda que essa representação seja importante, não encontrei muitas outras recorrências que dessem oportunidades a negras e negros se enxergarem em outros contextos profissionais.

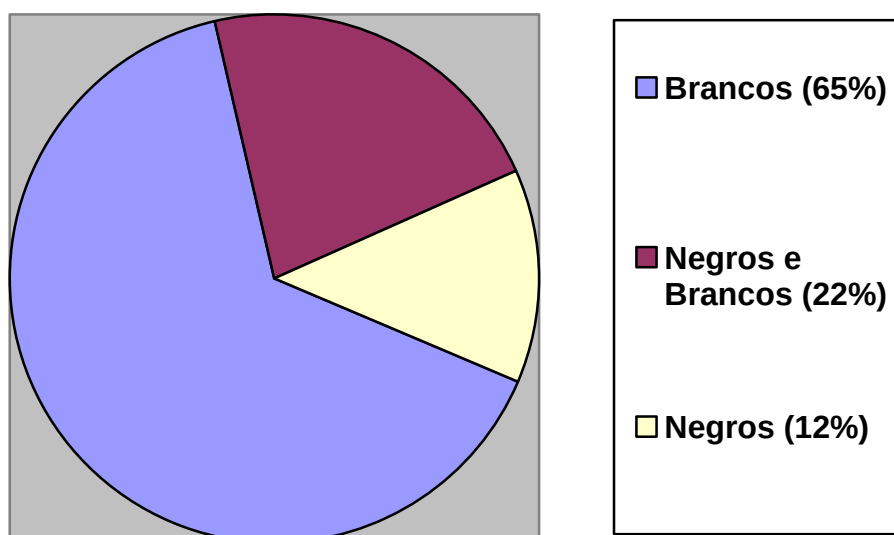
Com referência à literatura, encontrei dois eventos em que há a imagem de um escritor negro e de uma mulher negra. No primeiro evento (ANEXOS: p.188) aparece a imagem do escritor Justo Bolekia Boleká, seguido de sua apresentação, a qual é feita da seguinte maneira: intelectual, filólogo, ativista político, poeta, professor e ensaísta. A imagem de um homem negro é tratada de forma assertiva quanto à construção e afirmação das identidades dos estudantes negros, pois esse

processo de identificação é crucial para que se percebam em diversos contextos da produção do conhecimento.

O segundo evento trata da aparição da mulher negra na capa do livro da autora Shirley Campbell Barr (ANEXOS: p.189), embora não dê para identificar se é sua a imagem ou se de alguma personagem do livro. A apresentação da autora é feita de forma positiva, pois além de situá-la como ativista afrodescendente, ainda acrescenta que ela é escritora, antropóloga, que trabalha com programas sociais e culturais, que publica em revistas, livros de antologias e periódicos diversos. A imagem, seguida dessas informações do protagonismo da autora, proporciona aos estudantes negros uma construção importante do reconhecimento de suas identidades.

Apesar de alguns avanços encontrados na coleção, as desproporções dos grupos étnicos presentes nas páginas de cada volume são enormes, conforme gráfico abaixo:

#### **Coleção *Cercanía*:**



### **6.1.2 Enlaces español para jóvenes brasileños**

#### **6.1.2.1 Presença de pessoas brancas**

Nos três volumes há cerca de 63 páginas que trazem, exclusivamente, pessoas brancas em imagens ou ilustrações. Pude perceber que se deram da seguinte maneira:

| <b>1. Quantitativo de páginas - Coleção <i>Enlaces</i></b> |                              |                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Presença de pessoas brancas</b>                         |                              |                                                                                                                                                                                                              |
|                                                            | <b>Quantidade de páginas</b> | <b>Especificação das páginas</b>                                                                                                                                                                             |
| <b>Volume 1</b>                                            | 17                           | p. 10, p. 18, p. 31, p. 43, p. 47, p. 63, p. 111, p. 113, p. 115, p. 121, p. 122, p. 124, p. 145, p. 148, p. 151, p. 170, p. 175                                                                             |
| <b>Volume 2</b>                                            | 29                           | p. 9, p. 10, p. 16, p. 18, p. 25, p. 26, p. 29, p. 32, p. 34, p. 35, p. 37, p. 39, p. 42, p. 53, p. 54, p. 59, p. 62, p. 65, p. 69, p. 70, p. 87, p. 88, p. 90, p. 92, p. 96, p. 100, p. 122, p. 124, p. 146 |
| <b>Volume 3</b>                                            | 17                           | p. 9, p. 10, p. 12, p. 17, p. 25, p. 26, p. 63, p. 64, p. 77, p. 80, p. 89, p. 90, p. 111, p. 113, p. 114, p. 115, p. 130                                                                                    |

Tabela 06 – Presença de pessoas brancas – Coleção *Enlaces*

Percebi, ao longo da análise, que as pessoas brancas aparecem, normalmente, para representar:

1. Consumidores (ANEXOS: p. 195);
2. Contexto de trabalhos bem remunerados (ANEXOS: p.199);
3. Contexto educacional (ANEXOS: p. 192; p. 193; p. 200)
4. Contexto familiar ou de afeto (ANEXOS: p. 203; p. 204; p.205)
5. Contexto político (ANEXOS: p.207);
6. Padrão de beleza, as formas de se vestir e o exercício da autoestima (ANEXOS: p. 194; p.196; p. 198; p. 202);
7. Personagens protagonistas em telenovelas (ANEXOS: p.206), séries (ANEXOS: p.201);
8. Pessoas famosas (ANEXOS: p. 197);

#### 6.1.2.2 Presença de pessoas negras e brancas

A aparição, em interação ou descontextualizada, de negros e brancos se configurou do seguinte modo, em 41 páginas:

| <b>2. Quantitativo de páginas - Coleção <i>Enlaces</i></b> |                              |                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Presença de pessoas negras e brancas</b>                |                              |                                                                                                                                            |
|                                                            | <b>Quantidade de páginas</b> | <b>Especificação das páginas</b>                                                                                                           |
| <b>Volume 1</b>                                            | 19                           | p. 12, p. 27, p. 29, p. 30, p. 35, p. 37, p. 40, p. 44, p. 85, p. 91, p. 96, p. 98, p. 123, p. 130, p. 141, p. 143, p. 163, p. 171, p. 174 |
| <b>Volume 2</b>                                            | 12                           | p. 12, p. 13, p. 43, p. 52, p. 57, p. 72, p. 77, p. 78, p. 102, p. 136, p. 150, p. 158                                                     |
| <b>Volume 3</b>                                            | 10                           | p. 16, p. 28, p. 43, p. 44, p. 82, p. 121, p. 134, p. 135, p. 146, p. 155                                                                  |

Tabela 07 – Presença de pessoas negras e brancas – Coleção *Enlaces*

No volume 1, ao tratar da interação entre pessoas, o livro utiliza uma imagem (ANEXOS: p.208), em que aparecem quatro jovens, demonstrando um contato mais próximo, enquanto que o único jovem negro encontra-se deslocado no contexto apresentado, situação esta que pode retratar o cotidiano de muitos estudantes negros ao interagir com estudantes brancos. Ao apresentar as formas de cumprimento, o livro traz algumas imagens (ANEXOS: p.209) de pessoas se cumprimentando, há uma imagem com uma mulher negra dando a mão a um homem branco, que aparece desfocado na foto. A situação apresentada expõe a mulher negra bem à vontade, sorridente, o que considerei positivo. Há outras imagens que denotam interação entre negros e brancos (ANEXOS: p. 210; p. 211)

No volume 2, aparecem outras situações, nas quais negros e brancos estão em processo de interação, como ocorre, por exemplo, na sessão em que o livro se propõe a trabalhar os projetos e planos futuros e conhecer os nomes das carreiras universitárias (ANEXOS: p.212). Essa demonstração se dá pela aparição de um casal composto por um homem negro e uma mulher negra, ator e atriz respectivamente, na área do cinema, sendo dirigidos por um diretor branco. Ainda na mesma página há outra situação denotando interação, a qual se dá pelo contato de uma médica, que é negra, e de um homem branco, paciente (ANEXOS: p.212). São duas ocorrências importantes, pois localizam outros lugares profissionais para que estudantes negros possam se enxergar através da imagem do livro. Embora haja situações como essas, é preciso que reflitamos sobre o fato de haver seis contextos de interação profissionais e em apenas dois contextos haver negros sendo representados.

Ainda no Volume 2, aparecem situações com negros e brancos em convívio: um homem negro explicando a um homem branco sobre já ter tocado berimbau, de forma animada e expressiva; em uma classe infantil, em que as crianças levantam a mão, supostamente para contestar alguma pergunta do professor ou professora. No último episódio há pelo menos quatro crianças, dando para ver com mais nitidez a criança negra, por estar na cadeira da frente, mas, ao contrário das outras, que aparecem desfocadas, conserva a fisionomia pouco animada.

No Volume 3 aparecem, assim como nos outros volumes, ocorrências de negros e brancos em contato. No que diz respeito à relação trabalhista, há, por



exemplo, uma jovem negra fazendo uma consulta com uma médica branca (ANEXOS: p.213), todavia a paciente negra é que mostra toda a fisionomia facial, enquanto a médica fica de perfil, sem dar para ver seu rosto nitidamente. A jovem negra demonstra está em uma situação confortável, pois a imagem expressa serenidade e tranquilidade. Outro exemplo profissional é representado pela imagem de presidentes de diversos países (ANEXOS: p.214), que compõem os BRICS<sup>54</sup>, na qual está Jacob Zuma da África do Sul. Na imagem é possível verificar diversas etnias, o que considere importante, pois traz um presidente negro em papel de representatividade.

Negros e brancos ainda aparecem em interação no ambiente escolar em uma imagem, na qual o estudante negro faz, diante da classe, uma apresentação acadêmica. Embora a amostra apresentada seja significativa, pois negros e brancos estão representando um convívio, esses contatos são raros. Sendo assim, o livro perde a oportunidade de promover, através do imagético, uma interação mais substancial entre negros e brancos, utilizando muitas vezes imagens descontextualizadas. Outra consideração a ser feita é que, nos contextos em que há o convívio pluriétnico, os brancos figuram a representação majoritária (ANEXOS: p.210, p. 212; p. 215).

#### 6.1.2.3 Presença de pessoas negras

As páginas que retratam apenas pessoas negras são cerca de 10, conforme seguem:

| <b>3. Quantitativo de páginas - Coleção <i>Enlaces</i></b> |                              |                                  |
|------------------------------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| <b>Presença de pessoas negras</b>                          |                              |                                  |
|                                                            | <b>Quantidade de páginas</b> | <b>Especificação das páginas</b> |
| <b>Volume 1</b>                                            | 4                            | p. 11, p. 103, p. 116, p. 136    |
| <b>Volume 2</b>                                            | 4                            | p. 89, p. 109, p.138, p.         |

<sup>54</sup> É um grupo de cooperação política composto pelos países como Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, que, portanto, resulta na sigla BRICS.

|                 |   |               |
|-----------------|---|---------------|
|                 |   | 165           |
| <b>Volume 3</b> | 2 | p. 47, p. 147 |

Tabela 08 – Presença de pessoas negras – Coleção *Enlaces*

No que diz respeito ao uso da imagem de pessoas negras, o livro, na abertura da unidade 1 (ANEXOS: p.216) dispõe de três jovens, fenotipicamente negros, para representa-la. Todos estão em uma biblioteca e aparecem interagindo, confortavelmente, em frente ao computador. Posteriormente aparece um jovem negro sorridente para representar a atividade em que discutirá o uso dos pronomes (ANEXOS: p.217). Esta aparição se dá de forma afirmativa, pois o jovem encontra-se retratado positivamente.

Ao se propor a descrever as características físicas e de caráter de pessoas, o livro se vale da imagem de uma jovem negra (ANEXOS: p.218), a qual aparece sorrindo, propiciando dispositivos para que os estudantes a descrevam de forma positiva.

Sobre a afetividade de pessoas negras há três representações imagéticas para retratar famílias, situações que raramente aparecem em LD, segundo Silva (2004). Tanto a primeira imagem - na qual aparece uma criança negra acompanhada de seu pai, também negro-, quanto na segunda imagem - em que aparecem uma mãe e sua filha-, expressam alegria e harmonia (ANEXOS: p.220). Na última imagem aparece uma família composta por dois avós, seus filhos e seus netos em sintonia. Para Silva (2011, p. 109) “a organização familiar, para o povo negro, após a abolição, constituiu-se no primeiro grupo social de coesão, apoio mútuo, cooperação e solidariedade, tendo assim gerado a comunidade negra”.

O negro ainda aparece em contexto de trabalho:

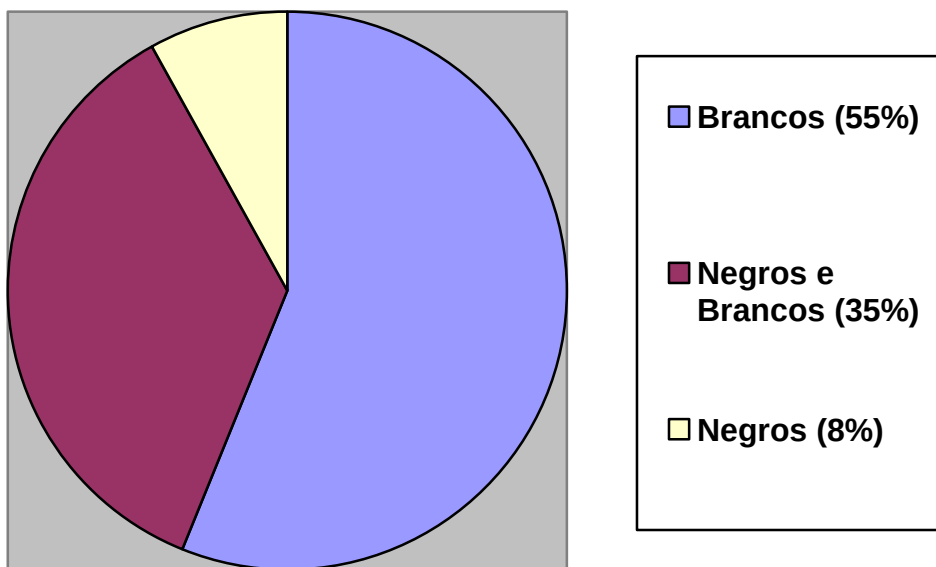
1. Entrevistador (ANEXOS: p.219);
2. Intelectual (ANEXOS: p.221);
3. Poeta (ANEXOS: p.222).

Embora todas as situações citadas estejam representando negras e negros em contextos favoráveis, podendo servir de reconhecimento afirmativo para a construção das identidades dos estudantes, essas aparições são insuficientes. Silva acredita que

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e auto-estima (SILVA, 2004, p. 51).

A coleção, aqui analisada, é produzida com o propósito de atender aos estudantes de escolas públicas, maioria negra, mas ainda conserva, majoritariamente, uma representação eurocêntrica, relegando à comunidade negra pouca visibilidade e um reconhecimento ingrato de sua participação na construção sociedade brasileira, que é culturalmente diversa e plural. Fato este que pode ser percebido pela desproporcionalidade dos grupos étnicos (negros; brancos; negros e brancos) representada pelo gráfico seguinte:

**Coleção *Enlaces*:**



## 6.2 VOZES NEGRAS SILENCIADAS

Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

(Chimamanda Ngozi Adichie)

### 6.2.1 Cercanía joven

A sessão *Para ampliar! Ver, leer, escuchar y navegar* (V.1, p. 46) sugere a leitura do livro *Guantanameras* de Dolores Soler Espiauba, escritora negra e espanhola. A obra de Espiauba, segundo o LD, conta a história de duas irmãs gêmeas que foram separadas na infância, uma vai viver nos Estados Unidos com sua mãe e a outra permanece em Cuba com seu pai. Conforme a própria sessão já indica, a leitura do livro é para ampliar o conhecimento do estudante, não havendo, portanto, o compromisso de ser trabalhada e discutida em sala de aula. Funciona somente como indicação. Nessa perspectiva, acredito que se perde grande oportunidade de trazer para o contexto do estudante, em sala de aula, discussões necessárias e importantes para a construção de suas identidades.

Novamente a aparição do negro, que denotaria protagonismo, se dá na sessão *Para ampliar! Ver, leer, escuchar y navegar* (V.1, p. 96), a qual sugere uma entrevista com o jogador de futebol brasileiro Pelé em um programa argentino apresentado por Maradona. Na mesma sessão, que tem como objetivo falar sobre futebol, se traz a canção *Waka waka, esto es África*, cantada pela cantora Shakira, que é branca. Esta canção, que foi tema da Copa do Mundo na África do Sul em 2010, suscita um incômodo, em termos de representação, uma vez que na primeira vez que um país da África vai sediar um evento como a Copa do Mundo, a música oficial é cantada por uma mulher branca, que representa o cenário pop internacional, tirando a oportunidade, inclusive, de artistas do próprio país, que representam sua cultura, serem protagonistas. Obviamente o livro só traz a música como indicação, não há e nem haverá adiante qualquer problematização.

Na sessão *Proyecto 2*, o livro se propõe a trabalhar literatura e futebol (V.1, p. 104-108) e para tanto utiliza o gênero crônica. A crônica, *El hombre que murió dos veces*<sup>55</sup> de Juan Villoro, que segundo o LD, é considerado o crack da literatura futebolística, refere-se à atuação do goleiro Moacir Barbosa, que morreu metaforicamente em 1950 no jogo da final da Copa do Mundo, evento conhecido como Maracanaço<sup>56</sup>. A crônica desvela todo o sofrimento do primeiro goleiro negro que nunca foi perdoado, sendo tratado como vilão nacional por não ter impedido que o segundo gol do Uruguai contra o Brasil acontecesse, dando-lhe a vitória, apesar de ser visto como “un arquero eficaz, elegante, ágil, un cuerpo elástico que se dirigía con rápida precisión a la pelota”.

A violência contra Barbosa se estendeu à sua pele, à sua raça, pois, segundo a crônica: “*los prejuiciosos que nunca faltan lo acusaron de carecer del temple de los jugadores blancos.*”<sup>57</sup> Para tratar esta problemática nas atividades de interpretação que seguem, o livro traz a seguinte questão: “Explica la siguiente afirmación del narrador: “El primer portero negro de la selección brasileña tuvo que sufrir la derrota y el desprestigio de su sangre.”<sup>58</sup> Importante que haja essa inclinação à discussão, mas penso que o racismo sofrido por Barbosa poderia ter sido mais aprofundado pelas atividades do livro, pois a crônica é muito mais sobre como ele foi humilhado do que sobre sua importância para o futebol. Barbosa pagou não só por não ter defendido aquele gol, mas por ser negro. Teve um final de vida triste e morava de favor, mesmo atuando, depois do Maracanaço, habilmente. A expressão mais emblemática do sofrimento de Barbosa, trazida pelo livro (V.1, p. 107), foi a seguinte: “*En Brasil, la pena mayor por un crimen es de treinta años de cárcel. Hace 43 años que yo pago por un crimen que no cometí.*”

O livro poderia, inclusive, ter problematizado caso Barbosa fosse um goleiro branco se o seu destino teria sido o mesmo, sabemos que não, mas é necessário trazer essas questões para que o estudante possa desenvolver uma perspectiva crítica de como o racismo castra as experiências de pessoas negras. Portanto, perdeu-se uma grande chance de discutir o racismo de forma mais significativa, pois a depender da mediação do professor, o estudante pode comprar a ideia de que

<sup>55</sup> O homem que morreu duas vezes

<sup>56</sup> Expressão utilizada para a partida de futebol, ocorrida em 1950, a qual o Brasil, jogando em casa, no Maracanã, só precisava de um empate para ganhar, todavia perdeu de 2X1 para o Uruguai.

<sup>57</sup> Os preconceituosos que nunca faltam o acusaram de carecer da têmpera dos jogadores brancos.

<sup>58</sup> Explica a seguinte questão do narrador: “O primeiro goleiro negro da seleção brasileira teve que sofrer a derrota e o desprestígio de seu sangue”.

Barbosa era realmente inferior aos brancos e por isso perdeu aquela copa do mundo, uma vez que o livro não dá conta da problematização. Acredito que

[...] transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro, porque na medida em que essas representações não apresentarem objetos de recalque e inferiorização desse outro, a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, terá grande aproximação com o real (SILVA, 2011, p. 31).

No início do capítulo 5 a proposta do livro é trabalhar o gênero textual discurso político e, para tal, utiliza-se de várias personalidades (V.1, p. 114), como Lula, Fidel Castro e Cristina Kirchner, que tiveram bastante representatividade na condução política de países da América Latina. Na margem do livro (V.1, p. 115) é citado Martin Luther King por conta de seu famoso discurso, em 1963, nos Estados Unidos. Todavia isso se dá de forma descontextualizada, como uma informação anexada à discussão de fato. Luther King teve um papel extremamente importante para o reconhecimento dos direitos dos negros não só nos Estados Unidos, mas no resto do mundo, por ter inspirado diversas lutas. Portanto, seria relevante que estudantes, maioria negra, que têm acesso ao LD tivessem a oportunidade de conhecer mais sobre sua história e suas conquistas.

Adiante (V.1, p. 125), na atividade de compreensão auditiva, o livro utiliza a música *Yo pisaré las calles nuevamente* de Pablo Milanés, famoso artista negro cubano. Além da letra da música, aparece um adolescente negro com fones de ouvido para figurar a atividade. Considerarei importante abrir espaço para a presença de Pablo Milanés, pois, dessa forma, funciona como dispositivo de representação para adolescentes negros.

Na apresentação do Volume 2 (p.3) é citado o escritor guiné-equatoriano Justo Bolekia Boleká, como *Julio*. Entretanto no capítulo 2, da *Unidad 1*, seu nome é utilizado corretamente, o que infiro que deve ter havido erro de digitação. Julgo a forma como o livro se propôs a trabalhar a literatura, trazendo um escritor da Guiné Equatorial, país de língua espanhola, pouco referenciado no ensino/aprendizagem de línguas, como muito importante. Além de enfatizar as contribuições de Boleká escritor e indivíduo que tem voz, utiliza-se de seu livro *Poesía en lengua bubi* para

explicar que a língua bubi é utilizada em Malabo, capital do país. Além disso, traz uma entrevista com o autor e uma atividade, de forma contextualizada.

Posteriormente, ainda no Capítulo 2, o livro traz um texto (V.2, p. 34-35) para tratar do bilinguismo tendo os países da África como referência. O texto traz uma perspectiva crítica de como são reconhecidas as línguas faladas em Guiné Equatorial. Considero que a proposta trazida pelo livro foi oportuna, pois dará chances para que o estudante conheça mais sobre o país em questão e como as línguas dialogam no processo de interação social entre os guineenses. A proposta se centra, ainda, em estimular o estudante a fazer uma paridade de como as línguas indígenas são tratadas no Brasil em detrimento da língua portuguesa.

Ao expor cartazes reais (V.2, p. 75) de campanhas contra vários tipos de discriminação, o livro utiliza um cartaz sobre a discriminação contra imigrantes na Espanha, que tem a seguinte mensagem: *“El racismo es un horrible sentimiento de odio provocado por la ignorancia. Ayudemos al racista”*. A mulher que representa a imagem não sofreria racismo no Brasil, fato que é problematizado pelo livro na instrução ao professor, quando o livro estimula seu posicionamento crítico. Todavia há que pensar que nem sempre o estudante contará com a orientação do professor, pois, este, pode utilizar o livro em outros espaços, como sua casa, por exemplo. A instrução sugere que o professor pergunte ao estudante quais imagens seriam pertinentes para trabalhar contra o racismo no Brasil.

Como proposta para o Proyecto 2 (V.2, p. 102), o livro traz como tema *Saraos literarios en la red y en la escuela*, tendo como objetivo refletir sobre a identidade do povo negro. Para tanto traz o poema *“rotundamente negra”* e a narrativa de memória *“El cabello de Illari”*, ambos de Shirley Campbell Barr, escritora e antropóloga da Costa Rica. Na contextualização, é feita uma apresentação da autora, seguida de atividade de interpretação, na qual destaco a problematização do termo “afro” e a posição de Barr como ativista do movimento afrodescendente da América Latina. Há um protagonismo pertinente da autora, representando, de forma afirmativa, negras e negros.

Ao propor, de forma silenciosa, a leitura do poema *“Rotundamente negra”* (V.2, p. 105), o livro contradiz a ideia do que é um Sarau, no qual poemas são declamados. Talvez a partilha dessa leitura, especificamente, fosse interessante, por se tratar de um tema partilhado por muitos estudantes da escola pública. As questões de interpretação pós-leitura do poema se centram em indagações de

ordem instrumental-gramatical, sem, de fato, problematizar as reflexões sobre as identidades negras, a partir da leitura do poema.

Ao propiciar a leitura da narrativa *El cabello de Illari* (V.2, p. 106), é importante sinalizar que o próprio texto serve como mote para uma construção sensível da aceitação e reconhecimento do cabelo crespo como algo natural e bonito. Desse modo o livro cumpre com a constatação de que:

Os traços físicos e culturais, antes rejeitados e recalcados por serem considerados desprovidos de beleza, ganham outro sentido e passam a ser assumidos como marcas identitárias. A apreciação dos cabelos crespos, da cor da pele e das religiões e a narração de acontecimentos históricos sob a perspectiva da tradição afro-brasileira serão considerados meios de consolidação da identidade étnica que ressignifica a tradição e os seus paradigmas (SOUZA, 2006, p. 196).

Contudo, considero que o livro poderia ter explorado mais profundamente as questões de interpretação do texto *El cabello de Illari*. As indagações se centralizam na compreensão gramatical, o que, de certo modo, negligencia as vicissitudes enfrentadas por negras e negros no dia a dia, referentes ao seu próprio cabelo crespo. Penso que, nessa oportunidade, o livro poderia sugerir uma narrativa de memória dos próprios estudantes de como lidam com o cabelo e como se enxergam a partir do texto de Barr.

Entretanto a problematização realizada a partir do texto de Eduardo Galeano “*El pelo malo*” (V.2, p. 108) é mais eficiente. No texto, Galeano critica a propaganda em volta do cabelo alisado em detrimento do cabelo crespo, questão que é proposta pelo livro para que o estudante possa refletir. Por fim a atividade propõe uma reflexão interdisciplinar do texto de Galeano com o de Barr, com o objetivo de que o estudante caracterizaria o cabelo de Illari, personagem do texto de Barr. O estudante tem, nesse caso, a oportunidade de se posicionar, a partir de diversas informações anteriores, de forma crítica.

Na atividade (V.3, p. 68), que propõe um jogo para tratar das profissões, o livro utiliza como imagem para representar a atividade uma veterinária negra, o que julgo como positivo para que estudantes negros possam se enxergar em profissões que ao longo dos anos não foram pensadas para eles.

Ainda sobre o mundo do profissional há uma atividade (V.3, p. 82) em que se problematiza o preconceito sofrido por imigrantes na Espanha. Para tanto utilizam



duas charges, a primeira, na qual a imagem que representa quem sofre a discriminação é uma mulher de pele escura, sendo que quem comete o ato é uma mulher loira. A segunda charge traz a mesma mulher que sofreu preconceito na charge anterior indo ao médico e este acredita que sua enfermidade é proveniente do seu país de origem, argumento contestado por ela, afirmando que vive na Espanha há 15 anos. A partir da exposição das charges os estudantes são estimulados a refletir sobre as críticas que as mensagens trazem.

*Cercanía* trouxe poucas oportunidades, impossibilitando discutir, suficientemente, o protagonismo de pessoas negras, especialmente no Volume 3, onde pude constatar somente duas situações, o que de algum modo reverbera na desconstrução superficial de estereótipos, e na pouca evidência das identidades negras.

### 6.2.2 Enlaces español para jóvenes brasileños

A palavra *morocho*<sup>59</sup>, que é utilizada no livro (V.1) pelo menos em dois contextos com acepções distintas, mereceria uma concepção mais cuidadosa quanto ao seu sentido. Segundo o *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) *morocho* é uma palavra originária do *Quechua* e significa, *a priori*, a variedade de um milho muito duro. Entretanto, a palavra sofreu mudanças semânticas, passando a significar, posteriormente, pessoas de pele escura ou de cabelo crespo. No Brasil, por exemplo, seria traduzida como “morena/moreno”, palavra que por si só tem suscitado no nosso contexto social, ao longo dos anos, uma problemática, que é referir-se às negras e aos negros como morenas e morenos, respectivamente, termos que vêm sendo empregados para negar-lhes a possibilidade de construção de uma identidade pautada na raça, entendida sob uma construção sociológica, conforme afirma Munanga (2004).

---

<sup>59</sup> Segundo o DRAE:

*morocho*, cha

Del quechua *muruch'u* 'variedad de maíz muy duro'.

1. adj. Arg., Bol., Par., Perú y Ur. Dicho de una persona: Que tiene la piel morena.
2. adj. Arg., Par. y Ur. Dicho de una persona: Que tiene pelo negro.
3. adj. Nic. Dicho de una persona, y especialmente de un niño: Falto de algunos dientes.
4. adj. Ven. mellizo (ll nacido de un mismo parto). U. t. c. s.
5. adj. coloq. Ec. y Hond. Dicho de una persona: Robusta y bien conservada.
6. m. Chile, Col., Ec., Perú y Ur. maíz morocho.

No primeiro contexto do livro (V.1, p. 18), a palavra *morocho* é utilizada com o significado de gêmeos, valendo-se da acepção utilizada na Venezuela. Na imagem aparecem dois irmãos, um menino e uma menina, que se apresentam e, entre as informações dadas, está o fato de terem nascido do mesmo parto. Interessa-me mais, no entanto, discutir o seu uso no poema Rima XI (V.1, p. 172), do poeta espanhol Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870), utilizado para tratar da imagem da mulher na estética do Romantismo<sup>60</sup>.

O poema apresenta três tipos de mulher: a morena, a pálida e a incorpórea. A mulher morena, que no contexto brasileiro, normalmente, pode estar se referindo à mulher negra, é localizada como “*ardiente*”, “*símbolo de la pasión*”, que de “*ansia de goces mi alma está llena*”. Enquanto que a segunda mulher, que é pálida, ou seja, branca, é retratada como a que tem “*trenzas de oro*”, que “*puede brindarte dichas sin fin*”, que “*de ternuras guarda un tesoro*”. Há um sentido, atribuído a essas duas mulheres, referente aos significados que lhes foram construídos, enquanto sujeitos sociais, de discrepância. Pacheco (2008, p. 11) acredita que “tais representações sociais sobre a sexualidade e afetividade das mulheres negras, estão presentes, também, no nosso imaginário cultural brasileiro. Para González, as imagens das negras estão vinculadas, quase sempre, aos estereótipos de servilismo profissional e sexual”.

A mulher branca tem sido enxergada como um padrão de beleza, que serve para casar e que pode ser exibida socialmente, o que não deixa de ser objetificação. Todavia, a mulher negra, na escala de objetificação, ainda ocupa uma posição social inferior. Não por acaso a frase proferida por Gilberto Freyre, no livro Casa-Grande e Senzala, se circunscreveu como mito: “branca para casar. Mulata para fornicar. Negra para trabalhar” (FREYRE, 1995, s/p).

No poema nenhuma das duas mulheres mencionadas, a *morocho* e a *pálida*, são eleitas pelo eu lírico, pois o propósito do livro é discutir justamente sobre a mulher incorpórea, ou seja, a inexistente, que é vista de forma idealizada e inalcançável, *persona* que representava a mulher quista pelo homem no Romantismo. A partir da exposição do poema é proposta uma atividade de interpretação (V1, p. 173), que não atende a uma compreensão crítica e atual de como se deve desconstruir o estereótipo desenhado para a mulher, especialmente a

---

<sup>60</sup> Movimento artístico, político e filosófico, que surgiu na Europa no final do século XVIII e perdurou até meados do século XIX.

negra. Portanto, o livro se furta de problematizar a temática das relações raciais e funciona como catalisador do estereótipo para a mulher negra, uma vez que a atividade só dá conta de problematizar a mulher ideal, promovendo inferências negativas que poderão surgir a partir da leitura do poema. Tal silenciamento vai de encontro ao que preza a Lei 10.639/2003, na qual as aparições de pessoas negras devem ser tratadas de forma positiva, complexa e problematizadora.

Penso que o poema não deveria ser excluído, pois reflete um pensamento de uma época que necessita, de forma imperiosa, ser superada e reconstruída a partir de uma perspectiva mais dignificante para mulheres. Todavia a postura de silenciar a problematização, adotada pelo LD em questão, pode trazer consequências catastróficas para a identificação de adolescentes negras, maioria em escola pública. Afinal como lidam ao depararem com a descrição de si enquanto ardentes, símbolos de paixão e de ânsias de gozos, uma vez que essas são as inscrições sociais que foram erigidas ao longo dos séculos sobre mulheres negras, mas em um sentido estritamente pejorativo?

No contexto descrito nos parágrafos anteriores o livro obedece a essa máxima de contar uma história única, que segundo Adichie (2008) “a história única cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história”. E como bem refletiu Bhabha (2013) o problema do estereótipo não é só o que exprime, de forma equivocada, mas como ele fixa papéis e lugares.

Durante a análise para perceber como os negros aparecem, como sujeitos, representantes de atividades, propostas no livro, fica evidente seu pouco protagonismo. Apenas em um momento o negro aparece em papel de destaque (V.1, p. 20), como professor. Na imagem é possível identificar que os estudantes que aparecem são todos brancos. Na mesma página, já em outra imagem, aparece um estudante negro sendo auxiliado por um professor branco, demonstrando sintonia.

Nas demais situações os brancos têm representação máxima, a qual posso exemplificar utilizando a atividade para falar de “*rotina*”<sup>61</sup> (V.1, p.111), que tem seis imagens do mesmo garoto, branco. É uma atividade que tem como finalidade demonstrar a rotina de um adolescente, que escova os dentes, toma banho,

---

<sup>61</sup> Rotina.

frequenta a escola, almoça e usa o computador. A abertura do capítulo 7 (V.1, p. 113), que se dedicará a trabalhar sobre a descrição física e de personalidade, segue o mesmo padrão já apresentado anteriormente, prezando pela imagem de um garoto branco se olhando no espelho e sorrindo.

Ao propor uma atividade sobre informações pessoais (V.1, p. 148), o livro utiliza-se de importantes personalidades da Hispano-América – Cristina Fernández de Kirchner, Lionel Andrés Messi, Paulina Rubio, Juanes -, todas brancas, com as quais estudantes negros teriam dificuldade de nutrir qualquer tipo de identificação referente a sua identidade. O livro ao propiciar uma atividade de cunho superficial, perdeu a oportunidade de enriquecer o espaço com personalidades étnicas diversas, tão presentes na cultura hispano-americana. Atividade semelhante (V.2, p. 41) vai ser proposta posteriormente, embora com um representante negro, o presidente Barack Obama, seguido de Penélope Cruz e Shakira, ambas brancas. Nessa atividade, que é de revisão, os estudantes são indagados a comentar quais seriam os desejos de tais personalidades para o ano que se inicia. Ainda que haja aqui um homem negro, reconhecido pela atuação política e cargo que ocupa, sua aparição é tratada de forma superficial.

Na atividade para a compreensão do uso de *tú* e *usted*<sup>62</sup> (V.1, p.29), o livro dispõe de dois jovens brancos para designar *tú*, enquanto que para exemplificar o uso de *usted* se vale de um senhor branco, a quem o próprio livro infere ser o chefe, e de um jovem negro, que é o funcionário. A proposta do livro é mostrar a diferença de tratamento hierárquico que precisa existir entre patrão e empregado ou entre um jovem e um senhor. Nas imagens é possível ver com clareza as três pessoas brancas, identificar seus traços faciais, comprovando que duas delas estão sorrindo, portanto em um contexto confortável. No entanto, o único negro que é possível identificar está de perfil, impossibilitando a análise de sua aparição na imagem. O que se pode inferir é que, no livro, sua aparição se dá pela ausência de expressão.

Fato semelhante ao descrito no parágrafo anterior ocorre na proposta de mostrar atitudes que contribuem para manter o meio-ambiente sustentável (p. 163). Para tanto há no livro quatro situações: um jovem argentino branco com o controle remoto da televisão; uma mulher chilena branca andando de bicicleta; a mão de uma garota venezuelana branca apagando a luz; um jovem cubano negro retirando o lixo.

---

<sup>62</sup> Significado disponível em: < <http://dle.rae.es/?id=bBhdfZ5>>

Percebo que, de todas as situações, a mais próxima de trabalho e de desconforto é a executada pelo jovem negro cubano, pois enquanto um assiste televisão e a outra anda sorridente de bicicleta, ambas as atividades que podem ser concebidas como lazer, é o jovem negro que manuseia o lixo.

Nas duas situações relatadas, os dois jovens negros são subalternizados, expressando uma situação de senso comum na sociedade, onde os papéis lhes são quase sempre determinados. Silva acredita que

A omissão, no Brasil pode ser responsável, em grande parte, pela internalização por parte da sociedade de uma imagem estigmatizada do negro visto apenas como serviçal e marginal, bem como pelo desrespeito e intolerância por parte dos livros didático, da diversidade de papéis exercidos pelos negros seus colegas das profissões valorizadas na sociedade e exercidas por não-negros em sua grande maioria (SILVA, 2004, p. 59).

A partir dessa amostragem e de toda a análise do livro, percebo que os negros aparecem pouco e quando aparecem estão em sub-posições sociais.

Para se referir aos diferentes tipos de casas, o livro traz uma correspondência entre a produção de Estevão Silva da Conceição<sup>63</sup> e de Antonio Gaudí (1852-1926)<sup>64</sup>, comparando o estilo dos dois artistas (V.1, p. 66). Considerei essa atividade oportuna, pois, apesar de contar com Gaudí como referente artístico para legitimar o que faz Estevão, dá ouvido e abre espaço para a sua representação no lugar em que vive: a favela de Paraisópolis.

O texto, que traz as informações sobre a vida de Estevão, é bem informativo e sensível. Há, todavia, uma descrição, a qual me interessa trazer para a análise, que é a proferida por Estevão ao relembrar de como as pessoas nomeavam sua casa: “Estevão habla de cómo le criticaban al principio. “Los vecinos creían que estaba loco. A la casa le pusieron todo tipo de mote”: La Calavera. Casa de Brujas. Casa de Macumba (como se conocen despectivamente los ritos africanos). En una descomunal favela, la casa-castillo de Estevão se levanta con aroma de excentricidad, de sueño y delirio importado”<sup>65</sup>.

---

<sup>63</sup> Artista que nasceu na cidade de Santo Estevão, na Bahia, radicado em São Paulo desde 1977. Ficou conhecido nacional e internacionalmente por produzir obras semelhantes ao renomado artista Antonio Gaudí.

<sup>64</sup> Famoso arquiteto, que compôs, de forma significativa, o Movimento Modernista Catalão.

<sup>65</sup> Estevão fala de como o criticavam ao princípio. “Os vizinhos acreditavam que estava louco. À casa colocaram-lhe todo tipo de apelido”: A Caveira. Casa de Bruxas. Casa de Macumba (como se

O texto explica que sentido tem a palavra macumba no contexto exposto por Estevão, que é como são conhecidos desdenhosamente os ritos africanos. Contudo, a atividade de interpretação do texto, que se segue, não proporciona um aprofundamento do termo Macumba, inscrevendo para o leitor apenas uma acepção, pautada em preconceito, do que seria macumba.

Essa postura, adotada pelo livro, só reafirma o preconceito existente na sociedade ao falar sobre rituais religiosos provenientes do continente africano. Há que se pensar aqui na importância que o exercício da fé teve para as pessoas negras, provenientes de países da África. Na luta pela abolição da escravatura, em muitos momentos, o único sustentáculo que negras e negros tinham era a fé, assegurando-lhes que não paralisassem a luta mesmo diante de toda violência sofrida. As religiões africanas, nesse contexto, funcionaram como mecanismo de salvaguarda dos interesses de quem acredita em equidade de direitos raciais. Partindo dessa perspectiva, o livro perde uma boa oportunidade de quebrar preconceitos.

O livro dedica-se a trabalhar o “*acoso escolar*”<sup>66</sup> (V.1, p.118), que é um tipo de violência cometida por alguns estudantes, que vai desde a exposição negativa de um companheiro de classe à violência física. Essas violências são cometidas, normalmente, contra homossexuais, negros, mulheres, pelo fato de pertencerem, socialmente, a lugares subalternizados. Para dar conta dessa discussão, o livro traz a versão de jovens argentinos que presenciaram situações de discriminação, ao longo da vida escolar, mas que não sofreram tais preconceitos. É uma narrativa que dá espaço para a voz daquele que não sente de fato o que é ser vítima de preconceito. Há um relato, trazido pelo estudante Jonathan, que me chamou atenção pela complexidade caracterizada: “*En la primaria había un pibe negrito y todos lo cargaban. El pibe no reaccionaba y tal vez por eso lo agredían*”<sup>67</sup>. Nesse trecho, fica a compreensão de que a não reação do garoto negro é que fazia com que as agressões permanecessem, utilizando-se, assim, de um discurso, no qual a vítima passa a ser também culpada. Isso, de algum modo, negligencia a

---

conhece desdenhosamente os ritos africanos). Nessa descomunal favela, a casa-castelo de Estevão se levanta com aroma de excentricidade, de sonho e delírio importado.

<sup>66</sup> Acoso, segundo a RAE é perseguir, sem dar trégua nem repouso, a um animal ou pessoa.

<sup>67</sup> Na primária havia um garoto negrinho e todos o carregavam. O garoto não reagia e talvez por isso o agrediam.

responsabilidade do “acosador” pela violência cometida. Entendo, que colocações como essas deveriam ter sido problematizadas ou desconstruídas pelo livro.

Outro trecho, trazido pelo mesmo estudante e que precisaria ser desconstruído pelo livro, diz o seguinte: “[...] *como seguia (sic) las burlas, las cargadas, hasta algunos golpes, a la mitad del año vino la madre y se quejó. Lo sacaron de la escuela. A él y a otros dos que eran los que más lo cargaban. Les dieron un pase pero a escuelas diferentes a cada uno*<sup>68</sup>.” Nesse trecho a vítima também é punida ao ser transferida, uma vez que a atitude da escola serve somente para resolver algo estrutural como se fosse pontual. Ambas as violências sofridas pelo estudante, vítima de racismo e da escola, são negligenciadas pelo livro, pois este propõe uma atividade em que discute apenas questões gramaticais ou faz questionamentos rasos quanto ao tema da violência, discriminação e da amizade: “¿*Cuáles son los temas tratados en esta edición del boletín?*”<sup>69</sup>. O livro poderia ter se proposto a complexificar situações vividas por adolescentes negras e negros dentro da escola, reconhecer que na verdade não é isolando o estudante da situação de discriminação, que haverá rompimento, a longo prazo, do racismo.

Em outro relato, a estudante Dorita, que presenciou situação de racismo sofrida por outro colega, diz que o professor entrevistou, mostrando que discriminar é errado: “*En mi escuela un chico le dijo a otro “sos un negro” y el profesor lo frenó y nos dio una lección a todos.*”<sup>70</sup> No contexto apresentado é perceptível que negro é um termo utilizado para discriminar e não como reconhecimento de uma identidade construída e respeitada.

O livro dá pouca ênfase às questões suscitadas, utilizando-se, muitas vezes, do racismo como algo temático para dar suporte à aprendizagem da língua estrangeira em uma perspectiva estrutural, pois intercala questões gramaticais com o racismo como suporte temático.

Saliento que, posteriormente, para tratar sobre o *ciberacoso*<sup>71</sup> o livro (V.1, p.127) traz uma reflexão importante, que diz o seguinte: “*Recuerda: Cada individuo es único y valioso. La intolerancia y el racismo son también formas de maltrato entre*

<sup>68</sup> Como seguiam as provocações, as zombarias, até alguns golpes, na metade do ano veio sua mãe e se queixou. O tiraram da escola. A ele e aos outros dois que eram os que mais o zombavam. Deram-lhe um passe, mas a escolas diferentes cada um.

<sup>69</sup> Quais são os temas tratados na edição do boletim?

<sup>70</sup> Na minha escola um garoto disse a outro “você é um negro” e o professor o freou e nos uma lição a todos

<sup>71</sup> *Ciberacoso* é a perseguição, exposição ou violência sofridas por pessoas na internet.

*compañeros. No permitas que tu dignidad personal se vea atacada por estas causas, ni ofendas a nadie por sus valores culturales o religiosos. Todas las personas somos diferentes y nuestros rasgos físicos, forma de vestir o gustos deben ser respetados por todos.*<sup>72</sup>

Obviamente essa reflexão poderia ter sido contextualizada melhor, todavia não deixa de problematizar e localizar o racismo e diversos tipos de violências como algo intolerável.

Outra situação, que considero positiva, exposta pelo livro, a partir de uma reportagem (V.1, p. 134), trata de um projeto construído no Rio de Janeiro de nome Surfavela, que inspirou a criação do projeto Ravalsurf, em Barcelona. Destaco como importante as seguintes reflexões: *En Brasil, el deporte del surf se convierte en una alternativa a la violencia y al tráfico de drogas que rodea a los jóvenes de las favelas. Con la práctica del deporte, se construyen también lazos sociales y puentes entre los chicos de las favelas y los de clase media que se encuentran en los clubes de surf; “Las playas de la ciudad son el gran espacio democratizador de Río y Brasil, el sitio donde pobres y ricos, blancos y negros, pueden interactuar y romper las barreras habituales de incompreensión mutua”, explica Vanderlei Paiva Gonçalves, creador del Surfavela.*<sup>73</sup>

É certo que colocar em contato os diferentes pode funcionar como um dispositivo de construção de uma sociedade mais diversa, democrática e respeitosa, podendo, também, funcionar como a exposição, sem mácula, da desigualdade.

O livro propõe uma atividade (V.1, p. 143) sobre expressões culturais e para tal se vale tanto do *parkour*, quanto da capoeira, duas expressões artísticas populares, praticadas no Brasil e Venezuela, respectivamente. Silva nos mostra que:

A capoeira, uma das expressões culturais africanas aqui recriadas, constitui-se num polo de afirmação cultural e de integração dos diversos grupos étnicos, culturais e sociais da sociedade brasileira. Tal qual o samba, ou mais do que ele, a capoeira mescla as

<sup>72</sup> Recorda: Cada indivíduo é único e valioso. A intolerância e o racismo são também formas de maus tratos entre companheiros. Não permitas que sua dignidade pessoal seja atacada por estas causas, nem ofendas a ninguém por seus valores culturais ou religiosos. Todas as pessoas são diferentes e nossos traços físicos, forma de vestir ou gostos devem ser respeitados por todos.

<sup>73</sup> No Brasil, o esporte surf se converte em uma alternativa contra a violência e ao tráfico de drogas que rodeia os jovens das favelas. Com a prática do esporte, se constituem também laços sociais e pontes entre os jovens das favelas e os de classe média que se encontram nos clubes de surf. “As praias da cidade são o grande espaço democratizador do Rio e do Brasil, o lugar onde os pobres e ricos, brancos e negros, podem interagir e romper as barreiras habituais de incompreensão mutua”, explica Vanderlei Paiva Gonçalves, criador do Surfavela.



diferenças raciais no jogo dos corpos que se tocam, se entrelaçam, se abraçam, na grande roda dos capoeiristas, ao som do ritmo contagiante dos berimbaus e das vozes que entoam cantigas do repertório popular (op., cit., p. 87)

O importante da atividade sobre a capoeira e *parkour* é porque oportuniza os estudantes a conhecerem mais sobre as expressões culturais, em uma perspectiva intercultural. Todavia as imagens utilizadas para representar o *parkour* são de pessoas brancas e para representar a capoeira se traz um negro e outro branco. Posteriormente o livro mostra uma imagem da capoeira (V. 2. p. 52), entretanto para simbolizar uma questão de ordem gramatical: “A: ¿Alguna vez has tocado algún instrumento? B: Sí, una vez he tocado el berimbau”<sup>74</sup>. As expressões artísticas negras estão sendo utilizadas como questões temáticas e não com o protagonismo que lhe é de direito.

As propostas de atividades nos livros partem, a grosso modo, da perspectiva de que contarão com o direcionamento de professores, sendo que, como sabemos, os estudantes levam esses livros para casa, podendo manter o contato longe da escola. A partir disso posso inferir duas questões: a primeira é que o professor, através da perspectiva do livro, está preparado para lidar com as problemáticas que aparecem, referentes às diversidades; a segunda é que o estudante só terá acesso ao livro diante do professor. Contudo, Silva (2011) nos situa para o fato de que

A seletividade dos conhecimentos nos currículos, o silêncio dos professores sobre as práticas discriminatórias que identificam no seu cotidiano escolar nos conduzem a ficar atentos não apenas para o que é transmitido com conotação discriminatória, mas para o que é impedido de ser transmitido e dito (op., cit., p.77)

Portanto, é preciso entender, de forma crítica, que não há como assegurar que essas questões sejam reais, pois elas partem de uma noção do que é ideal. O livro, nesse sentido, precisa dar maior autonomia não só ao professor, mas, e talvez mais importante, ao estudante. É necessário que as atividades estejam pensadas de forma mais complexas, atendendo às necessidades reais dos estudantes de escolas públicas, maioria negra.

A atividade (V.2, p. 158) tem como objetivo mostrar as mudanças que foram produzidas na vida de uma garota negra, que mostra a imagem de quando criança e

---

<sup>74</sup> A: Alguma vez você tocou berimbau? B: Sim, uma vez eu toquei berimbau.

adulta, ambas as imagens apresentam-na de cabelo crespo, maquiada, sorridente. Ao conservar os cabelos crespos, essa mulher pode servir de referência positiva para adolescentes negras que tenham acesso ao livro no processo de ensino-aprendizagem do espanhol.

O texto utilizado para falar da infância e da fase atual é narrado em primeira pessoa. Sobre a fase da infância, a narradora descreve: *“Cuando era pequeña era una chica muy traviesa e inquieta; mis padres tenían que soportar todas mis travesuras. Tenía muchos amigos, me gustaba mucho estar con ellos, todos los días nos encontrábamos en la plaza que hay cerca de donde vivíamos y jugábamos toda la tarde. También me gustaban mucho los dibujos animados y leer cuentos infantiles. En aquella época no era muy guapa, era bajita, delgada y llevaba unas gafas muy feas: mis amigos me ponían mote como gafotas, cuatro ojos, etc., me molestaban estas cosas, pero eran cosas de niños”*<sup>75</sup>. Considerei sua fala oportuna porque nesse contexto sua lembrança de infância se pauta em preconceitos sofridos, mas que em nada tinha a ver com o fato de ser negra e possuir cabelos crespos. Afinal, muitas vezes, nos atemos, como é de se esperar, ao fato de o racismo ser um dispositivo tão recorrente nas relações entre pessoas, que não percebemos que há de haver espaço para que mulheres negras e homens negros possam aparecer em outros contextos, que não sejam problematizando somente o fato de serem vítimas do preconceito, que há outras vivências e experiências para além disso, e que dessa maneira, inclusive, traz novas perspectivas para o estudante que tem acesso ao LD poder se enxergar para além do estigma racial.

Em seguida a narradora se descreve na fase adulta: *“Hoy ya no soy así: soy alta, no tan delgada, he cambiado las gafas por lentillas. Ya no juego en la plaza, sino que voy a otros lugares como cines, discotecas, bares, salas de conciertos, etc. A algunos de mis amigos de la infancia ya no los veo porque se han cambiado de ciudad, ahora tengo nuevos amigos. Creo que no soy tan inquieta y traviesa como antes, ahora soy más realista”*<sup>76</sup>. A descrição se dá de forma importante, pois

---

<sup>75</sup> Quando era pequena era uma menina muito travessa e inquieta; meus pais tinham que suportar todas minhas travessuras. Tinha muitos amigos, com os quais eu gostava muito de estar, todos os dias nos encontrávamos na praça que há cerca de onde vivíamos y jogávamos por toda a tarde. Também gostava muito dos desenhos animados y de ler os contos infantis. Naquela época não era muito bonita, era baixinha, magra e usava óculos muito feios: meus amigos me colocavam apelidos como quatro olhos, etc., essas coisas me irritavam, mas eram coisas de crianças.

<sup>76</sup> Hoje já não sou assim: sou alta, não tão magra, mudei os óculos por lentes de contato. Já não brinco na praça, sim que vou a outros lugares como cinemas, boates, bares, salas de concerto, etc. A

escapa do *modus operandi* de evidenciar pessoas negras sendo representadas por imagens e temas descontextualizados. No contexto apresentado, a mulher negra aparece em uma perspectiva complexa por falar de si e em primeira pessoa como alguém que se enxerga como bonita e que tem uma rotina prazerosa.

O livro sugere uma atividade (V.2, p. 167) sobre *Step International*, uma organização sem fins lucrativos, que tem como propósito questionar porque ainda há pessoas vivendo na pobreza. Para divulgar a organização, foram produzidos vários curtas-metragens, e o livro apresenta a sinopse de três, chamo atenção para o curta “*En sus manos*”, pois trata da vida de um afro-colombiano, que nasceu em um bairro muito pobre, segundo a própria descrição da sinopse, tendo seguido um caminho diferente do que era esperado para um jovem como ele. Esse parece ser o ponto chave do curta.

O livro poderia ter propiciado uma importante reflexão, através da sinopse do curta, que traz os problemas reais que jovens negros e de periferia enfrentam. Todavia só alcança o caráter informativo, pois a sinopse no máximo faz uma inferência emblemática, a de que, se o jovem seguiu um caminho melhor, foi porque soube fazer a escolha certa, quando na verdade sabemos que ao se tratar de jovens negros da periferia as possibilidades de escolhas são quase inexistentes, pois, normalmente, têm acessos restritos a bens de consumo, educacionais e culturais. A atividade não tem como proposta problematizar a questão dos jovens negros de periferia, mas de trabalhar o gênero sinopse, utilizando, mais uma vez, as questões dos negros de forma pontual.

Diferente do Volume 1 e do Volume 3, o Volume 2 oferece poucas oportunidades de problematizar a questão da diversidade cultural.

A aparição (V.3, p. 47) de Milton Santos (1926-2001), geógrafo brasileiro reconhecido internacionalmente, é muito importante na construção de uma referência positiva para os estudantes negros, uma vez que o livro se preocupa em valorizar o seu pensamento e a sua trajetória, inclusive citando que ele ganhou o prêmio mais importante na área da Geografia. Nessa parte do livro a voz de um homem negro é escutada e contextualizada dentro da unidade, o tema da Globalização.

O capítulo 5 do livro se propõe a trabalhar com o gênero telenovela e utiliza *Avenida Brasil*, telenovela brasileira de grande sucesso. No texto (V.3, p. 78), que traz informações sobre a sua popularidade, carregadas de preconceito, se diz o seguinte: [...] *Avenida Brasil ha conseguido hacer enloquecer a todos los públicos: a escritores de grito, abogados y magistrados, psicoanalistas, hombres y mujeres, clase media alta y habitantes de las favelas. Esta vez se ha tratado de algo más que de un fenómeno de las masas o de un producto de diversión*<sup>77</sup> [...]”. O texto sugere que se trata de uma produção que conseguiu ser vista por todas as pessoas, de diferentes níveis sociais, considerada de boa qualidade, inclusive, porque se furtou a ser somente um produto de diversão e de massa.

O elenco é composto por uma maioria branca, como ocorre normalmente com as telenovelas brasileiras, conforme já nos apontou o cineasta Joel Zito Araújo no documentário *A negação do Brasil* (2000). Na imagem que o livro utiliza ao lado da reportagem sobre *Avenida Brasil*, há uma mulher negra pegando uma revista, em cuja capa está a atriz Adriana Esteves, personagem principal da telenovela, que é branca. Cria-se nessa situação um desconforto, habitualmente, negras e negros não se enxergam nos personagens principais, nas capas de revistas, está ocupando quase sempre papéis subalternos, como é o exemplo da imagem (V.3, p. 82) representando a telenovela *Cuna de lobos*, considerada uma das melhores telenovelas mexicanas, na qual a única negra que aparece é uma empregada doméstica vestida de uniforme, em posição de servidão, adornando o cenário.

O capítulo 6 (V.3) do livro se propõe a trabalhar com a diversidade, para tanto, no início da unidade (p. 94), traz personalidades históricas que lutaram contra a discriminação e a escravidão: Evo Morales, Mário Dzururá/Juruna; Zumbi dos Palmares; Negro Miguel. Essas informações por si só já são importantes por trazerem conhecimento a respeito de heróis negros e indígenas, que normalmente não têm suas histórias tão veiculadas aos estudantes. Entretanto, destaco como exemplo de negligência com a atuação da mulher negra o fato de que Dandara, que lutou lado a lado com Zumbi, como já mencionei anteriormente, não é citada em momento algum. Aliás, todas as representações de lideranças apresentadas pelo

---

<sup>77</sup> *Avenida Brasil* conseguiu fazer enlouquecer todos os públicos: a escritores de grito, advogados e magistrados, psicanalistas, homens e mulheres, classe média alta e habitantes das favelas. Esta vez tratou-se de algo mais do que um produto de massa ou produto de diversão.

livro são de figuras masculinas. Conclui-se que, a partir disso, no livro em questão, as mulheres negras são atravessadas por duas problemáticas: de raça e de gênero.

Ao trabalhar sobre o racismo, o livro exhibe uma entrevista (V.3; p. 97) de Teun van Dijk, falando sobre a origem do racismo, das vítimas do racismo e das diferentes formas de dar nome a este sistema de exploração no decorrer da história. O que Teun van Dijk expõe é de extrema importância, porque põe em evidência os conceitos básicos de como o racismo se tornou uma enfermidade social, fazendo com que estudantes tenham contato com um posicionamento crítico e coerente.

Ainda no capítulo que trata da diversidade, o livro utiliza o poema “*Martín Fierro*” (V.3, p. 99) de José Hernández<sup>78</sup> (1834-1886). O fragmento reproduz a voz de Moreno, um cantor negro, falando das semelhanças e diferenças entre negros e brancos. A partir da leitura do poema, acompanhada de um glossário para que o estudante compreenda determinados termos da época, uma vez que o poema é escrito em meados do século XIX, a atividade proposta (V.3, p. 99) problematiza de forma mais substancial o lugar do negro naquela época, pois em outras atividades, quando utilizou personalidades negras e suas imagens, normalmente o fez de forma temática.

Ao final da atividade, o livro ainda se propõe a explicar de que forma se dá o racismo, pois percebe que o “relativismo”, presente no fragmento do poema de Hernández, “*Pinta el blanco negro al diablo, y el negro blanco lo pinta*”, exprime a ideia de que há racismo reverso, e, para tanto, utiliza o conceito de Teun van Dijk para desmontar tamanha incorreção, da seguinte maneira: “*Racismo no es solamente excluir a otra persona de otro color u otra cultura. Racismo tiene que ver siempre con poder, con abuso de poder. Excluye el que tiene poder. Discrimina el que tiene poder. Si un grupo tiene el poder en una sociedad y abusa de ese poder, entonces se puede hablar de racismo.*”<sup>79</sup>

Ao trabalhar o pretérito imperfeito do subjuntivo, o livro exhibe balões informativos (V.3, p. 100) da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os povos negros e indígenas da América Latina, que se encontram entre os grupos étnicos mais desvalidos. Cada balão problematiza um tipo de discriminação sofrida por grupos específicos: indígenas, negros e mulheres. As informações são

<sup>78</sup> Poeta, político e jornalista, que fez parte do Romantismo tardio na Argentina.

<sup>79</sup> Racismo não é somente excluir outra pessoa de outra cor ou outra cultura. Racismo tem que ver sempre com poder, com abuso de poder. Exclui o que tem poder. Discrimina o que tem poder. Se um grupo tem o poder em uma sociedade e abusa desse poder, então se pode falar de racismo.

consistentes, mas a atividade proposta para trabalhá-las são rasteiras, prendendo-se basicamente a questões gramaticais: “2. *Ahora, con base en los comentarios anteriores y las palabras destacadas, responde a las preguntas que siguen: a. ¿Qué frase(s) indica(n) que algo es difícil de cumplirse?; b. ¿Qué frase(s) indica(n) un deseo poco probable de realizarse?*”<sup>80</sup>. Logo, mais uma vez, os grupos subalternizados servem somente como adereço.

Ainda na unidade 6 o livro mostra (V.3, p. 106) que em agosto de 2012 o Governo Federal do Brasil publicou a Lei 12.711/2012, a qual é responsável pela implantação de cotas nas universidades federais. A partir da exposição do fragmento da Constituição sobre como se dará o regime de cotas, o livro sugere como atividade um debate, pois considera as cotas um tema polêmico. Acho imprescindível que os estudantes tenham acesso a esse tipo de debate e que possam refletir sobre as questões sociais. Contudo, o livro trata o tema como se fosse uma questão de opinião, utilizando a seguinte orientação: “*Uno de los grupos asume una posición a favor y el otro asume una posición en contra, aunque no sea su opinión real, y busca argumentos para sostenerla*”. Política pública é amparada pelos instrumentos legais, portanto permitir que negras e negros fiquem fora do sistema educacional por mais de três séculos é uma violência. O livro deveria propor o debate em outras circunstâncias, de forma crítica e reflexiva, reforçando um posicionamento positivo sobre a lei.

Na atividade da página seguinte (V.3, p. 107) há uma problematização mais complexa com relação ao racismo, pois, além de situar o estudante de forma crítica, propõe um exercício de reflexão condizente com a época atual. O livro sugere a análise de duas canções populares, uma brasileira e outra dominicana. A canção brasileira “Nega do cabelo duro” é de Rubens Soares e David Naser, enquanto a dominicana *El negrito del batey* é de Medrado Guzmán, interpretada por Alberto Beltrán. Como atividade o livro questiona os estudantes se eles acreditam que as canções são preconceituosas. O livro entende que a canção brasileira ao usar o termo “cabelo duro” está ofendendo quem tem cabelo crespo. A canção dominicana alia a figura do negro com a dança e ao rechaço ao trabalho.

---

<sup>80</sup> 2. Agora, com base nos comentários anteriores e as palavras destacadas, responde às perguntas que seguem: a. Que frase(s) indica(m) que algo é difícil de se cumprir?; b. Que frase(s) indica(m) um desejo pouco provável de se realizar?

Acredito que o posicionamento do livro é favorável, tendo em conta, somente, que nessa atividade, são dadas ao professor as orientações de como lidar com as questões apresentadas. No entanto, é preciso perceber que os livros são usados pelos estudantes na ausência do professor, portanto, tirando-lhe a autonomia de compreender estas questões em uma magnitude maior, servindo como inscrição de ideias confusas quanto aos estereótipos apresentados nas canções.

Na unidade 6 da sessão *Un poco más de todo*, que tem como objetivo retomar e intensificar as discussões feitas em unidades anteriores, o LD traz um fragmento da entrevista de Teun van Dijk, com discussões mais profundas sobre discriminação. As posições do entrevistado são contundentes e elucidativas, todavia a atividade após a leitura da entrevista para sua compreensão é superficial, atendo-se à interpretação frívola do exposto.

O capítulo 6 do Volume 3 foi todo dedicado a discutir as diversas formas de discriminação, entretanto é preciso ter em conta que a questão racial, no LD, não deve ser tratada como adereço, mas sim como gênese de toda construção epistêmica.

A partir dessa análise, que se preocupou em verificar como o protagonismo de negras e negros é retratado pelo livro, percebi que os brancos são os que mais aparecem. As oportunidades de problematização são limitadas e, quando aparecem, não são complexas ou reafirmam o lugar do preconceito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu só existo porque você me reconhece”

(Provérbio Banto)

Tomo como epígrafe o referido Provérbio Banto por acreditar que seu sentido exprime meu sentimento diante de todo processo de construção desta investigação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) entendem que “o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. A entender o outro e sua alteridade”. É nesse sentido que compreendi que o ensino do Espanhol tem compromisso com a Lei 10.639/03, e, portanto, deverá representar negras e negros de forma complexa, construtiva e protagonista, pois diferentemente do que somos induzidos a acreditar, que a língua espanhola é uma língua de branco europeu, ela é, do mesmo modo, uma língua de negros e indígenas. Entretanto, quando analisamos os livros didáticos não são os negros e indígenas que aparecem, ou quando aparecem é em circunstâncias que os estereotipam como indivíduos folclóricos. Nesse contexto, só para citar algumas inquietudes, eu me indagava, empiricamente, antes mesmo de iniciar a pesquisa: onde estavam os afro-cubanos, afro-colombianos, afro-porto-riquenhos, afro-hondurenhos ou então os guineenses da Guiné Equatorial, país africano de língua espanhola? Onde estavam expressadas suas culturas? Suas literaturas? Suas artes?

Inquieta pelos questionamentos anteriores, e por muitos outros, eu me propus a realizar a presente pesquisa, que foi originada pela seguinte inquirição geral: Como as identidades de negras e negros são apresentadas nos livros didáticos, de língua espanhola do Ensino Médio, selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015? Para ser capaz de respondê-la, adotei alguns procedimentos, que considerei os mais consistentes.

Inicialmente, fiz três mapeamentos com objetivos distintos. O primeiro concerniu em identificar quais as nacionalidades apareceram com maior ou menor frequência nos LD. Comprovei que as duas coleções priorizaram os países de língua espanhola com o maior contingente de pessoas brancas: Argentina, Espanha e Chile. Encontrei países, como Colômbia e Costa Rica, com um contingente



significativo de pessoas negras, ocupando, entretanto, espaços reduzidos e de pouco protagonismo. A constatação mais relevante, além do fato de que as culturas negras continuam sendo recalçadas, é que os livros didáticos analisados podem estar trocando a hegemonia cultural e linguística da Espanha (branca) pela da Argentina (branca), omitindo-se de trazer as culturas negras para compor os espaços nos LD, os quais poderiam servir como dispositivo para o reconhecimento das identidades dos estudantes negros. Penso que não há interculturalidade quando não se preza o equilíbrio das representações de todas as culturas envolvidas no processo de interação.

O segundo mapeamento se propôs a verificar o quantitativo de imagens dos seguintes grupos étnicos: brancos; negros e brancos; negros, além de analisar como os negros aparecem nessas imagens. A proporcionalidade do quantitativo me surpreendeu, haja vista que as imagens de pessoas brancas ocuparam cerca de 60% dos espaços nos LD. Outro fator relevante percebido através da análise é que nos contextos em que apareceram os dois grupos étnicos, as imagens de brancos tiveram mais prevalência. No que se refere à presença de negros pude apurar que suas imagens aparecem descontextualizadas na maioria das ocorrências. As coleções *Cercanía* e *Enlaces*, por exemplo, apresentaram poucas oportunidades de páginas com presenças exclusivas de pessoas negras (12 e 10, respectivamente), em detrimento de (64 e 63, respectivamente) de pessoas brancas.

O terceiro mapeamento preocupou-se em identificar pessoas negras em contexto de protagonismo. Constatei que, entre todas as categorias, essa foi a mais favorável, embora apresente lacunas expressivas, como nas atividades de compreensão textual de temas voltados à população negra. *Cercanía* representou acertadamente pessoas negras em contextos profissionais, afetivos e educacionais, entretanto em poucas oportunidades. *Enlaces* trouxe mais oportunidades, todavia aprofundou-se pouco nas discussões. A parte mais importante foi a proposta em trabalhar a construção do racismo na sociedade, trazendo para o diálogo com o estudante o autor van Dijk, pesquisador do tema.

Outro dado importante é que os livros analisados relegam, muitas vezes, aos professores a responsabilidade de guiar o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva mais crítica, embora eu acredite que suas propostas deveriam prezar pela autonomia de qualquer estudante que se aventure a utilizá-lo fora da sala de aula.

No que diz respeito às duas coleções tive a percepção, ao longo da análise, que pessoas negras, muitas vezes, apareceram como adereços, sem uma contextualização devida, como ocorreram como as pessoas brancas. Alguns vão afirmar que representar os negros como os brancos vem sendo representados já seria suficiente, mas eu discordo e o faço, especialmente, por entender que suas histórias, apesar de coexistirem no mesmo espaço-tempo, foram construídas de formas muito distintas, e como aponta Giroux (1997, p. 51) “reconhecer que as escolhas que fazemos com respeito a todas as facetas do currículo e pedagogia são carregadas de valor significa nos libertarmos de impor nossos próprios valores aos outros.” Portanto, além de problematizar como os negros vêm sendo representados, é necessário, também, propor novas formas de representações, as quais devem ser tratadas de maneira complexa, com afetividade, família, protagonismo e não como figuras meramente ilustrativas.

Talvez um questionamento que deva ser feito, mas sem a presunção de uma resposta emergente seria: por que um livro que precisa atender a um grupo multiétnico utiliza o protagonismo branco de forma majoritária? Uma possível contestação é a de que a produção do livro didático comporta uma estrutura epistêmica branca.

Com base nos dados analisados, a pesquisa constatou que as culturas e as pessoas negras ainda permanecem em lugar de pouco protagonismo no livro didático, que suas imagens e atuações, na maior parte do tempo, estão descontextualizadas ou são insuficientes. Portanto, precisamos reconhecer que os livros didáticos não têm propriedade, ainda, para tratar da questão racial conforme os documentos oficiais do Brasil requisitam.

É importante refletir o quanto as políticas públicas, de cunho estrutural, podem melhorar e orientar como essas ações devam ser feitas, construindo uma sociedade mais equânime em respeito à diversidade e o seu devido reconhecimento. Desse modo, é necessário manter e ampliar essas políticas públicas voltadas para a afirmação das identidades da população negra, que a educação de professores, apoiada no paradigma da interculturalidade, esteja comprometida com a diversidade.

Não tenho como perspectiva findar aqui as discussões projetadas, pois compreendo que todo processo de pesquisa foi realizado sob minha ótica e é imperioso que haja outros vieses, outros olhares, outras construções. Anseio, na

verdade, que um dia os dados analisados aqui se tornem obsoletos, pois seu lugar terá sido substituído por outros mais condizentes com a participação social, cultural e política da população negra.

Por fim, preciso confessar que todas essas linhas escritas não são capazes de expressar o conhecimento, a sensibilidade e a maturidade acadêmica que eu adquiri ao longo desses dois anos imersa, de forma muitas vezes desprestigiada, no processo de reflexão, discussão e criação da pesquisa. O fato para mim mais importante é que eu cresci, avancei, me tornei uma pessoa melhor pelo exercício de leituras e da escrita. No entanto, faltam-me predicativos para descrever o significado de ver esse trabalho concluído, pois ele representa meus anseios da infância, uma vez que, se nos meus livros didáticos daquela época, ou até mesmo nos atuais, eu não fui e não sou a protagonista como mulher e negra, aqui eu segui uma trajetória que me possibilitou que fosse eu a dona da história, na qual minha percepção seja apresentada para o mundo.

Evidentemente, é preciso reconhecer que muitas mulheres negras e muitos homens negros, que “como a haste fina, que qualquer brisa verga, nenhuma espada corta”<sup>81</sup>, abriram os espaços para que eu pudesse trilhar caminhos mais serenos. Eu, mulher negra, como reconhecimento, utilizo, de forma emocionada, o discurso<sup>82</sup> de Viola Davis (2015), primeira atriz negra da história a ganhar o Emmy de melhor atriz:

Em minha mente eu vejo uma linha. E depois dessa linha vejo campos verdes, lindas flores e belas mulheres brancas com seus braços esticados para mim. Mas por algum motivo eu não consigo chegar lá. Eu não consigo me ver do outro lado daquela linha. Foi Harriet Tubman que disse isso nos anos 1800. Deixe-me dizer algo: a única coisa que separa mulheres negras de qualquer outra pessoa, é a oportunidade. Você não pode ganhar um Emmy por papéis que não existem. Eu dedico esse prêmio a todos os roteiristas, aquelas pessoas incríveis que são: Bem Sherwood, Paul Lee, Pete Nowalk, Shonda Rhimes. Pessoas que redefiniram o significado de ser bonita, ser sensual, ser protagonista, ser negra. E a todas as mulheres como: Taraji P. Henson, Kerry Washington, Halle Berry, Nicole Beharie, Meagan Good, Gabrielle Union. Muito obrigada por nos levar para o outro lado da linha [...].

<sup>81</sup> Fragmento da canção *Carta de amor*, lançada em 2012 no Álbum *Oásis*, interpretado pela cantora Maria Bethânia. A composição é de Maria Bethânia e Paulo César Pinheiro.

<sup>82</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Dfpcy7oc1-w>>. Acesso em: 28 de abr. 2016.

Conforme disse Viola Davis, me sinto, agora, do outro lado da linha. E assim a população negra:

[...]  
Vai prosseguir  
Vai dar pra lá do céu azul  
Onde eu não sei  
Lá onde a lei  
Seja o amor  
E usufruir do bem, do bom e do melhor  
Seja comum  
Pra qualquer um  
Seja quem for

Abri a porta  
Apareci  
Isso é a vida  
É a vida, sim

(Dominguinhos)

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. 2008. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br)>. Acesso em: 25 de mar. 2016.

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Prefácio. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ANDREWS, George Reid. **América Afro-Latina 1800-2000**. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

\_\_\_\_\_. **Los afroargentinos de Buenos Aires**. Buenos Aires: Ediciones de la flor S.R.L, 1989.

ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Senac, 2000.

BARBOSA, Márcio; RIBEIRO, Esmeralda. **Cadernos Negros: os melhores poemas**. São Paulo: Quilombhoje, 2008.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o espanhol. In. Coleção explorando o ensino. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 de abr. 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 12 de jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. [S.l.] 2004. Disponível em <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em 05 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394).**

Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 18 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.161, 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 26 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.** Brasília: MEC, 2004, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 31 de out. 2015.

COWLES, William. **Los afro-descendientes de Buenos Aires: mitos y realidades.** 2007. Disponível em: <  
[http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1158&context=isp\\_collection](http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1158&context=isp_collection)>. Acesso em: 21 de abr. 2016.

**Diccionario de la Real Academia Española.** Disponível em <  
<http://dle.rae.es/?id=DglqVCc>>. Acesso em: 23 de abr. 2016.

DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Diversidade Étnico-Racial: histórias de professores de línguas. In: TELLES, João A. (Org.). **Formação Inicial e continuada de professores de línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores Raça/Etnia**: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. Cascavel: Assoeste, 2006.

FLUSSER, Valém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal, 30ª edição, Rio de Janeiro: Record, 1995.

GAMA, Luís. **Carta de Luís Gama a Lúcio Mendonça**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/carta%20de%20Luis%20Gama.pdf>>. Acesso em: 28 de fev. 2016.

GIROUX, Henry A. **Rumo a uma nova sociologia do currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: dp&a, 2013.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. In SOVIK, Liv (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma proposta para

ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise. CASTRO, M.L.S. **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas/SP: Pontes, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **A importância da História da África e do negro na escola brasileira**. Disponível em: <file:///C:/Users/Zane/Downloads/A%20IMPORTANCIA%20DA%20HIST%C3%93RIA%20DA%20%C3%81FRICA%20E%20DO%20NEGRO%20NA%20ESCOLA%20BRASILEIRA.PDF>. Acesso em 19 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual de raça, racismo, identidade e etnia**. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

NETO, Amorim. **Jornalista chama médicas cubanas de empregadas domésticas**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/08/jornalista-chama-medicas-cubanas-de-empregadas-domesticas.html>>. Acesso em: 28 de abr. 2015.

ORTIZ, Maria Luisa. Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de língua estrangeira (LE). In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: Edufba, 2012.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Gênero, raça e solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia**. 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Ana\\_Claudia\\_Lemos\\_Pacheco\\_69.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST69/Ana_Claudia_Lemos_Pacheco_69.pdf)>. Acesso em: 19 de maio. 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A história do material didático**. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. 2015.



PARAQUETT, Marcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: Edufba, 2012.

\_\_\_\_\_. **A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil**. Disponível em: <<http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/abehache2.pdf>>. Acesso em: 28 de fev. 2016.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; GOMES, Núbia Pereira de Magalhães. **Ardis da imagem**: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira. Belo Horizonte: Mazza Edições, Editora PUC Minas, 2001.

PIZA, Edith. **Adolescência e racismo: uma breve reflexão**. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100022&script=sci_arttext)>. Acesso em: 18 de jan. 2015.

PIZARRO, Ana. **El sur y los tópicos**. 10. ed. Madrid, 2004.

PRADELLI, Angela. **En la lengua se juega la identidad**. Disponível em: <<http://edant.clarin.com/diario/2010/04/21/opinion/o-02185107.htm>>. Acesso em: 02 de nov. 2015.

PONTES, Maria Helena. **Moda, imagem e identidade**. 2013. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revista/achiote/article/download/1642/1043>>. Acesso em: 16 de abr. 2016.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. **Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural**: a literatura de Wole Soyinka. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

RESTREPO, Darío Henao. **África está aqui, África no está aqui. No llegué ahora mismo**. In: Seminário Internacional de Estudios del Caribe. Cartagenas de Indias, Colômbia, 2009.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino do espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/pt-br.php>>. Acesso em: 09 de mar. 2016.

SABOYA, Érica. **Após polêmica com movimento negro vereador do RS diz que raça está sendo apurada**. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/brasil/apos-polemica-com-movimento-negro-vereador-do-rs-diz-que-raca-esta-sendo-apurada-06082014>>. Acesso em: 28 de abr. de 2015.

SANTOS, Boaventura Sousa. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: RAMALHO, Irene; RIBEIRO, António Sousa (org.s). **Entre Ser e Estar – Raízes, Percursos e Discursos da Identidade**. Porto: Afrontamento, 2001.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.s). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: Edufba, 2012.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito**. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2005.

SOUZA, Ana Lucia Silva. **Letramento de reexistência: culturas e identidades no movimento hip hop**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000769115&fd=y>>. Acesso em: 08 de mar. 2016.

SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra - sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6853](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6853)>. Acesso em: 18 de maio. 2015.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

TELLES, João. **“É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!”** – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, Universidade Católica de Pelotas - RS, v.5, n. 2, 2002.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. 2009. Disponível em: <[http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf)>. Acesso em: 22 de mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lo Afro en América andina**: Reflexiones en torno a luchas actuales de (in)visibilidad, (re)existencia y pensamiento. 2013. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6qIbSVCHmq8J:oraloteca.unimagdalena.edu.co/wp-content/uploads/2013/01/Lo-Afro-en-Am%25C3%25A9rica-andina-de-Catherine-Walsh.pdf+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 17 de abr. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

## ANEXOS

## Cercanía (item 6.1.1.1) – presença de pessoas brancas

## VOLUME 1

## PROYECTO 1

## Reflexión 2: Los personajes y la ciudad

1. En su obra, Julio Cortázar suele dar diversas referencias espaciales y culturales de la ciudad, sus calles, sus lugares y sus costumbres. Observa una de ellas presente en el cuento "Terapias". Se entresacó esta referencia espacial del sitio oficial del turismo de Buenos Aires.

**Buenos Aires Turismo**

**"Terapias" en Historias de cronopios y de famas, Monserrat**

información general | mapa | comentario

Calle Santiago del Estero, Monserrat

"Un cronopio se recibe de médico y abre un consultorio en la calle Santiago del Estero. En seguida viene un enfermo y le cuenta cómo hay cosas que le duelen y cómo de noche no duerme y de día no come. -Compre un gran ramo de rosas- dice el cronopio. El enfermo se retira sorprendido, pero compra el ramo y se cura instantáneamente. Lleno de gratitud acude al cronopio, y además de pagarle le obsequia, fino testimonio, un hermoso ramo de rosas. Apenas se ha ido el cronopio cae enfermo, le duele por todos lados, de noche no duerme y de día no come."

Disponible en: <www.bue.gob.ar/mo=portal&ac=componentes&mcMenu=231&lang=es>. Acceso el 24 de septiembre de 2012.

- a) ¿Qué ironía hay en la bondad del cronopio? ¿Crees que es malo ser tan bondadoso como un cronopio?
- Él ayuda a su paciente, pero cae enfermo igual que él. Respuesta personal.
- b) Por ayudar a alguien, el cronopio que se había recibido de médico se puso enfermo. A veces, los cronopios también se ponen tristes: ¿por qué se pondrán así de vez en cuando? Formula hipótesis.
- Respuesta personal.
2. Ahora lee a continuación el cuento "Tristeza del cronopio". Luego investiga qué hay en cada uno de los espacios de la capital porteña citados en el cuento y escríbelo en forma de nota al pie de cada foto.

## Tristeza del cronopio

A la salida del Luna Park un cronopio advierte que su reloj atrasa, que su reloj atrasa, que su reloj. Tristeza del cronopio frente a una multitud de famas que remonta Corrientes a las once y veinte y él, objeto verde y húmedo, marcha a las once y cuarto.

Meditación del cronopio: "Es tarde, pero menos tarde para mí que para los famas, para los famas es cinco minutos más tarde, llegarán a sus casas más tarde, se acostarán más tarde. Yo tengo un reloj con menos vida, con menos casa y menos acostarme, yo soy un cronopio desdichado y húmedo".

Mientras toma café en el Richmond de Florida, moja el cronopio una tostada con sus lágrimas naturales.

CORTÁZAR, Julio. *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.



I. Local donde hay conciertos.



II. Calle donde hay cines, teatros, bares.



III. Cafetería famosa en la calle Florida.



# Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!

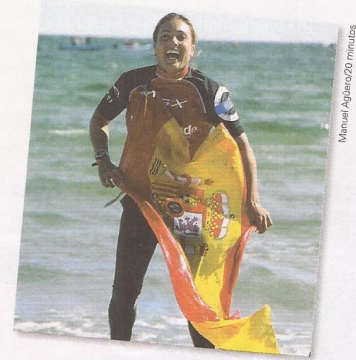
- **Género textual:** Entrevista
- **Objetivo de lectura:** Identificar el título de la entrevista
- **Tema:** Deporte

Los alumnos tienen que hacer hipótesis a partir de los elementos de la foto: el mar, la ropa, la tabla de surf, los colores de la bandera. Se les puede preguntar dónde está la atleta, cuáles son los colores de la bandera, si está triste o contenta y por qué. Por la bandera y los colores amarillos y rojos se puede afirmar que es una deportista española. Pero no se puede definir exactamente el deporte que practica. Los alumnos pueden decir: surf, windsurf, kitesurf y otros.

## Lectura

### Almacén de ideas

1. Vas a leer dos entrevistas a Blanca Manchón, una famosa deportista del mundo hispánico. Observa la fotografía de al lado:
  - a) ¿Qué deporte imaginas que practica?
  - b) ¿Cuál debe de ser su nacionalidad?
  - c) ¿Crees que ha ganado la competición?
 ¿Por qué?
2. ¿Sabías que hay muchos deportes que se practican en el mar? Relaciónalos con su definición:



Manuel Aguirre/20 minutos



#### 1 Surf



EpisStock/Getty Images/IDBRR

Consiste en realizar saltos y giros intrépidos usando una tabla que se enfrenta a las olas formadas por la embarcación. ( 4 )



#### 2

#### Windsurf



MarkVich/Shutterstock/IDBRR

Consiste en surfear una ola grande, poniéndose de pie en una tabla. ( 1 )



#### 3

#### Kitesurf



Lenax/Shutterstock/IDBRR

Consiste en deslizarse con una tabla sobre el agua sostenido por una cometa. ( 3 )



#### 4 Wakeboard



Nikol Scorp/Shutterstock/IDBRR

Consiste en surfear con ayuda del viento en una tabla de surf con una vela que la impulse. ( 2 )

3. Blanca Manchón es considerada una de las mejores windsurfistas del mundo. ¿Qué esperas leer en las dos entrevistas? ¿Qué tipo de preguntas le harías si fueras tú el entrevistador?

Es una pregunta para estimular la curiosidad de los alumnos y para que lean las entrevistas. Se espera que ellos contesten qué informaciones quieren saber sobre su carrera y su vida personal.



### > Red (con)textual

Vas a leer dos entrevistas a esta deportista. Intenta descubrir cuál de estos títulos pertenece a cada una de ellas. Fíjate que hay un título intruso que no pertenece a ninguna.

“Sé ganar y también perder, hay vida después de los Juegos”

“Solo he ido a Matalascañas de bebé”

“Sevilla tiene mucho arte y eso se lleva en la sangre al competir”

### A quien no lo sepa

Podemos leer entrevistas en varias revistas y periódicos. Las que presentamos aquí se encuentran en los sitios electrónicos de dos periódicos españoles: <www.20minutos.es> y <www.larazon.es>. Accesos el 20 de abril de 2013.

## Entrevista 1

Blanca Manchón: “Sevilla tiene mucho arte y eso se lleva en la sangre al competir”

FCO.PELAYO. 14.09.2010 - 08.12h

A principios de septiembre, la sevillana se proclamó en Dinamarca campeona del mundo de RS:X, la modalidad olímpica del windsurf, redondeando así un año perfecto, donde también conquistó la Copa del Mundo. Su próximo reto ya tiene fecha: Londres 2012.

**A sus 23 años es ya una coleccionista de títulos, ¿cómo logra mantener la motivación?**

Amo el deporte y desde que era pequeña siempre he querido y soñado con una medalla de oro olímpica. Ese sueño es el que me motiva cada día para entrenar y luchar contra todos los problemas.

**¿Qué significan para usted los Juegos de 2012 en Londres?**

Es un sueño y una realidad cada vez más cercanos.

**Proviene de una familia de deportistas, ¿qué parte de responsabilidad tienen de sus éxitos?**

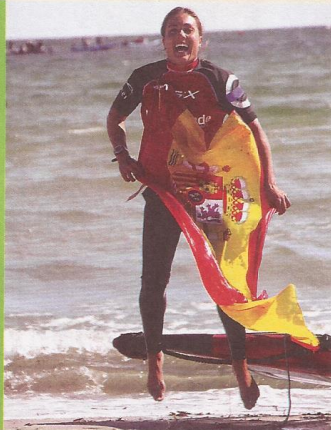
Siempre han apoyado en los buenos momentos y en los malos. Si no fuese por ellos, no estaría donde estoy.

**¿Ha sacrificado muchas cosas para estar en la élite?**

Tengo la suerte de que mi familia y mi novio me acompañan a varios campeonatos al año y los veo a menudo, pero, claro, dejas atrás a tus amigos y tu casa... ¡¡¡ mis animales!!!

## BIO

Sevillana de 23 años. Mide 165 cm y pesa 59 kg. Dos veces campeona mundial (2005 y 2010). También ha ganado dos Copas del Mundo (2009 y 2010).



Manual Agilero/20 minutos

**Explíqueme algo, ¿por qué hay tan buenas windsurferistas en Sevilla si no hay playa?**

Porque Sevilla tiene mucho arte y eso también se lleva en la sangre al competir.

**El mar también es peligroso, ¿ha vivido alguna situación límite?**

Cuando te pasas tantas horas en el mar te vas acostumbrando, pero lo más peligroso que me ha pasado fue un día de tormenta y temporal en Cádiz que caían rayos enormes, ¡y yo con mi palo de carbono!

**¿Admira a algún deportista español?**

A Rafa Nadal. Me parecen impresionantes su fuerza, su

carácter y su saber estar.

**¿Suele firmar autógrafos?**

¡Qué va!

**¿A quién le pediría uno?**

A los protagonistas de la saga Crepúsculo.

**¿Cómo sería su día perfecto?**

Playa, sol, un biquini... y olitas para surfear.

**¿Cuál es su rincón favorito de Sevilla?**

El barrio de El Arenal, que es donde vivo en Sevilla.

**¿Qué aficiones tiene fuera del agua?**

Soy capaz de ir al cine tres veces a la semana, me encantan también la fotografía, la moda y los animales.

## VOCABULARIO DE APOYO

**A menudo:** con frecuencia.

**Palo de carbono:** un palo es un trozo de madera; palo de carbono es una referencia a la tabla de surf.

**Rincón:** lugar.

PELAYO, F. Sevilla tiene mucho arte y eso se lleva en la sangre al competir. 20 Minutos. Madrid, 14.9.2010. Deportes. Disponible en: <www.20minutos.es/noticia/813227/0/manchon/sevilla/sangre/>. Acceso el 17 de septiembre de 2012.

Blanca Manchón • Campeona de vela y embajadora andaluza

«Sé ganar y también perder, hay vida después de los Juegos»

*Se siente una "privilegiada" al poder vivir de un deporte aún minoritario como es el windsurf. No descarta participar en las Olimpiadas de Londres, aunque dependerá de lo que suceda en el Europeo de Madeira*

7 Enero 12 – Pedro Gracia



SEVILLA – Blanca María Manchón Domínguez (6 de marzo de 1987, Sevilla) es una de las mejores windsurfistas del mundo. Su especialidad es la clase RS:X, de hecho, ha sido campeona mundial en 2005 y 2010 y en 2011 renovaba por tercer año consecutivo su título en la Copa del Mundo para mantenerse como número 1 del ranking internacional. Tras conseguir un diploma olímpico en Atenas con solo 17 años, persigue el sueño de estar en Londres y colgarse una medalla. Pero detrás de esta deportista andaluza cien por cien hay mucho más... La palabra fracaso no va con ella.

—2012 es un año especial para todo deportista...

—Cualquier año olímpico es importante para un deportista que practica una disciplina olímpica, sobre todo, si ve que tiene opciones de medalla o solamente acude con la suerte de vivir esa experiencia.

—¿Tanto se ha complicado su presencia en Londres? ¿Qué tiene que pasar? ¿Cuál es la fecha clave?

—Todos los deportistas de élite tenemos años buenos, años malos o años en los que simplemente no te sale nada. Creo que estos meses atrás he trabajado mucho para **estar en lo más alto** pero, por cosas que no se pueden controlar, los resultados no han sido lo bueno que esperábamos. Pero me considero una deportista y una mujer que sabe ganar y perder, que sabe que siempre hay momentos buenos y malos y hay que saber afrontarlos y superarlos. Prácticamente, la selección para los Juegos Olímpicos sigue abierta hasta el 1 de marzo, que es cuando terminamos el Euro-



## > Tejiendo la comprensión

1. Ahora comprueba si los títulos que le has puesto a cada entrevista están correctos.

### «Sevilla tiene mucho arte y eso se lleva en la sangre al competir»

**Blanca Manchón**  
Campeona del mundo de windsurf en 2010

**POL HERNÁNDEZ**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

### «Sé ganar y también perder, hay vida después de los Juegos»

**Blanca Manchón** a Campeona de vela y windsurfista española

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**

**El mundo**



## CAPÍTULO

## 6

Movimientos populares:  
¡participemos en la política!

▪ Género textual:  
Invitación y noticia

▪ Objetivo de escucha:  
Identificar datos específicos de una invitación y de una noticia

▪ Tema:  
Desapariciones en la dictadura

## &gt; Escucha

## &gt; ¿Qué voy a escuchar?

1. Observa la invitación de la exposición fotográfica *Ausencias*, de Gustavo Germano, y contesta:

## ausenc'as

EXPOSICIÓN FOTOGRÁFICA  
GUSTAVO GERMANO

del 11 al 19 de diciembre  
En el hall del Palacio Legislativo  
(Gral. López 3055, Santa Fe)



En el marco del 25° Aniversario de la Recuperación de la Democracia

Palacio Legislativo  
Gral. López 3055 - 53000DCO - Santa Fe - Argentina  
Tel (0342) 4572460/65 - info@senadosantafe.gov.ar  
www.senadosantafe.gov.ar

Cámara de Senadores  
Legislatura de la Provincia de Santa Fe

Disponible en: <www.senadosantafe.gov.ar/gallery/3078.jpg>. Acceso el 21 de septiembre de 2012.

Gustavo Germano nació el 5 de febrero de 1964 en Chajarí (Entre Ríos, Argentina). Comienza a hacer fotografías en 1987 cuando recorre América Latina. Entre enero de 2006 y julio de 2007 trabajó en el desarrollo de *Ausencias*, que se expuso por primera vez el 16 de octubre de ese año en Barcelona.

Adaptado de: <http://www.gustavogermano.com/distancias/notadeprensa-cast.pdf>. Acceso el 9 de noviembre de 2012.



El fotógrafo Gustavo Germano en 2010.

a) ¿Por qué la letra **i** de la invitación se encuentra borrada?

Se espera que los alumnos noten la ausencia de la letra **i** en la palabra **ausencias**. La letra **i** está

ausente para remitir al nombre de la exposición, **Ausencias**.

b) ¿Qué otras diferencias hay (además del color) entre la foto en blanco y negro y la foto en colores?

Las dos fotos fueron sacadas en el mismo lugar, pero en épocas diferentes. En la foto en blanco y negro hay

dos hombres a la derecha del paisaje y en la foto en colores hay solo uno.

c) Formula hipótesis: ¿cuál será la temática de la exposición fotográfica **Ausencias**?

Se espera que los alumnos relacionen la expresión "Recuperación de la Democracia" con el nombre **ausencias**

con la **i** borrada y las fotos con las desapariciones de la dictadura. Se debe establecer una analogía entre la

ausencia de la persona y la de la **i** presente en el nombre de la exposición.

d) Según la invitación, la exposición **Ausencias** forma parte del "25.º Aniversario de la Recuperación de la Democracia". Lee las definiciones del *Diccionario Clave* (disponible en: <<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>>) para las palabras **aniversario** y **cumpleaños**. ¿Qué diferencias y semejanzas hay entre los dos términos?

**aniversario** a.ni.ver.sa.rio

s.m.

1 Día en el que se cumplen años de un determinado suceso: *Hoy celebran el décimo aniversario de su boda.*

2 Celebración con que se conmemora este día: *Todos los nietos llegaron al aniversario del abuelo cargados de regalos.*

**cumpleaños** cum.ple.a.ños

(pl. cumpleaños)

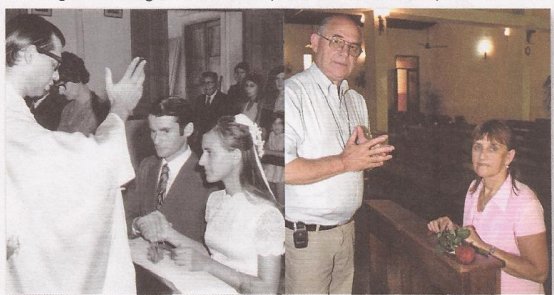
s.m.

Aniversario del nacimiento de una persona: *El día de mi cumpleaños recibí muchos regalos.*

El término **aniversario** se refiere a cualquier suceso que se conmemora anualmente y el término **cumpleaños**

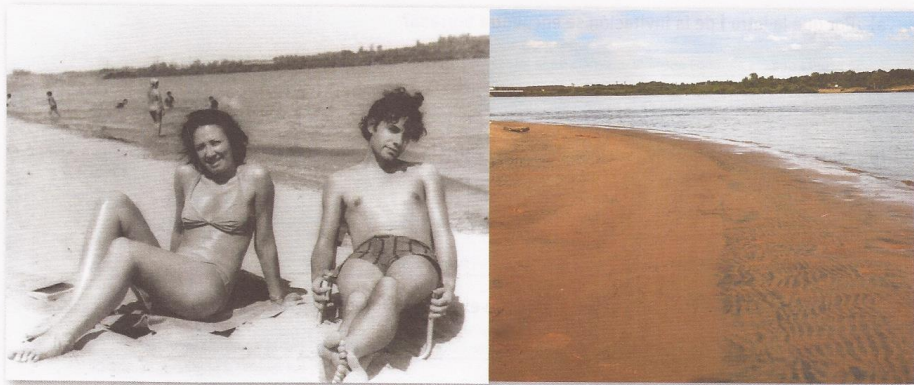
se relaciona a la fecha de nacimiento de una persona.

2. Ahora, observa algunas fotografías de la exposición **Ausencias** y reflexiona.

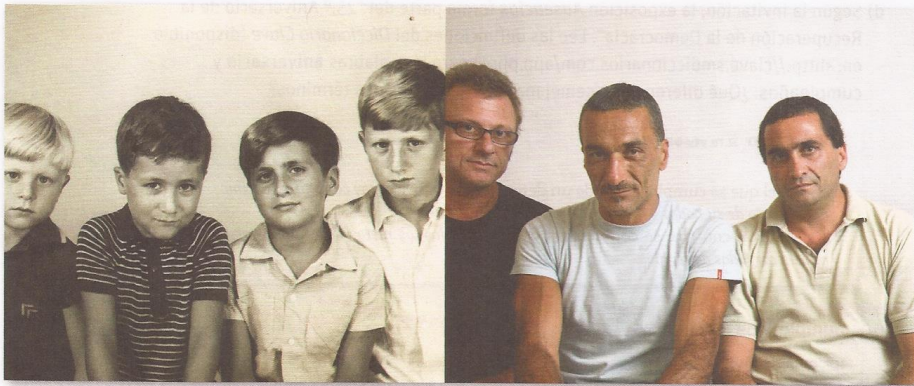


Imágenes: Gustavo Gormaz/Archivo del fotógrafo





Imágenes: Gustavo Gernand/Archivo de fotografía



3 ■ El mundo es político: ¡que también sea ético!



Imágenes: Gustavo Germano/Archivo del fotógrafo



a) ¿Qué emociones te despiertan estas imágenes?

Respuesta personal. Se espera que los alumnos piensen en el impacto en las familias que tuvieron que convivir con desapariciones jamás explicadas.

b) ¿De qué manera el fotógrafo trabajó con el archivo de fotos antiguas?

El fotógrafo intentó recuperar los gestos, el plano de fondo, la posición de los cuerpos de antes en el mismo escenario o paisaje semejante.

c) ¿Qué relaciones existen entre las personas que aparecen en las fotografías?

Parecen ser amigos, hermanos, parejas de novios, etc.

d) Se puede dividir las fotos en antes y después. ¿Qué edad tendrían las personas antes y ahora?

Antes eran niños, adolescentes y jóvenes, ahora son adultos y personas mayores.

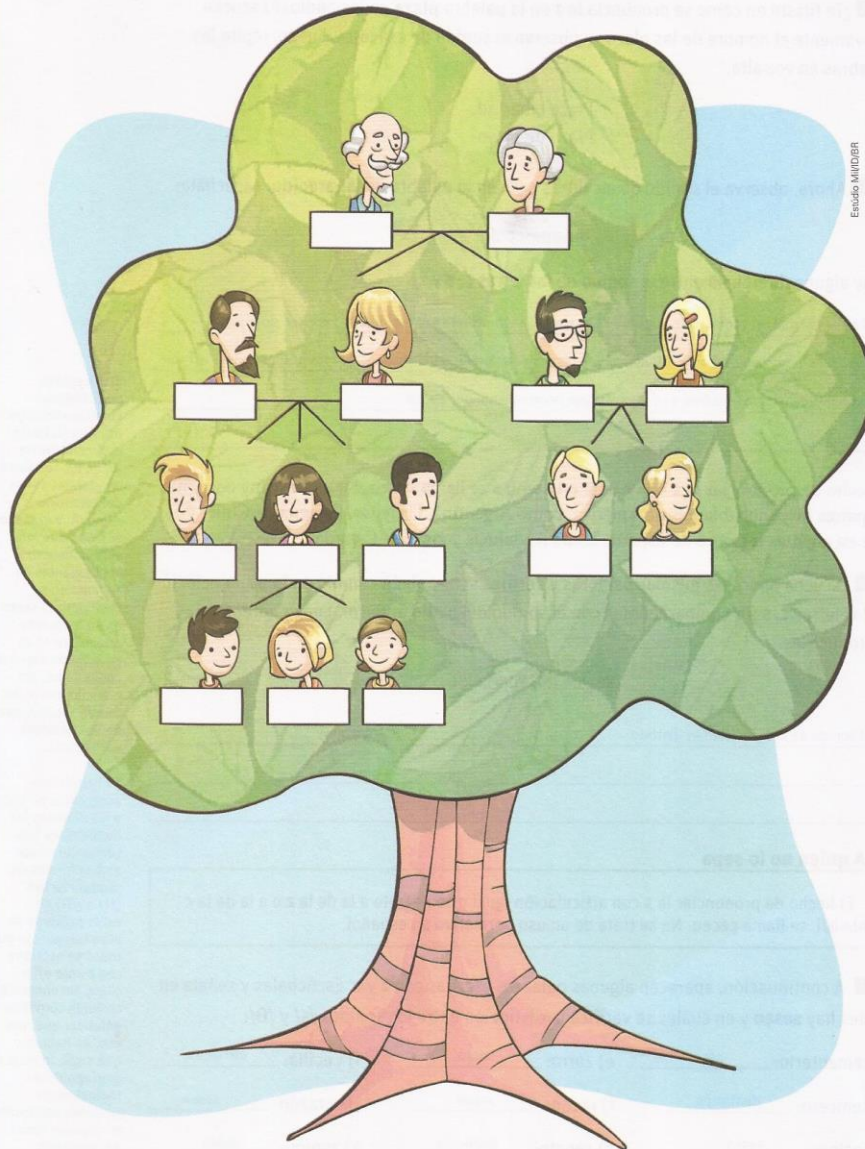
#### A quien no lo sepa



La muestra fotográfica **Ausencias** es una exposición del fotógrafo Gustavo Germano sobre la represión ilegal y la desaparición forzada de personas durante la dictadura militar argentina de 1976-1983. Fue realizada a partir de material fotográfico recopilado en álbumes familiares.



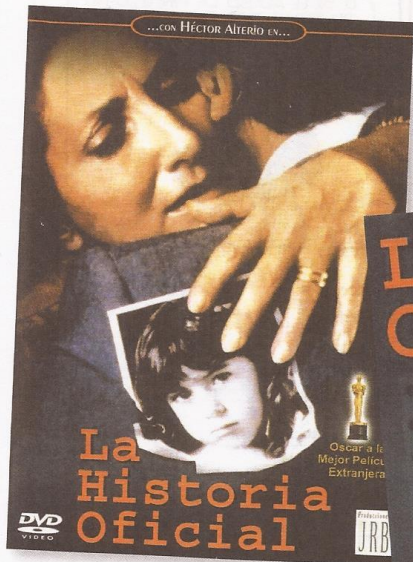
2. Te damos un ejemplo de árbol genealógico. ¿Cómo es tu familia? ¿Igual a la de este árbol o distinta? Haz el tuyo según tu familia. *Es importante aclarar que hay varios modelos de familia y que todos son aceptables en una sociedad democrática, sin prejuicios y estereotipos.*



## Culturas en diálogo: nuestra cercanía

### > La dictadura en el cine latinoamericano: ¡a hacer un cine tertulia!

1. ¿Has visto alguna vez películas sobre la dictadura en América Latina? Vas a ver las carátulas de tres películas sobre la dictadura. Luego, vas a leer las sinopsis de cada película. Apunta debajo de las carátulas el país y el director de cada filme.



## La Historia Oficial

Y solo ahora la verdad de la Historia Oficial podrá ser contada. A mediados de los años 70, la dictadura militar argentina llevó a cabo una brutal campaña de torturas y muertes contra miles de sus propios ciudadanos. Actualmente en Argentina la Historia Oficial sigue a Alicia (Norma Aleandro), la mujer protegida de un hombre de negocios (Hector Alterio), quien de repente se encuentra ante una herencia de terror ya que ella empieza a descubrir que su propia hermana, adoptada de nacimiento, puede haber sido raptada de una familia de "los desaparecidos". La Historia Oficial es la verdadera historia de una mujer enfrentada con la elección más importante que ella podría hacer, vivir una mentira o arriesgarse a hacer trizas su propia vida y familia.

Duración: 112 min.  
Nacionalidad: Argentina  
Año de Producción: 1985  
Deposito Legal: M-25026-2004  
Nº Expediente ICAA: 81.073

No Recomendada para Menores de 13 años.

**DIRECTOR** Luis Puenzo **REPARTO** Hector Alterio, Norma Aleandro, Chunchuna Villafane, Hugo Arana, Guillermo Battaglia, Chela Ruiz, Patricio Contreras, Maria Luisa Robledo, Anibal Morice, Jorge Petraglia, Analia Castro, Daniel Lago, Augusto Larreta, Laura Palmucci, Leal Rey  
**PRODUCTOR** Marcelo Piñeyro **GUIONISTA** Aida Bortnik, Luis Puenzo **MUSICA** Atilio Stampone, Maria Elena Walsh **FOTOGRAFIA** Felix Monti.

© 2004 Producciones JRB. Todos los derechos reservados. Esta película es una obra de arte. No debe ser utilizada para fines comerciales. La reproducción o el uso no autorizado de esta película sin el consentimiento escrito de Producciones JRB es estrictamente prohibido. Se permite la reproducción de esta película en formato digital para uso personal. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta película. Queda expresamente prohibida la explotación económica y la transformación de esta película. Queda expresamente prohibida la explotación económica y la transformación de esta película. Queda expresamente prohibida la explotación económica y la transformación de esta película.

Idioma Español DVD A-1 Sin Clasificación Digital Digital Video DOLBY DIGITAL DIGITAL COPY PROTECTION

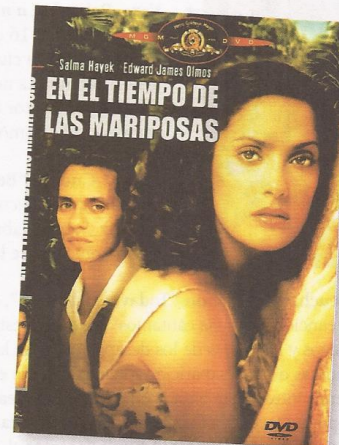
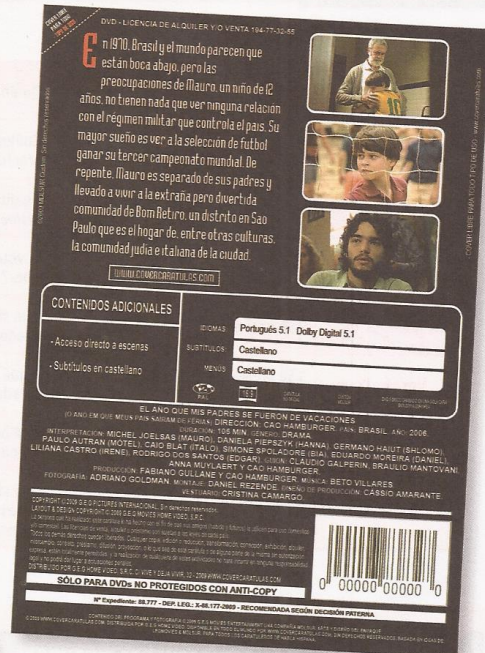
3 ■ El mundo es político: ¡que también sea ético!

País: Argentina  
Año: 1985  
Dirección: Luis Puenzo





País: Brasil  
 Año: 2006  
 Dirección: Cao Hamburger



País: —  
 Año: 2000  
 Dirección: Mariano Barroso

2. Planea junto con tu clase una muestra de cine con un ciclo de debates en el que se proyecte alguna de estas películas: ¿cuál de ellas te gustaría ver? **Respuesta personal.**



## VOLUME 2

UNIDAD

## 3

Sabores  
y olores:  
¿comes bien?

1.  
*La comida*  
(1619),  
del pintor  
español Diego  
Velázquez  
(1599-1660).  
Óleo sobre  
lienzo,  
96 cm×112 cm.



3.  
*Naturaleza muerta  
con perico y  
bandera* (1951),  
de la pintora  
mexicana Frida  
Kahlo  
(1907-1954).  
Óleo sobre lienzo,  
25,4 cm×29,7 cm.

Colección privada de Dax Ochar, Ciudad de México, Fotografía: IDBR



### ► Red (con)textual

Ahora lee la propaganda institucional y el anuncio publicitario completos. Tu objetivo de lectura es observar cómo el texto escrito y las imágenes se articulan produciendo sentidos. Además, descubrirás el producto o idea que se vehicula en cada caso.



#### VOCABULARIO DE APOYO

**Junta:** conjunto de personas nombradas para dirigir los asuntos de una colectividad.

En el texto 1 se vehicula la idea del combate al consumo de alcohol por los adolescentes y en el texto 2, la venta de seguros. Esta actividad proporciona un momento de lectura relajada que les permitirá a los alumnos comprobar las hipótesis que habían elaborado en la actividad anterior y prepararse para contestar las preguntas de la sección siguiente. En este momento, puede ser interesante preguntarles oralmente por qué se utilizan estas imágenes para estas finalidades, lo que se profundizará en las actividades de la sección siguiente.

2

No te preocupes...

GRUPO GENERAL DE SEGUROS S.A.

200 PARAGUAY BICENTENARIO

Casa Central: Avda. España Nº 2210 c/aa América - Asunción | Call Center: 0800 11 47 25 | Tel: 224 000 (m.a.) | Fax: 224 200  
 general@general.com.py | www.general.com.py

2 • Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?

## CAPÍTULO

## 4

Patrones de belleza:  
¿hay uno ideal?

- Género textual: Letra de canción
- Objetivo de lectura: Identificar vocabulario de moda y belleza y organizar la letra
- Tema: Patrones de belleza

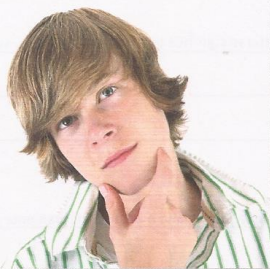
## &gt; Escucha

## &gt; ¿Qué voy a escuchar?

1. Lee los textos a continuación e intenta relacionarlos con los siguientes titulares y fotos:

Texto 2

**La vanidad no es  
exclusividad de las  
nenas**



Texto 1

**Criando vanidad,  
inocencias robadas**



## Texto 1

[...] Con tres años, Dotti-Dawn Stevens era una niña de dulce sonrisa pero muy tímido carácter. Su madre pensó que inscribirla en un concurso de belleza le ayudaría a ser más extrovertida. Ahora que ha cumplido los cuatro y cuenta con 26 títulos de *miss* infantil en su haber, disfruta ensayando poses delante del espejo y reconoce que le gusta que la gente le mire. Su rutina es estresante: practica como modelo por las mañanas, recibe clases de baile al salir de la escuela y estudia en el coche.

Pero el suyo no es un caso precoz. Kaila, con apenas seis meses, luce una diminuta tiara; Tiani, la corona de una reina y Brandon, el cetro de un monarca. Ninguno de los tres niños supera el año y medio de edad y ya han ganado el primer galardón de su vida. Son los campeones del Estado de Nueva York del concurso de belleza Sunburst USA 2000.

Ahora su principal meta es vencer en la gran final nacional de Atlanta (Georgia), en 2001, pero entretanto quedan decenas de competiciones donde medir la pose, las dotes escénicas y hasta la capacidad para recitar una poesía o cantar una canción, aunque ninguno acierte a sostenerse aún sobre sus propios pies. Kaila, Tiani y Brandon han nacido para gatear por las pasarelas de centros comerciales de áreas suburbanas y parroquias rurales. Son los nuevos fichajes de una de las aficiones infantiles y paternas más controvertidas de Estados Unidos: los concursos de belleza infantil. [...]

Disponible en: <<http://lavozdelqueve.wordpress.com/2011/01/05/criando-vanidad-inocencias-robadas/>>. Acceso el 8 de diciembre de 2012.



### Vocabulario en contexto

Más adelante, los alumnos tendrán que representar un diálogo de compra y venta de prendas de vestir. La actividad con el vocabulario ampliará su repertorio de palabras de ese campo semántico.

Lee los nombres de las prendas de vestir e identifica dónde están en la figura.

calzoncillos azules – bufanda amarilla – camiseta blanca – bragas negras –  
guantes verdes – camisa a rayas – vestido rosa – traje morado – corbata naranja –  
pijama a cuadros – zapatos sociales negros – abrigo violeta – pendientes dorados



2 ■ Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?

### El español alrededor del mundo

El vocabulario de prendas de vestir es muy extenso en lengua española y presenta muchas variedades. Para designar a la prenda interior femenina, en Argentina y Uruguay se dice **bombacha**; en México, Colombia y Venezuela, se dice **pantaleta**; en España se verifica la voz **braga**. En Chile, para el traje masculino, que es la combinación de saco o chaqueta y pantalón, se encuentra la voz **ambo**. En Puerto Rico, se dice **taco** a la pieza que se une a la sola del calzado en el calcañar. En España se encuentra la voz **tacón**. En Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay, se dice **soquete** al calcetín corto que cubre el pie hasta el tobillo.

## Culturas en diálogo: nuestra cercanía

### > Perú y Brasil: América Latina está de moda

- Desde hace años hay varios productos latinoamericanos que venden mucho en sus países y algunos hasta fuera de ellos. Fíjate en dos ejemplos:



legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado". Para saber más, consulta todo el Parecer, especialmente la parte "II - Voto do relator". Disponible en: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_2000.pdf)>. Acceso el 7 de diciembre de 2012.

- ¿Qué estrategias estas empresas utilizaron para promocionar sus gaseosas?

Estas empresas promocionan sus bebidas como representantes del "sabor nacional" y de la identidad cultural de

Brasil (Guaraná) y de Perú (Inca Kola).

- ¿Qué elementos identitarios de Perú y de Brasil aparecen en estas propagandas?

En el anuncio de Inca Kola se ve implícito el origen inca peruano y la gorra típica de ese país. En el anuncio de

Guaraná se ve el fútbol y el sabor del fruto guaraná.

- ¿Qué prendas de vestir los anuncios relacionan a la identidad de cada país?

La gorra de frío de estilo inca está relacionada con Perú y la camiseta de la selección de fútbol con Brasil.

- Los países latinoamericanos están cada vez más presentes en el circuito de la moda internacional. Lee las informaciones de la Feria Internacional Perú Moda:

- ¿Qué ocurre en este evento?

Desfiles y venta de ropa.





LIMA - PERÚ  
XV EDICIÓN

Lo invitamos a participar  
como expositor

**Peru  
Moda**  
**12**

26-28 ABRIL  
LIMA PERÚ 2012  
2da FERIA INTERNACIONAL  
DE LA INDUSTRIA DE LA VESTIMENTA

TEXTILES  
CONFECCIONES  
CALZADO  
JOYERIA

Inscríbete: [www.perumoda.com](http://www.perumoda.com)

Contáctanos: [expositor@perumoda.com](mailto:expositor@perumoda.com)  
[yifonites@promperu.gob.pe](mailto:yifonites@promperu.gob.pe)  
T: (51-1) 616 7400 Ext. 2204/ 2309

Disponible en: <http://www.cajalaguala.com.pe/ya-contenido/la-industria-de-la-vestimenta>  
página 10 - Acceso el 18 de enero de 2013.

prom  
peru

peru

b) ¿Quiénes son los interesados?

Los profesionales de la industria de la moda.

c) ¿Hay eventos de moda en tu ciudad? ¿Has asistido alguna vez a alguno? ¿Cómo son?

Respuestas personales.

d) ¿Qué tipo de tela se puede identificar como típico de la región peruana?

La lana.

e) Mira la siguiente figura y reflexiona: ¿qué son trajes típicos de un país? ¿Cuándo los usa la gente? ¿Hay trajes típicos de tu ciudad o región del país? Los trajes típicos, también llamados trajes nacionales, expresan una identidad a través de las prendas de vestir de una cultura, religión o área geográfica. Aunque originariamente la gente de una determinada región los llevaba en su día a día, en muchos sitios han sido sustituidos por otros y han pasado a llevarse solamente en fechas conmemorativas.



Su oscura ración de pan  
comió el campesino en el campo,  
estaba solo y era tarde,  
estaba rodeado de trigo,  
pero no tenía más pan,  
se lo comió con dientes duros,  
mirándolo con ojos duros.

En la hora azul del almuerzo,  
la hora infinita del asado,  
el poeta deja su lira,  
toma el cuchillo, el tenedor  
y pone su vaso en la mesa,  
y los pescadores acuden  
al breve mar de la sobera.

Las papas ardiendo protestan  
entre las lenguas del aceite.  
Es de oro el cordero en las brasas  
y se deviste la cebolla.

Es triste comer de frac,  
es comer en un ataúd,  
pero comer en los conventos  
es comer ya bajo la tierra.  
Comer solos es muy amargo  
pero no comer es profundo,  
es hueco, es verde, tiene espinas  
como una cadena de anzuelos  
que cae desde el corazón  
y que te clava por adentro.

Tener hambre es como tenazas,  
es como muerden los cangrejos,  
quema, quema y no tiene fuego:  
el hambre es un incendio frío.

Sentémonos pronto a comer  
con todos los que no han comido,  
pongamos los largos manteles,  
la sal en los lagos del mundo,  
panaderías planetarias,  
mesas con fresas en la nieve,  
y un plato como la luna  
en donde todos almorcemos.

Por ahora no pido más  
que la justicia del almuerzo.

Pablo Neruda



Album/Lainstock

**Pablo Neruda (1904-1973)**  
fue un gran poeta chileno  
que ganó el premio Nobel de  
Literatura. Escribió muchos  
libros, entre los cuales se  
pueden citar los tres que reúnen  
sus odas: *Odas elementales*  
(1954), *Nuevas odas elementales*  
(1956) y *Tercer libro de odas*  
(1957). Esa trilogía muestra el  
canto a las cosas sencillas y  
elementales del mundo, a partir  
de la observación del poeta.

¡Le gustaba comer al hombre y le gustaba comer al poeta! ¡Le gustaba  
comer al hombre y le gustaba que comiesen todos los demás! Por eso, a  
pesar de tanta sofisticación cosmopolita, nunca dejó de añorar sus platos  
chilenos, como las empanadas de horno y la sopa pillas de zapallo, el  
caldillo de congrio, el pastel de choclo, la cazuela de vacuno, el estofado  
de San Juan, los porotos granados con pirco, ... eso sí, sin frac y en la hora  
azul del almuerzo.

Disponible en: <<http://www.entretantomagazine.com/2012/04/07/es-triste-comer-de-frac/>>.  
Acceso el 29 de mayo de 2013.



## VOLUME 3

## PROYECTO 1

1 ■ Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos

54

El cuento trata de la importancia de los números en nuestra vida (fechas importantes, documentos diversos, etc.) y nuestra creciente necesidad de grabarlos con el advenimiento de las tecnologías de información y comunicación (muchas contraseñas, claves y números de teléfonos).

## Lectura 2

Lee con atención el cuento a continuación. Tu objetivo de lectura es saber: ¿por qué tiene el título "Números"?

## Números

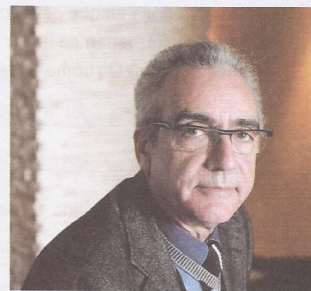
Juan José Millás

El pin del móvil y el puk del módem, la contraseña de iTunes, el teléfono fijo de mamá, el prefijo de Asturias, la clave de acceso al cajero automático, la matrícula del coche, el número del DNI, la inflación interanual, el producto interior bruto, el diferencial de la deuda, la talla de los pantalones y la ropa interior, las dimensiones de la pena, los 31 días de enero y los 28 de febrero, tu cumpleaños, nuestro aniversario y el del fallecimiento de papá, el tiempo de cocción del huevo duro y la caducidad del yogur, las cucharadas diarias de jarabe, la cantidad de sal, el valor de referencia de la urea, las pulsaciones por minuto, la temperatura del microondas, las horas de insomnio, la línea 5 del metro y el vía crucis de las 12 estaciones, los dígitos de la hipoteca, el IVA, el IRPF, el Euríbor, el tanto por ciento de descuento, los puntos de la tarjeta de Iberia, la hora de entrada, la numerología china, los honorarios del dentista, los dedos de la mano, los pelos de la cabeza (pocos), los pares de calcetines, la cuenta del supermercado, el cuentakilómetros, el contarrevoluciones, el contador del gas, de la luz, las páginas de *Anna Karenina*, los volúmenes de la enciclopedia Espasa, el limitador de velocidad, los metros cuadrados construidos y los hábiles, los cuartos de baño, los puntos de luz, el salario bruto y el líquido, los años de cotización, el tiempo de carencia, la tercera temporada de *Mad Men*, la cuarta de *El ala Oeste de la Casa Blanca*, la quinta de *Los Soprano*, el control del peso, el podómetro, el metrónomo, los litros de agua consumidos, los goles del domingo, el porcentaje de seguimiento de la huelga según los sindicatos, según la policía, según el Gobierno, la patronal o Dios, el décimo de Navidad (que acabe en 7), la indemnización por año trabajado. Y la sala 10 del tanatorio, por ejemplo.

Disponible en: <[http://elpais.com/diario/2010/10/01/ultima/1285884001\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/10/01/ultima/1285884001_850215.html)>. Acceso el 10 de enero de 2013.

Juan José Millás es un famoso escritor y periodista español. Trabaja como columnista en *El País* y dirige el espacio *La Ventana de Millás*, dedicado a la narrativa breve, dentro del programa radiofónico de la Cadena SER, *La ventana*. Varios de sus textos, aunque hayan sido publicados primeramente en la prensa, están reunidos en libros de cuentos literarios. Millás llama "articuentos" a sus artículos, porque están mucho más cerca de los textos de ficción, como el cuento, la fábula y el microrrelato fantástico que de los artículos de opinión. Sus "Articuentos" se pueden leer en las páginas web:

- <[http://www.revistadeletras.net/wp-content/uploads/2011/11/Millas\\_Juan\\_Jose\\_Articuentos\\_seleccion\\_del\\_autor.pdf](http://www.revistadeletras.net/wp-content/uploads/2011/11/Millas_Juan_Jose_Articuentos_seleccion_del_autor.pdf)>
  - <<http://www.puntodelectura.com/uploads/ficheros/libro/primeras-paginas/200804/primeras-paginas-articuentos.pdf>>
  - <[http://elpais.com/autor/juan\\_jose\\_millas/a/](http://elpais.com/autor/juan_jose_millas/a/)>
- (Accesos el 18 de marzo de 2013.).



El escritor español Juan José Millás, 2009.

Ricard Torres/Alamy/Contrasto



2. Ahora, observa otra viñeta y contesta:



Disponible en <<http://www.faro.info/imagenes/CHISTES/WChmes02?Acudits2006/060717.Papa.no.ayuda.jpg>>. Acceso el 21 de junio de 2013.

a) ¿Qué crítica plantea el viñetista?

La viñeta critica el escaso compromiso de muchos padres en las tareas hogareñas, denuncia que son las madres las que normalmente se encargan de la crianza de los hijos, su educación escolar y doméstica.

b) ¿Qué relación establece el chico entre sus ejercicios escolares y su cotidiano familiar?

El niño (quien dice que el padre no puede ser el sujeto de la frase "yo ayudo") expresa en las entre líneas que nota claramente esa situación desigual en su familia.

c) Y en tu casa, ¿se comparten las tareas domésticas entre todos? ¿Crees que todas las personas de la casa deben realizar por igual las tareas domésticas? ¿Por qué?

Respuestas personales. Se pretende concienciar a los estudiantes de que la realización del trabajo doméstico debe ser papel de todos los que conviven en un hogar, sean estos mujeres u hombres.

3. Las viñetas que leíste anteriormente critican la educación sexista. Vas a leer un texto cuyo título es "Juguetes: más sexistas, imposible".

a) Mira las fotos e infiere: ¿qué significa en portugués la palabra juguete?

Significa brinquedo.

b) En tu opinión, ¿qué sería un juguete sexista?

Se espera que los alumnos perciban que un juguete sexista es aquel que no favorece la posibilidad de crecer en igualdad y sin estereotipos de género.

c) ¿En qué situaciones los juguetes de las fotos pueden ser considerados sexistas? ¿Por qué?

Los juguetes son sexistas cuando infunden en los niños y en las niñas la creencia de que existen papeles estandarizados, esto es, actividades destinadas solo al hombre y otras destinadas solo a la mujer.



Disponible en: <<http://estilodevida.elpais.com/wp-content/uploads/2010/11/juguetessexistas80-300x175.jpg>>. Acceso el 10 de abril de 2013.



Disponible en: <<http://estilodevida.elpais.com/wp-content/uploads/2010/11/juguetessexistas80-300x175.jpg>>. Acceso el 10 de abril de 2013.



de todos los tiempos) lucha en las calles contra el Doctor X, Barbie lava a su perrito o prepara "pastelitos y gelatina" en su cocina mágica. Un mundo bipolar cuyos extremos son aparentemente irreconciliables (a pesar de que hoy, defenestrado Ken, Action Man se configure como la mejor opción posible para Barbie) cuyos límites, para ellas, se quedan entre los muros del hogar, y, para ellos... inalcanzables, porque el universo lúdico de los varones es un auténtico macrocosmos donde abundan los mundos fantásticos (Bionicle, Alien Attack, Castillo de Crayskull...).

Cuando la muñeca no está en la cocina, aparece convertida en todo un objeto sexual. Así, las Bratz, con los labios y ojos pintados y "tan atrevidas como tú", prometen a sus compradoras brillar "en la pista y por la noche". Eso sí: como buen objeto, la niña-mujer persiste en su ancestral actitud pasiva. Y como muestra, un botón. Hasbro invita a jugar a Línea Directa así: "Descubre quién te va a pedir salir, adivina quién es el chico misterioso y organiza la fiesta más divertida". Además, se incide en un característico patrón comunicativo femenino, el de la ocultación: "Cuéntale tus secretos a tus amigas".

No se trata de adoptar una postura integrista, falsamente progre y obligar a que los niños jueguen con Barbie Sirenas y las niñas con Hulk (a menos que quieran, claro). De hecho, el problema no está tanto en los juguetes en sí mismos, como en la forma en que la publicidad encaminada a promocionarlos orienta su uso a solo uno de ambos géneros. El marketing infantil es una disciplina muy desarrollada (empresas como Ericsson tienen departamentos específicos para la investigación de nuevos productos dirigidos exclusivamente a niños) que a veces roza lo maquiavélico. La industria juguetera apuesta por la diferenciación de género porque así su *target* (público objetivo) está mucho más definido, lo que evita el riesgo de diluir el mensaje. No debemos olvidar que la publicidad no transforma la realidad, sino que se hace eco de ella. Según Raúl Peralba, presidente de la empresa de *marketing* Positioning System, "la industria juguetera se enfrenta a un dilema: quienes compran los juguetes no son los niños, sino sus padres, y lo que quieren estos es que sus hijos tengan actitudes de adulto, las que ellos consideran aceptables. Solo una empresa arriesgada, capaz de superar los prejuicios y los estereotipos, podría vencer este escollo. ¿Cómo? Con responsabilidad social y pensando primero en el niño, en qué le divierte (y no, como se hace ahora, en el margen comercial y en convencer al padre)". Afortunadamente, la sociedad se mueve y algunos fabricantes son conscientes de ello. Como Scalextric (Tecní Toys), en cuyo nuevo anuncio aparecen un niño y una niña jugando con idénticas actitudes. ¿Por qué esta apuesta? La propia experiencia de Peralba da respuesta: "Tengo cuatro hijas y todas han jugado con coches por la sencilla razón de que a mí me gustan mucho y eso se transmite".

Y si Tecní Toys lo ha hecho, ¿por qué no MB (Action Man) o Mattel (Barbie)? Es sencillo: quienes compran los juguetes, los adultos, no estarían muy de acuerdo con tamaña liberalización de las costumbres. La mitad de los padres, según las encuestas, creen que hay juguetes propios de niño y juguetes propios de niña.

Disponible en: <<http://www.elmundo.es/cronica/2003/424/1070273711.html>>. Acceso el 7 de abril de 2013.



Scalextric.

Jamie D'Amico/DK Stock/Corbis/Anadolu

#### VOCABULARIO DE APOYO

**Progre:** forma reducida de "progresista".

**Escollo:** obstáculo.

#### A quien no lo sepa

El periódico electrónico español *elmundo.es* es de publicación diaria y presenta informaciones sobre España, principalmente Madrid, Andalucía, Baleares, Barcelona, Castilla y León, Comunidad Valenciana y País Vasco. Se puede informarse sobre deporte, economía, cultura, ciencia, salud, tecnología, entre otras temáticas.

Cercanía (ítem 6.1.1.2) Presença de pessoas negras e brancas

VOLUME 1

CAPÍTULO

4

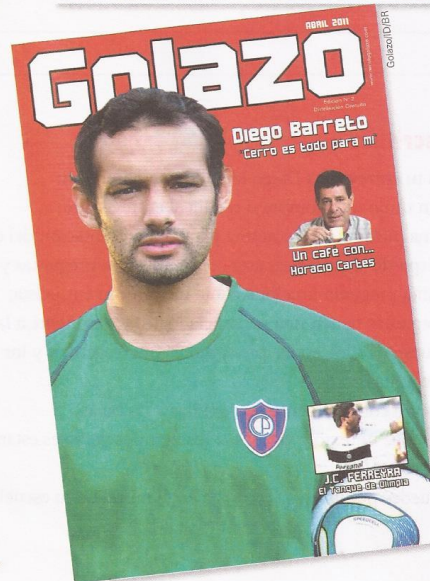
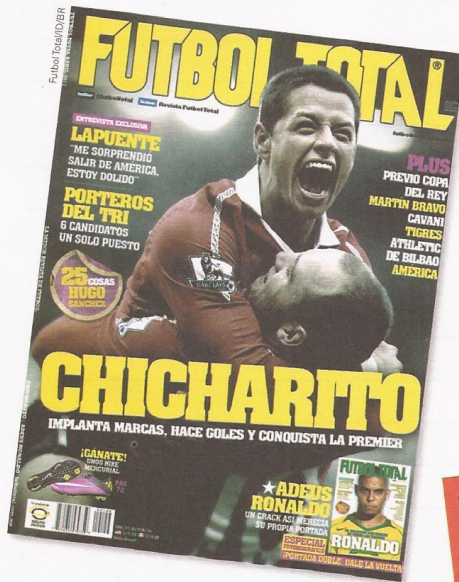
Mundo futbolero: ¡fanáticos desde la cuna!

- Género textual: Entrevista
- Objetivo de escucha: Comprender los asuntos principales de la entrevista
- Tema: Fútbol

> Escucha

> ¿Qué voy a escuchar?

1. Observa estas portadas de revistas de algunos países hispanohablantes.



Ahora contesta:

¿Qué deporte está en evidencia en todas estas portadas? ¿Qué palabras e imágenes te llevaron a descubrirlo?

El fútbol. Los nombres de las revistas hacen referencia

a palabras que se usan en ese deporte. Además, hay

imágenes de jugadores en la cancha. Estos son los nombres

de las revistas y donde circulan o circulaban: Futbol Total

(México), Golazo (Paraguay) y Marca (España). Se puede preguntar qué revistas hay en Brasil sobre fútbol.



2. Observa la portada de una revista argentina llamada *El Gráfico*, de junio de 2012, cuyo reportaje principal es sobre los talentos argentinos. Luego, lee lo que se escribe sobre un exitoso jugador en sus páginas:

“Aunque no pudo alzarse con los trofeos más deseados a nivel colectivo, el genio rosarino pulverizó sus propias marcas anteriores y pisoteó récords históricos. De aquí en más tendrá que luchar contra el fantasma de su propia grandeza.”

Revista *El Gráfico*, n. 4423, junio 2012, p. 32.

- a) ¿Quién crees que es este jugador rosarino? Escribe su nombre en el espacio a continuación, en el que se informan algunos de sus datos biográficos:

Lionel Messi nació en Rosario, Santa Fe, Argentina, el 20 de junio de 1987. Con el sueño de ser jugador profesional, llegó al Fútbol Club Barcelona, España, con 13 años y allí firmó contrato. Como delantero, ya ganó los premios de Mejor Jugador del Mundo de la FIFA y el Balón de Oro. Desde niño hace maravillas con el balón. Es conocido como Leo o Pulga.

- b) ¿Qué otras informaciones sabes sobre ese exitoso futbolista?

El objetivo de esta pregunta es verificar el conocimiento que los alumnos tienen

sobre Messi, su vida personal y profesional. Sería interesante escuchar a los

alumnos, qué informaciones tienen sobre, por ejemplo, los premios que ha ganado,

si es casado o no, entre otras informaciones.

- c) ¿Por qué crees que a Messi también le dicen Pulga?

El apodo es porque Messi es bajo en relación con los demás jugadores y era todavía

más bajo cuando adolescente. Es conveniente aclarar que tuvo que recibir un

tratamiento hormonal para que creciera. En la época, ningún equipo en Argentina

quiso pagarle el tratamiento.

3. A los 16 años, Messi le concedió una entrevista al Canal Barça. Formula hipótesis: ¿qué preguntas imaginas que le hicieron?

El objetivo de esta actividad es hacer que los alumnos formulen hipótesis sobre la

entrevista que escucharán y que luego comprueben si estaban correctas o equivocadas.

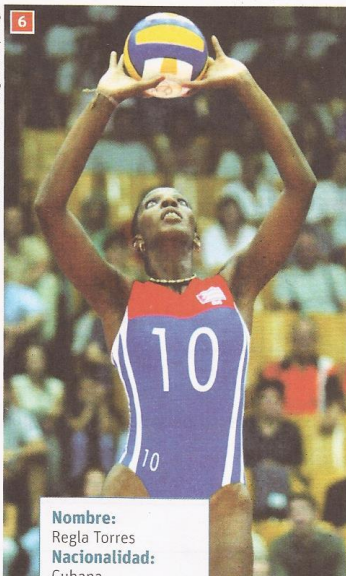


Según el Parecer CNE/CEB 15/2000, “o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módico e variado”. Para saber más, consulta todo el Parecer, especialmente la parte “II – Voto do relator”. Disponible en: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_2000.pdf)>. Acceso el 7 de diciembre de 2012.

#### A quien no lo sepa

- En español, no se usan dos eses. ¿De dónde viene el apellido de Lionel? Messi es un apellido italiano. Muchos argentinos (así como muchos brasileños) tienen apellidos provenientes de Italia a causa de la inmigración italiana en los siglos XIX y XX.
- Barça TV es un canal de televisión propio del equipo de Barcelona y se encuentra en el mismo estadio del FC Barcelona, el Camp Nou. Actualmente, emite 24 horas del día una programación específica con partidos históricos del club, informaciones y entretenimiento, además de emisión en directo de los partidos de la cantera en todas las categorías. Si eres un aficionado al fútbol e hincha del Barça, accede a <<http://barcatv.fcbarcelona.es/>> (acceso el 18 de septiembre de 2012).

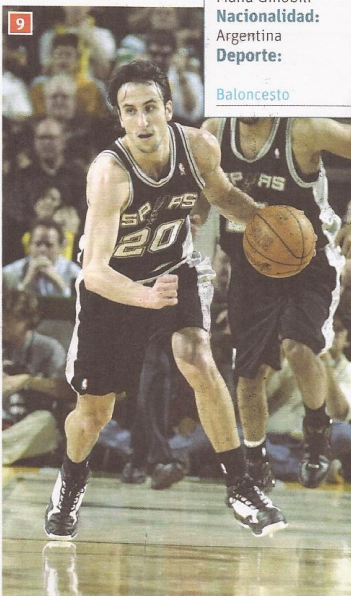
Alexander Hasestein/Borgart/Getty Images



**Nombre:**  
Regla Torres  
**Nacionalidad:**  
Cubana  
**Deporte:**

Balonvolea

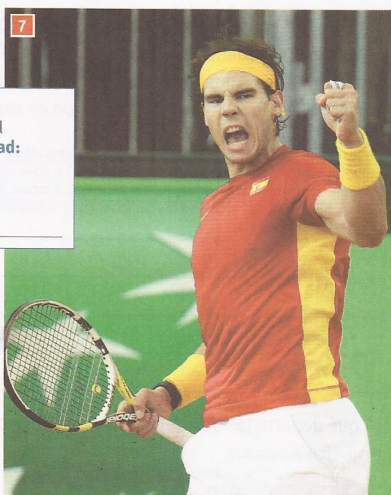
Jeff Reinking/NBAE/Getty Images



**Nombre:**  
Manu Ginóbili  
**Nacionalidad:**  
Argentina  
**Deporte:**

Baloncesto

7



**Nombre:**  
Rafael Nadal  
**Nacionalidad:**  
Española  
**Deporte:**

Tenis

Javier Diaz/Reuters/LatinStock



**Nombre:**  
Kina Malpartida  
**Nacionalidad:**  
Peruana  
**Deporte:**

Lucha

Ernesto Benavides/AFP



**Nombre:**  
Andreína Acevedo  
**Nacionalidad:**  
Venezolana  
**Deporte:**

Gimnasia rítmica

EFE/Martin Alpar



3. ¿Quién fue Augusto Pinochet? ¿Qué representa para la historia?

Fue un militar chileno que encabezó la dictadura entre 1973 y 1990. Ocupó el cargo de presidente de la república del 16 de diciembre de 1973 hasta 1988. Fue muy criticado no solo en Chile, sino también en todo el mundo por graves y diversas violaciones a los derechos humanos.

4. ¿Qué representan los siguientes lugares en el período de la dictadura? Estadio Nacional de Chile, Villa Grimaldi, Isla Quiriquina?

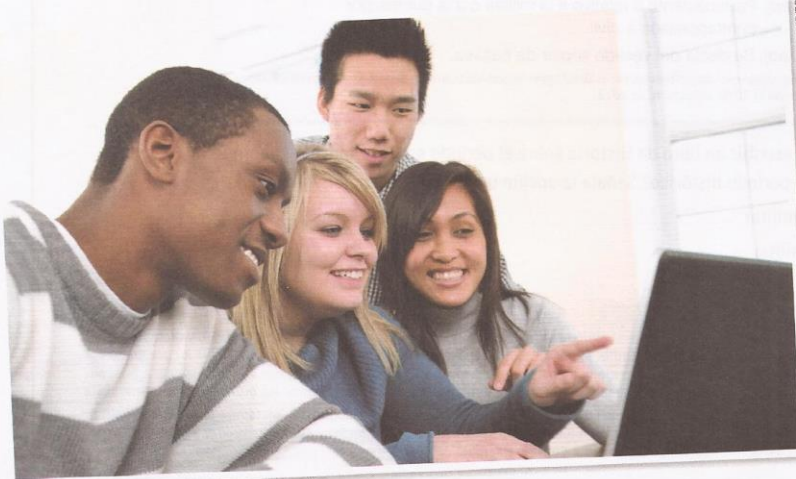
Fueron lugares usados como cárcel para los que estaban en contra del gobierno militar. Se estima que por el CNI (Centro Nacional de Informaciones) pasaron más de cuarenta mil personas en detención. Las instalaciones del Estadio Nacional de Chile fueron usadas como centro de detención y tortura en el período de la dictadura. Actualmente la Villa Grimaldi es un lugar de referencia para el trabajo en Derechos Humanos y cuenta con importante reconocimiento internacional. Más informaciones en el sitio electrónico <<http://villagrimaldi.cl/>>. La Isla Quiriquina es una pequeña isla ubicada en la bahía de Concepción y está administrada por La Armada de Chile. Durante los años 1973 y 1974 muchos presos políticos fueron torturados en ese lugar.

5. ¿Quién es Víctor Jara? ¿Qué representa para la cultura de Chile?

Víctor Jara fue un cantautor chileno torturado y asesinado durante la dictadura. Tiene una importancia muy grande en la historia y cultura chilenas, pues representa la resistencia al golpe militar.

6. ¿Qué otras informaciones les parecen necesarias para la escritura del infográfico?

Respuesta personal.



Es importante explicarles a los alumnos que deben seleccionar adecuadamente las fuentes de información que utilizan en sus trabajos para no utilizar datos incorrectos, sobre todo si son fuentes de internet. En este caso, es preferible consultar sitios gubernamentales, bibliotecas on line y páginas web con la indicación del nombre del responsable, que se actualicen con frecuencia, no reproduzcan contenidos ilegales ni presenten opiniones basadas en tópicos, prejuicios y argumentos sin fundamentación consistente. Además, es recomendable que las páginas consultadas tengan enlaces de fácil identificación y herramientas de ordenamiento.

## VOLUME 2

## UNIDAD

## 1

# Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?





### En esta unidad

- conocerás un poco de la pluralidad lingüística de los países donde se habla español;
- te encantarás con las pinturas de Cándido López;
- estudiarás la Guerra de la Triple Alianza;
- aprenderás los sonidos de las letras d, t y del dígrafo ch;
- actuarás como intérprete en lengua española;
- reflexionarás sobre el prejuicio lingüístico;
- conocerás a Justo Bolekia Boleká;
- aprenderás los colores en español;
- producirás un catálogo basado en *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes.

- **Transversalidad:**  
Pluralidad cultural
- **Interdisciplinaridad:**  
Historia, Lenguas y Literatura



### ¡Para empezar!

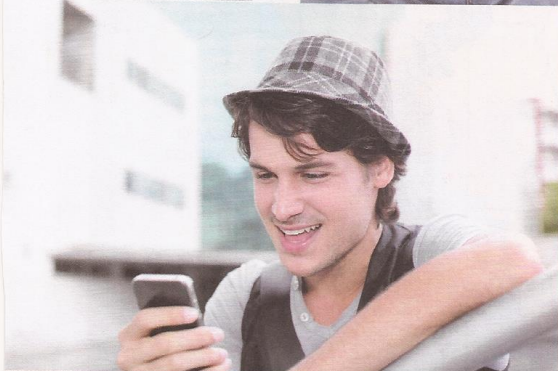
Observa las imágenes de al lado y contesta:

1. ¿A qué palabras te remiten? En parejas, piensen en por lo menos dos palabras por imagen y verifiquen en un diccionario cómo se dicen en español.  
Sugerencia de posibles palabras: lengua, lenguaje, diversidad, otro, persona, cerebro, globo, globalización, huella...
2. Reflexiona sobre la siguiente frase y discute oralmente su significado:

La lengua de uno es esencial a la hora de definir su identidad.

3.  Desgraciadamente hay muchos tipos de prejuicios en el mundo. Uno de ellos es el prejuicio lingüístico. Escucha parte de un documental de *History Channel* sobre la diversidad lingüística del mundo, en el que se relatarán las dificultades y desafíos de algunos mexicanos que hablan totonaco y la condición social de esa lengua. ¿De qué forma se percibe el prejuicio lingüístico en el reportaje? (Disponible en: <<http://epistemos.wordpress.com/2010/03/18/diversidad-linguistica-1-7/>>. Acceso el 24 de octubre de 2012.)
4. ¿Conoces otros ejemplos de prejuicio lingüístico? ¿Qué se podría hacer para evitar ese tipo de prejuicio? Respuesta personal. Se espera que los alumnos hablen sobre respeto y tolerancia frente a lo diferente. Además, son necesarias medidas educativas, como campañas institucionales, que informen a los ciudadanos sobre la importancia de las variaciones lingüísticas.

3. En algunas escuelas no se acepta el totonaco y algunos se burlan de sus hablantes. De esa manera se van perdiendo la lengua, la identidad y las costumbres de un pueblo.

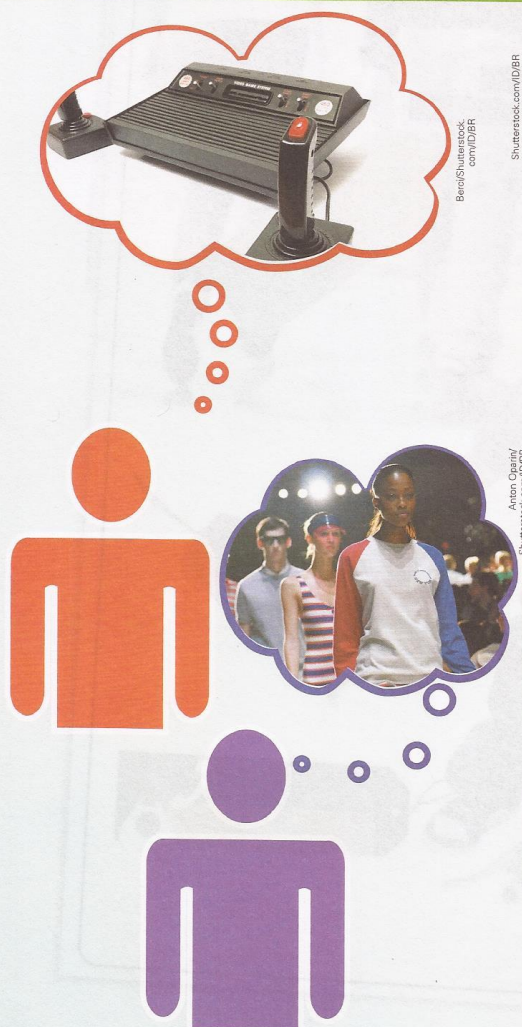




### En esta unidad

- reflexionarás sobre el consumo consciente y la obsolescencia programada;
- escucharás la versión de una famosa canción de la adolescente española María Isabel;
- comprenderás las diferencias entre anuncio publicitario y campaña institucional;
- aprenderás el imperativo afirmativo y el imperativo negativo;
- conocerás el vocabulario referente a la moda, prendas de vestir y productos de belleza;
- sabrás conjugar el verbo gustar;
- estudiarás los sonidos de la *r*.

- Transversalidad:  
Consumo
- Interdisciplinaridad:  
Sociología



### ¡Para empezar!

Observa estas imágenes y reflexiona:

1. En el mundo de la publicidad, muchas veces se hace que un producto parezca pasado de moda.
  - a) ¿Has tenido alguna vez un teléfono móvil o un videojuego que quisiste cambiar por uno más moderno? ¿Qué cosas te hicieron desear ese "nuevo" producto?
  - b) ¿Sabes qué significa obsolescencia programada u obsolescencia planificada? ¿Con cuáles de las imágenes crees que se relaciona? Habla con tus compañeros y discutan qué quiere decir este concepto.
2. ¿Crees que estar de moda es importante? ¿Por qué?
3. ¿Qué importancia tiene la forma de vestir de cada uno en las relaciones con los demás? ¿Por qué?
  - 1a. Respuesta personal. Esta secuencia de preguntas hace que el alumno se posicione críticamente frente al bombardeo de la publicidad. Si bien la publicidad sirve para dar a conocer un producto, también hace que el consumidor crea que necesita productos y servicios que no siempre son esenciales.
  - 1b. Es la programación del fin de la vida útil de un producto o servicio. Tras un periodo de tiempo calculado de antemano por un fabricante o por determinada empresa durante la fase de diseño, el producto o el servicio se queda obsoleto, poco funcional o pierde completamente su utilidad. La empresa tiene las tecnologías A, B, C y D, pero solo pone en el mercado el producto que usa la tecnología A. Tras un tiempo, pone un "nuevo" producto con la tecnología A y B y así sucesivamente. Las imágenes que mejor expresan este concepto son las imágenes en las que aparecen productos tecnológicos.
2. Respuesta personal. Es importante analizar los argumentos presentados por los alumnos. La forma de vestir, muchas veces, significa ser aceptado o no en determinados grupos sociales, no solamente en situaciones formales, sino también entre grupos de amigos. En estos casos, muchas personas se ven obligadas a seguir ciertas tendencias de la moda por temor al rechazo del grupo o simplemente por exceso de vanidad o necesidad de imponerse socialmente. Asimismo, el comprar ropa cuando no nos hace falta puede llegar a convertirse en una finalidad en sí misma, en una forma de consumismo.
3. Respuesta personal. Es importante conversar con los alumnos sobre sus argumentos. Se debe observar que estar de moda, muchas veces, significa insertarse en determinado grupo y ser aceptado. Por otro lado, no ajustarse a ella puede hacer que las personas se sientan excluidas.



## Twitter y literatura: las figuras literarias en la red y en la escuela

**Tema:** Saraos literarios en la red y en la escuela.

**Etapas:** Sensibilización, contextualización, estudio lúdico, reflexiones, investigación, planeamiento y acción.

**Textos de lectura:** Poema "Rotundamente negra", de Shirley Campbell Barr; narrativa de memoria "El cabello de Illari", de Shirley Campbell Barr.

**Objetivos:** Reflexionar sobre la identidad del pueblo negro, a través de dos textos de Shirley Campbell, y hacer dos tipos de sarao: uno en la escuela y otro virtual, a partir de la Twitteratura.

**Interdisciplinaridad:** Este proyecto une el Español a la asignatura Literatura.

**Países:** Relacionaremos Brasil con Costa Rica.

Remiten a los saraos literarios, que son reuniones festivas, generalmente nocturnas, en las que los participantes recitan poemas suyos o de escritores que les gustan. En las escuelas, es frecuente que los profesores de literatura organicen saraos en ferias culturales u otros eventos. Las personas están recitando poemas.

### Sensibilización

1. ¿A qué te remiten estas imágenes? ¿Qué hacen estas personas?



Fabio Braga/Folhapress



Nico Nemur/Futura Press



Tiago Queiroz/AE



Fernando Favoreto/Clarín Imagem

2. ¿Has participado alguna vez en un sarao en tu escuela o en tu ciudad? Cuéntales a todos del grupo tu experiencia.

Respuesta personal.

### A quien no lo sepa

¿Sabías que en la ciudad de São Paulo, cada último miércoles del mes, a las 20:30, empieza uno de los 64 saraos literarios mensuales de la capital paulista? Se llama *Noites na Taverna* y ocurre en el *Teatro do Centro da Terra*, en el barrio Sumaré. No se paga la entrada y las personas reciben una pequeña campana que deben sonar cuando quieren recitar algún poema. Si quieres saber más sobre los saraos, te recomendamos la lectura del reportaje de tapa de la revista *Metáfora: Literatura y Cultura*, año 1, n. 4, 2012.

VOLUME 3

CAPÍTULO

2

Información y comunicación: la tecnología también es diversión

- Género textual: Editorial
- Objetivo de lectura: Identificar y analizar los argumentos usados para defender el punto de vista del autor y/o del medio de circulación del texto
- Tema: Los jóvenes y los videojuegos

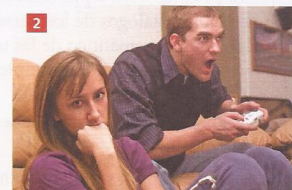
2. La imagen 1 representa a los jugadores de forma positiva, pues hay dos personas sonriendo al jugar. La imagen 2 presenta un jugador adicto que no deja de jugar ni siquiera para tomar algo. Esta imagen presenta, aunque de manera sutil y hasta bien humorada, a un joven adicto.

3. Este editorial está firmado por Sarah Romero, la directora de la publicación. No obstante, es conveniente comentar que no siempre los editoriales llevan firma, puesto que representan la opinión que vehicula el equipo de una publicación.

> Lectura

> Almacén de ideas

1. ¿Sabes qué es el editorial de un periódico o de una revista? Según tus conocimientos previos, señala la respuesta más adecuada.
  - (X) Texto relacionado con la actualidad que presenta la opinión general de algunas publicaciones, como periódicos y revistas impresos o virtuales.
  - ( ) Ensayo largo, que trata de hechos polémicos divulgados en la actualidad, y que presenta el punto de vista específico de su autor acerca de los temas abordados.
2. En las revistas y periódicos aparecen imágenes (fotografías, gráficos, mapas, caricaturas...) que ilustran los textos de opinión y contribuyen a defender un punto de vista. Observa estas dos imágenes. ¿Cómo se representa en ellas a los aficionados a los videojuegos? ¿Te parece que los retratan de forma positiva? Explícalo con base en tu análisis de las fotos.



3. Vas a leer un editorial publicado en el diario de ciencia y tecnología *La Flecha*, intitulado "Videojuegos, ¿adicción o afición?", escrito por la directora Sarah Romero. Pero antes, haz estas actividades:
  - a) Charla con un compañero(a) sobre este tema y escribe las posibles características de un adicto y de un aficionado a los videojuegos en la tabla a continuación. ¿Qué diferencias hay entre uno y otro?

| Adicto a los videojuegos                                                                             | Aficionado a los videojuegos                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Posibles respuestas: Se pasa muchas horas al día jugando; no hace otra cosa que jugar al videojuego. | Posibles respuestas: Le encantan los videojuegos. Los conoce. Está informado sobre ese tema. Los juega, pero sin dejar de hacer otras actividades. |

- b) ¿Te consideras un adicto o un aficionado a los videojuegos?

Respuesta personal. Es importante verificar el tiempo que se pasa uno delante de la pantalla de los videojuegos para saber si es un posible adicto a los videojuegos.



CAPÍTULO

# 4

## Mercado laboral: en contra de los prejuicios

- **Género textual:** Argumentario
- **Objetivo de lectura:** Encajar las frases que faltan en el lugar adecuado
- **Tema:** Prejuicios en el mercado de trabajo

### Lectura

#### Almacén de ideas

1. Observa las siguientes imágenes y relaciónalas con estas descripciones.
  - a) Prohibido el trabajo infantil.
  - b) No a la discriminación de raza.
  - c) Igualdad de géneros en el trabajo.
  - d) Las personas con discapacidad también tienen una carrera.

2. Respuesta personal. Ese manual tiene el objetivo de abrirles los ojos a aquellas personas que todavía piensan que la inmigración amenaza la cultura española. Este pensamiento está a años luz de la realidad y no contribuye a la inclusión de los inmigrantes, por eso debe desaparecer. No se debe prejuzgar a los inmigrantes. El objetivo de esta actividad es hacer que los alumnos noten si tienen argumentos convincentes para usarlos en un debate sobre esta temática. En el texto de lectura aprenderán argumentos basados en datos específicos y fuentes confiables.

(c)



Disponible en: <http://alelucavivoblogado.blogspot.com.br/2012/07/discriminacion-de-genero-en-el-trabajo.html>. Acceso al 10 de abril de 2013. (adaptado)

(b)



Four Oaks/Shutterstock.com/1010101010

(a)



Disponible en: <http://www.venezuela.com/temas/12-de-junio-di-mundial-contral-trabajo-infantil>. Acceso al 10 de abril de 2013.

(d)



Vasbuisson/Shutterstock.com/1010101010

2. Vas a leer algunas partes de un manual hecho en España para eliminar los prejuicios sobre la inmigración. Su título es "Frente a la discriminación: no te quedes sin argumentos" (disponible en: <http://www.cruzrojamadrid.org/contenidos/img/File/Empleo/Argumentario/Argumentario-%20Frente%20a%20la%20discriminacion%20no%20te%20quedes%20sin%20argumentos.pdf>; acceso el 9 de febrero de 2013). Las frases siguientes se tomaron de ese manual. Entre todos, discutan oralmente: ¿Qué argumentos usarían para contestar a personas que dicen las siguientes falacias?



Disponible en: <http://www.cruzrojamadrid.org/contenidos/img/File/Empleo/Argumentario/Argumentario-%20Frente%20a%20la%20discriminacion%20no%20te%20quedes%20sin%20argumentos.pdf>. Acceso al 10 de abril de 2013.

- “La inmigración compite con la mano de obra nacional.”
- “No cotizan a la Seguridad Social.”
- “No quieren trabajar, son unos vagos.”
- “Generan conflictos en el trabajo.”



## UNIDAD

## 3

Sexualidad en  
discusión: diálogo y  
(auto)conocimiento

Grupo A ( III )



Dano Gregory/Fox Searchlight/AFIP

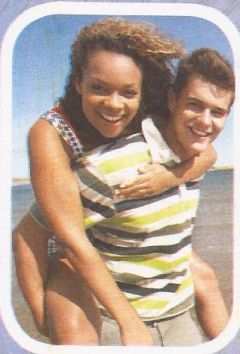


Pawelchuk/BSH/Retna/stock.com/IDBFR

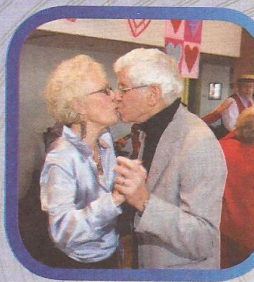


E. Dugas/Getty Images

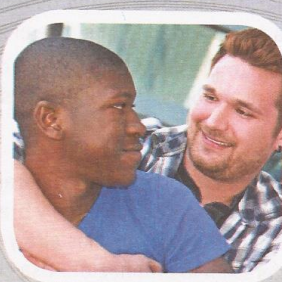
Grupo C ( I )



Oliverom/Shutterstock.com/IDBFR



Peter Gasling/Alamy/Obvima/Agos



zorga/Stockphoto.com/IDBFR

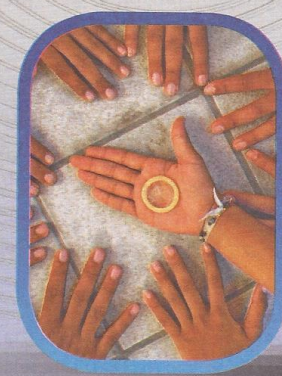
Grupo D ( IV )



Andreas/Shutterstock.com/IDBFR



Nikolai Nunu/AFIP



Florian Kopp/Alamy/Obvima/Agos



## ➤ Escritura

### ➤ Conociendo el género

Va dirigido a la sociedad en general para incentivarla a no silenciar ante la violencia. Ser cómplice es permitir o favorecer la realización de un crimen.

1. Reflexiona y discute oralmente sobre el mensaje de este afiche: ¿A quién va dirigido? ¿Con qué finalidad se produjo? ¿Qué significa ser "cómplice" de algo?



2. Frases como las de ese afiche tienen un papel educativo y son comunes en folletos de campañas. ¿Qué es un folleto educativo? Antes de contestar, observa este folleto educativo distribuido por el Gobierno de Canarias, España (disponible en: <<http://www.gobcan.es/opencms8/opencms/igualdad/resources/documentacion/ICM-FOLLETO-VIOLENCIA-es.pdf>>; acceso el 14 de junio de 2013).

- Género textual: Folletos educativos
- Objetivo de escritura: Concienciar a los ciudadanos sobre la violencia de género
- Tema: Ley contra la violencia a la mujer y la familia
- Tipo de producción: En grupos de cuatro
- Lectores: A elección de los alumnos

3 ■ Sexualidad en discusión: diálogo y (auto)conocimiento

128

**RED CANARIA DE SERVICIOS Y CENTROS DE ATENCIÓN A MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA**

**EN CANARIAS EXISTE UNA RED DE SERVICIOS, PARA LA ATENCIÓN A LAS MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO. EN ESTA RED ENCONTRARÁS:**

**ATENCIÓN INMEDIATA**  
Servicio de Atención a la Mujer del 112 y Dispositivo de Emergencia para Mujeres Agredidas (DEMA). Estos servicios están disponibles las veinticuatro horas del día, a través de ellos recibirás acompañamiento, información, asesoramiento y acogida inmediata si fuera necesaria.

**SI HAS SUFRIDO UNA AGRESIÓN, O TE ENCUENTRAS EN SITUACIÓN DE RIESGO, LLAMA AL TELÉFONO 112, RECIBIRÁS ATENCIÓN INMEDIATA EN LA ISLA DONDE TE ENCUENTRES.**

**INFORMACIÓN, ASESORAMIENTO Y ATENCIÓN ESPECIAL**  
Estos servicios están disponibles en los Ayuntamientos, Asociaciones, Centros de Atención Individual y Social.

**ACUDE A ELLOS SI BUSCAS AYUDA COMO AFRONTARLA.**

**ACOGIDA TEMPORAL**  
Si te encuentras expuesta a una pérdida de tu vida o integridad física, la red dispone de centros para las mujeres que estén a tu disposición y atención inmediata.

**SI NO PUEDES PERMANECER EN TU LUGAR DE ATENCIÓN A LA MUJER, LOS PASOS QUE DEBES SEGUIR SON:**

**TODOS ESTOS SERVICIOS SON GRATUITOS Y ACTÚAN EN COORDINACIÓN CON LA POLICÍA, SERVICIOS SANITARIOS Y SOCIALES.**

**SERVICIO DE APOYO INTEGRAL A LA MUJER: 900 506 968**

**ORIGNAS INSULARES DE ATENCIÓN A LA MUJER:**

|                                  |              |
|----------------------------------|--------------|
| Cabildo Insular de Gran Canaria  | 908 31 43 00 |
| Cabildo Insular de Fuerteventura | 908 31 06 37 |
| Cabildo Insular de Lanzarote     | 908 82 49 70 |
| Cabildo Insular de Tenerife      | 908 84 31 43 |
| Cabildo Insular de La Palma      | 902 42 00 78 |
| Cabildo Insular de La Gomera     | 902 87 02 92 |
| Cabildo Insular de El Hierro     | 902 35 00 78 |

**SI HAS SUFRIDO UNA AGRESIÓN O CORRES EL RIESGO DE SUFRIRLA, LLAMA AL 112**  
Recuerda que tienes derecho a vivir con **DIGNIDAD, RESPETO Y LIBERTAD**. Nunca te des por vencida, aunque vuelvas atrás, la próxima vez podrás que consigas la situación dignifica.

**SERVICIO DE APOYO INTEGRAL A LA MUJER: 900 506 968**

**ORIGNAS INSULARES DE ATENCIÓN A LA MUJER:**

|                                  |              |
|----------------------------------|--------------|
| Cabildo Insular de Gran Canaria  | 908 31 43 00 |
| Cabildo Insular de Fuerteventura | 908 31 06 37 |
| Cabildo Insular de Lanzarote     | 908 82 49 70 |
| Cabildo Insular de Tenerife      | 908 84 31 43 |
| Cabildo Insular de La Palma      | 902 42 00 78 |
| Cabildo Insular de La Gomera     | 902 87 02 92 |
| Cabildo Insular de El Hierro     | 902 35 00 78 |

**SI HAS SUFRIDO UNA AGRESIÓN O CORRES EL RIESGO DE SUFRIRLA, LLAMA AL 112**  
Recuerda que tienes derecho a vivir con **DIGNIDAD, RESPETO Y LIBERTAD**. Nunca te des por vencida, aunque vuelvas atrás, la próxima vez podrás que consigas la situación dignifica.

**SERVICIO DE APOYO INTEGRAL A LA MUJER: 900 506 968**

**ORIGNAS INSULARES DE ATENCIÓN A LA MUJER:**

|                                  |              |
|----------------------------------|--------------|
| Cabildo Insular de Gran Canaria  | 908 31 43 00 |
| Cabildo Insular de Fuerteventura | 908 31 06 37 |
| Cabildo Insular de Lanzarote     | 908 82 49 70 |
| Cabildo Insular de Tenerife      | 908 84 31 43 |
| Cabildo Insular de La Palma      | 902 42 00 78 |
| Cabildo Insular de La Gomera     | 902 87 02 92 |
| Cabildo Insular de El Hierro     | 902 35 00 78 |

**LAS MUJERES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE GÉNERO, TIENEN DERECHO A:**

- Ser informadas y asesoradas.
- Recibir asistencia social integral (psicológica, de acogida y de recuperación integral).
- Disponer de asistencia jurídica gratuita en caso de insuficiencia de recursos.
- Escolarización inmediata de los/as hijos/as si cambia el domicilio habitual.
- Acceso prioritario a viviendas protegidas y residencias públicas para mayores.
- En el ámbito laboral:
  - Reducción o reordenación del tiempo de trabajo.
  - Movilidad geográfica.
  - Cambio de centro de trabajo.
  - Suspensión de la relación laboral con reserva de puesto.
  - La extinción del contrato con derecho a situación legal de desempleo.
- Percibir una ayuda económica de pago único cuando, dispuesto de Orden de Protección, los ingresos sean inferiores al 75% del Salario Mínimo Interprofesional y existan especiales dificultades para obtener un empleo.

(Ley Orgánica 1/2004, de 28 de abril, de medidas de protección integral contra la violencia de género)

**ESTE FOLLETO SE ENCUENTRA TRADUCIDO A VARIOS IDIOMAS EN LA PÁGINA WEB:**  
[www.gobiernodecanarias.org/icmujer](http://www.gobiernodecanarias.org/icmujer)

**INSTITUTO CANARIO DE LA MUJER / GOBIERNO DE CANARIAS / IDBR**

**ANTE LA VIOLENCIA NO TE PARES, EJERCE TUS DERECHOS**

## Cercanía (ítem 6.1.1.3) Presença de pessoas negras

### VOLUME 1

- d) El dibujante Quino hace una crítica a la burocracia en los órganos de atención al ciudadano. ¿Cómo se construye el humor en la viñeta a partir del significado de ese término?

El humor se construye a medida que se critica la burocracia de los órganos de atención al ciudadano

con la propia burocracia para contestar la simple pregunta de Miguelito sobre el porqué de la

elección del nombre.

- e) ¿Has pasado alguna vez por una situación burocrática referente a documentación? Cuéntales a tus compañeros qué pasó.

Respuesta personal. Es importante reflexionar sobre eso, ya que la temática abordada en esta sección es

la documentación.

#### Vocabulario en contexto

1. ¡A aprender palabras relacionadas con los datos personales de forma lúdica! Puedes hacer la actividad en parejas y usar el diccionario.

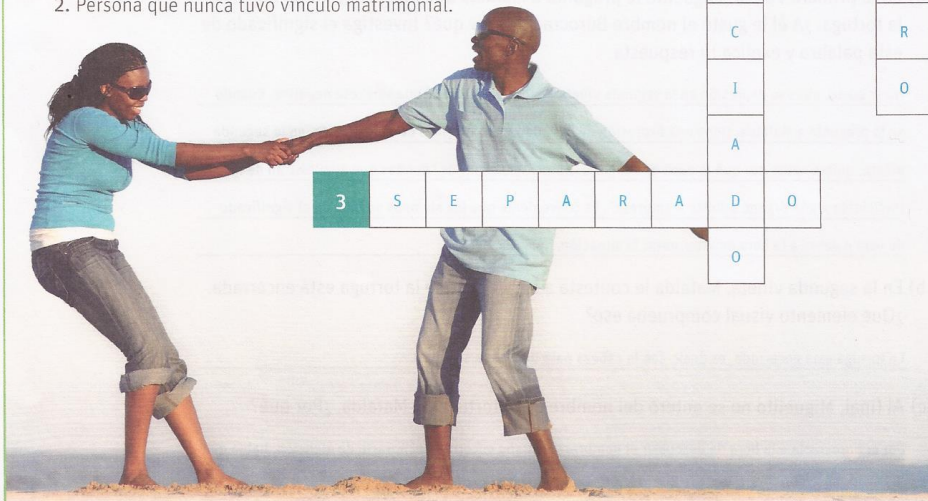
- a) Completa el crucigrama con palabras que designan el estado civil.

##### Horizontales

- Hombre al que se le murió el cónyuge.
- Persona que contrajo matrimonio.
- Persona que interrumpió la vida en común con su cónyuge pero mantiene el vínculo matrimonial.

##### Verticales

- Persona cuyo vínculo matrimonial fue deshecho jurídicamente.
- Persona que nunca tuvo vínculo matrimonial.





Respuestas personales. Se espera que los alumnos usen estructuras para expresar opinión, tales como: (no) creo que..., (no) estoy de acuerdo con..., (no) me parece...

2. Las siguientes fotografías pueden ser consideradas poéticas. Míralas con atención y relaciona cada una con su título y el comentario que "lectores de imágenes", famosos o anónimos, hicieron sobre ellas. Luego, contesta si estás de acuerdo o no con la visión de esas personas frente a las fotos.

a)

Ramón Mesats Disponible en: <<http://www.almundo.es/imagenes/2008/2009/10/29/78640.html>>.  
Acceso el 2 de Abril de 2013.



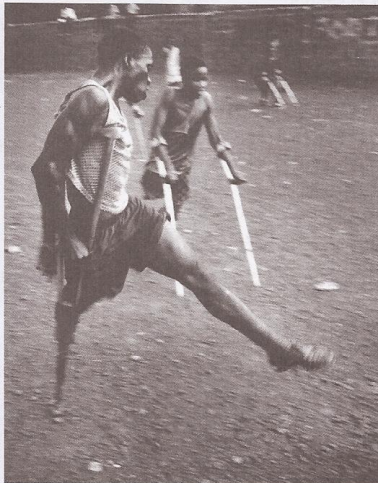
b)



Galería Orozco/Contraste de La Colección Juntos, México.

c)

Pep Bonet/NOOR



d)



Francisco Vieira/Colección del fotógrafo

- (d) *Fútbol al fin de tarde*, 2007 – Francisco Vieira. "Foto premiada en el concurso internacional de la Fundación de Derechos Civiles, España, 2008. Tomada en Quilombo do Remanso, zona rural de Chapada Diamantina, Bahía. Creo que Francisco Vieira fotografió con el alma, con los ojos benditos de la poesía, con las manos sutiles de un pintor dándole cara a sus imágenes viscerales. Vieira ha producido, en realidad, tatuajes en nuestras almas, en nuestros corazones."

Manoel Neto, historiador de la "Universidade do Estado da Bahia". Adaptado de: <<http://franciscopvieira.wordpress.com/>>.  
Acceso el 21 de septiembre de 2012.

## VOLUME 2

## CAPÍTULO

## 2

Lengua y literatura:  
¿qué libro quieres leer?

- Género textual:  
Entrevista
- Objetivo de  
escucha:  
Entender por qué  
se escribió el  
libro de poesía
- Tema: Lengua  
bubi

## &gt; Escucha

## &gt; ¿Qué voy a escuchar?

1. Observa la tapa del siguiente libro. ¿De quién es? ¿Cómo se titula?

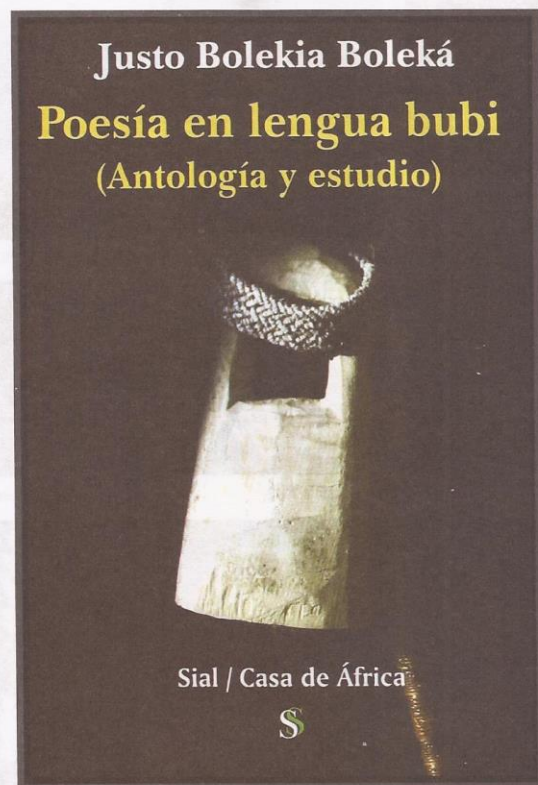
De Justo Bolekia Boleká, *Poesía en lengua bubi*.

Enfoque/Contra Cruz Morán



El escritor Justo Bolekia Boleká, 2008.

Justo Bolekia Boleká nació en Guinea Ecuatorial, pero hace más de treinta años vive en España. Es intelectual, filólogo, activista político, poeta, profesor y ensayista. Además del español habla también el bubi.



2. Vamos a escuchar una entrevista para el programa *Afrohispanos*, en la que el escritor Justo Bolekia Boleká habla de su libro. Pero antes, reflexiona: ¿qué tipo de comentarios pueden aparecer en ese programa?

Se esperan respuestas tales como recomendación literaria, libros en lengua bubi, relación entre Guinea Ecuatorial y España, identidad afrohispana, etc.



## Contextualización

1. Lee las informaciones sobre la poeta Shirley Campbell Barr.

Shirley Campbell Barr es una escritora y antropóloga afrocostarricense. Ha trabajado en programas culturales y sociales en Costa Rica, El Salvador y Honduras. Ha publicado en revistas, libros de antologías y periódicos diversos. Es activista del movimiento afrodescendiente en América Latina. Juntamente a la poetisa afrocostarricense Delia McDonald, publicó un poemario intitulado *Palabras indelebles de poetas negras*. Para saber más sobre sus trabajos, basta acceder a su página en Facebook <<http://www.facebook.com/RotundaNegra>> (acceso el 12 de junio de 2013).



- a) ¿Cuál es su nacionalidad?

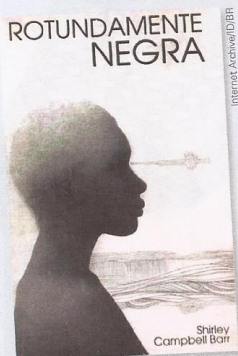
Es costarricense.

- b) ¿Qué significa el prefijo **afro-** delante de **costarricense**?

Significa "africano", que proviene de África.

- c) ¿Sabes qué significa la palabra **activista**? Búscala en un diccionario monolingüe y formula hipótesis. ¿Por qué esa poetisa es también una activista del movimiento afrodescendiente en América Latina?

Algunas definiciones de diccionarios para la palabra "activista": *Real Academia Española* – Agitador político, miembro que en un grupo o partido interviene activamente en la propaganda o practica la acción directa. *Clave* – Miembro que en una asociación o en un partido interviene activamente o practica la acción directa: *Los activistas intervinieron en la violenta campaña de propaganda de su grupo político. Diccionario de la lengua española* – Que promueve los ideales de un partido, doctrina, etc.: *activista por la paz*. Disponibles en: <<http://lema.rae.es/drae/?val=activista>>; <<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>> y <<http://www.wordreference.com/definicion/activista>>. Accesos el 6 de diciembre de 2012. Se espera que los alumnos contesten que ella lucha por los derechos de los afrodescendientes en América, más específicamente que sus poemas tratan de las mujeres negras.



2. Observa la tapa de un poemario de Shirley Campbell Barr.

- a) ¿Cuál es el título del libro?

*Rotundamente negra.*

- b) ¿Qué significado tiene el adverbio **rotundamente**?

Significa "de forma clara y precisa, completa, sin dudas".

- c) El adverbio **rotundamente** complementa el adjetivo **negra**. Señala la opción que simboliza este título:

- ( x ) afirmación de la identidad negra.  
( ) negación de la identidad negra.

## VOLUME 3

c) ¿Qué defienden los productores de videojuegos, según el editorial? ¿Por qué?

La mayoría de los productores de videojuegos defiende que no todos los videojuegos son violentos, porque hay juegos dirigidos a la educación y a las habilidades positivas. Los productores de videojuegos violentos defienden que solo son ficción, que no tienen el poder de interferir en la acción de las personas, porque están interesados en continuar vendiendo sus juegos.

d) ¿Qué defiende la autora del editorial? ¿Por qué?

La autora defiende el lado positivo de los juegos que colaboran con la enseñanza-aprendizaje, "agudizan el pensamiento crítico, mejoran las habilidades sociales y aumentan la capacidad empática de los jugadores (a través de la elección del sexo opuesto como género del personaje, por ejemplo)". La autora

es portavoz de una revista de ciencia y tecnología, por eso, defiende la necesidad de ver también el lado positivo de los videojuegos.

e) ¿Cuál es la opinión general del diario *La Flecha*? ¿Por qué?

Es la misma opinión de la autora del editorial. El editorial representa la opinión oficial de un soporte (periódico o revista).

f) El editorial se publicó en 2003 y afirma que: "Primero fue la adicción a la televisión. Con la irrupción masiva de la informática en los hogares, aparecieron nuevas modalidades adictivas. La que parece estar más de moda últimamente, es la adicción a los videojuegos; un fenómeno extensible ya no solo a los niños, sino a toda la sociedad al completo". ¿Crees que actualmente la adicción tecnológica de moda siguen siendo los videojuegos? ¿Por qué?

Respuesta personal. El alumno puede contestar que sí, pero también puede contestar que son las redes sociales, los tocadores de música MP4 (u otro que esté en el mercado).

g) ¿Cuál es tu opinión acerca de los videojuegos? Tras leer esas diferentes opiniones, ¿con cuál(es) te identificas más?

Respuestas personales. Se espera que los alumnos reflexionen sobre cuáles son los peligros y cuáles son las ventajas de los videojuegos y que los alumnos noten que ser adicto a algo es negativo (en portugués, adicción quiere decir vicio), mientras que ser aficionado a algo es natural, ya que cada uno tiene sus gustos y hobbies.

3. Según la autora, ¿de qué manera los medios de comunicación de masa ensucian la imagen de los videojuegos?

A partir de las imágenes que presentan en sus periódicos relacionando algunos jóvenes asesinos con adictos a videojuegos: "Joven Que Asesinó A Sus Padres Con Una Katana porque pensaba que se trataba del héroe de Final Fantasy VII"; "chicos norteamericanos que realizaron una horrible matanza en Colorado, asegurando y recalcando, como en el caso de la Katana, que ambos, Eric Harris y Dylan Klebold, eran fervientes seguidores del archiconocido juego Doom".

4. Según el editorial, hay psicólogos que piensan que "quienes de jóvenes pasan horas y horas delante de sus ordenadores o consolas, de mayores, lo harán delante de las máquinas tragaperras".

a) ¿Qué son máquinas tragaperras? Utiliza un diccionario y reflexiona sobre por qué se establece esta analogía.

Son máquinas de juegos que funcionan con monedas. Se consideran juegos adictivos.

b) ¿Te parece una preocupación o argumento válido contra los videojuegos?

Respuesta personal.



Shutterstock.com/D811



Antes de hacer el juego, se puede trabajar este vocabulario con los alumnos a partir de los conocimientos previos de cada uno. Para ayudarlos, se les puede preguntar: ¿qué hace un actor o actriz? Así, buscarán la descripción del profesional en el libro: "persona que representa personajes en el teatro, la tele, el cine". Se van sustituyendo las profesiones y los alumnos van diciendo la definición equivalente.

2. ¡A jugar con las profesiones! Todos formarán un círculo en el aula y tu profesor(a) pondrá una canción. Mientras la escuchan, cada alumno pasará una bolsa con varios papeles en los que se describen profesiones. En cuanto se interrumpa la canción, la persona que esté con la bolsa la abrirá y sacará un papel con una de las descripciones de abajo. Si contesta correctamente, sigue en el juego. Si no, debe salir. Gana el que permanezca hasta el final.

Persona que confecciona ropas. **Modista, sastre**

Persona que se dedica a cantar. **Cantante**

Los que pilotan aviones. **Piloto**

Persona que atiende a los pasajeros en el avión. **Azafata o asistente de vuelo**

El profesional que trata los problemas dentales de la gente. **Dentista**

Persona que repara coches. **Mecánico(a)**

Persona que conduce coches profesionalmente. **Conductor(a), chófer**

Los que salvan vidas en playas, piscinas, lagos, ríos... **Salvavidas, socorrista**

Persona que cuida la salud de los animales. **Veterinario(a)**

Profesional que tiene autoridad para juzgar y hacer cumplir una sentencia. **Juez(a)**

La persona que se dedica al periodismo como actividad profesional. **Periodista**

Persona que defiende, acusa o representa a una persona en juicio. **Abogado(a)**

Los que enseñan a los alumnos. **Profesores / maestros (los de la escuela primaria)**

Persona que representa personajes en el teatro, en la tele, etc. **Actor/actriz**



Shutterstock.com/DIBR

## Gramática en uso

### Presente de subjuntivo (I)

#### Algunos usos

1. Al inicio del audio que escuchaste, aparecen algunos verbos en presente de subjuntivo. Obsérvalos:

Hola, me veo encantado de estar aquí con ustedes ahí, juntos, pero yo estoy un poco lejos. A través de esas cámaras vengo a traerles algunas historias y algunas reflexiones para que ustedes **puedan** encontrar un camino, un camino en su búsqueda vocacional.

Entonces, esta charla es para que ustedes se **revisen**, para que ustedes se **conecten** consigo mismos, para que ustedes **comiencen** a hacerse preguntas que lo van a acompañar. [...]

Disponible en: <<http://www.youtube.com/watch?v=NaDRS-a2IFA>>. Acceso el 22 de febrero de 2013.

- a) ¿Qué expresan los verbos tomados de la charla de orientación vocacional?

( ) Probabilidad.

( **x** ) Deseo, animando a alguien.

( ) Juicio de valor.

- b) ¿Qué expresión se repite y precede a los verbos en subjuntivo?

Para que ustedes.

- c) ¿Qué efecto de sentido se produce con la repetición del siguiente modelo sintáctico: **para que + ustedes + presente de subjuntivo**?

En la expresión oral, se emplea la repetición como una estrategia muy recurrente de auxilio para que los oyentes

comprendan mejor el texto o para enfatizar lo que se quiere decir.

# Enlaces (ítem 6.1.2.1) – presença de pessoas brancas

## VOLUME 1

### EL ESPAÑOL EN EL MUNDO

#### 3. Lee estos diálogos.

¿Me dejas el diccionario, por favor?

Sí, claro.

¿Cómo se dice “pasta” en español?

Carpeta.

¿Cómo se escribe “pizarra”?

P-I-Z-A-R-R-A.

¿Puedes repetir, por favor?

¿Puedes escribir en la pizarra?

#### 4. Escucha y repite las letras del alfabeto y las palabras.

2

|                                              |                                |                                                              |
|----------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| <b>A</b> (a) <b>a</b> banico                 | <b>J</b> (jota) <b>j</b> aula  | <b>R</b> (ere/erre) <b>r</b> ío/ <b>p</b> era/ <b>p</b> erro |
| <b>B</b> (be) <b>b</b> oca                   | <b>K</b> (ka) <b>k</b> ilo     | <b>S</b> (ese) <b>s</b> esión                                |
| <b>C</b> (ce) <b>c</b> erca                  | <b>L</b> (ele) <b>l</b> ejos   | <b>T</b> (te) <b>t</b> tiempo                                |
| <b>D</b> (de) <b>d</b> uda                   | <b>M</b> (eme) <b>m</b> ujer   | <b>U</b> (u) <b>u</b> nión                                   |
| <b>E</b> (e) <b>e</b> nero                   | <b>N</b> (ene) <b>n</b> ueve   | <b>V</b> (uve) <b>v</b> erde                                 |
| <b>F</b> (efe) <b>f</b> uera                 | <b>Ñ</b> (eñe) <b>e</b> spañol | <b>W</b> (uve doble) <b>w</b> eb                             |
| <b>G</b> (ge) <b>g</b> ato/ <b>j</b> engibre | <b>O</b> (o) <b>o</b> jo       | <b>X</b> (equis) <b>x</b> taxi                               |
| <b>H</b> (hache) <b>h</b> ombre              | <b>P</b> (pe) <b>p</b> ierna   | <b>Y</b> (i griega o ye) <b>y</b> yo                         |
| <b>I</b> (i) <b>i</b> glesia                 | <b>Q</b> (cu) <b>q</b> ueso    | <b>Z</b> (zeta) <b>z</b> apato                               |

El grupo consonántico **ch** forma el sonido “che”. El grupo **ll** forma el sonido “elle”. Desde 1994 estos grupos ya no se consideran como letras independientes del alfabeto.



## BAJO DIFERENTES TECHOS

3. Observa la imagen y contesta las preguntas.

a ¿Qué relación crees que existe entre estas jóvenes? ¿Por qué?

Respuesta posible: amistad. Porque están sonriendo, están próximas físicamente.

b ¿Crees que son estudiantes de un instituto o de una universidad? ¿Por qué?

Respuesta posible: de una universidad, pues parecen tener unos 20/25 años.

c ¿Dónde te parece que están?

Respuesta posible: en una cafetería.

d ¿Qué hacen? ¿Por qué?

Leen los clasificados de un periódico. Respuesta posible: porque quieren encontrar trabajo o porque buscan un piso para compartir, por ejemplo.



David Sarti/Agf Fotostock/Getty Images

4. Las jóvenes de la imagen son universitarias y estudian en una universidad de Madrid. Ana es española. Merchi, mexicana, llegó a España hace tan solo un mes. Quieren compartir piso, pues resulta más barato. Escucha su conversación y marca la afirmación adecuada.

- ☐ El precio aproximado de un piso en la zona universitaria es de 600 euros.
- ☐ Las chicas tienen un coche.
- ☒ Les gusta un piso con dos dormitorios.



5. ¿Te has dado cuenta de que Ana y Merchi usan palabras diferentes para referirse a las mismas cosas? Escucha el audio de nuevo y completa los espacios con lo que dice Ana al referirse a:

- renta: alquiler
- departamento: piso
- estacionamiento: aparcamiento
- recámara(s): habitación/habitaciones



recámara

Ilustración: Vicente Mendónza

6. ¿Qué determina las diferencias de vocabulario entre Ana y Merchi?

- ☒ el lugar de donde son ☐ el lugar donde están



7

## ¿Qué ves cuando te ves?



Adrian Burke/Corbis/Latinstock

En esta unidad vas a aprender a:

- ▶ describir a personas por su físico y su carácter
- ▶ identificar a personas y cosas
- ▶ elaborar sinopsis



## ¿QUÉ VES CUANDO TE VES?

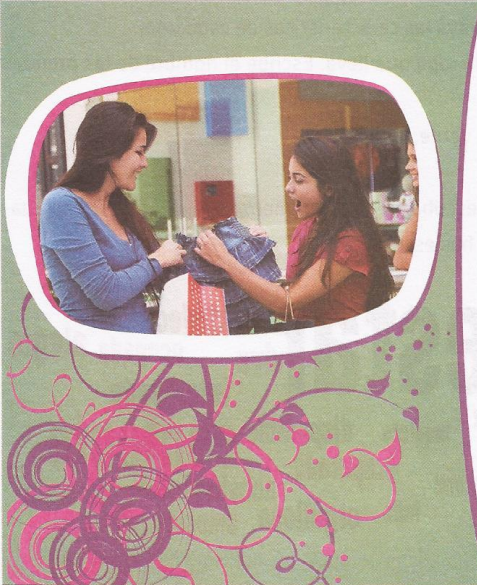
## 5. Relaciona las columnas según los pronombres.

- |                                 |   |                                        |
|---------------------------------|---|----------------------------------------|
| a A mí                          | d | nos salen las mismas pecas con el sol. |
| b Al profesor                   | c | te tratan bien tus compañeros.         |
| c A ti                          | a | siempre me ayudan.                     |
| d A mis hermanos y a mí         | e | les van a premiar por el trabajo.      |
| e A los alumnos del segundo año | b | le tienen que apoyar en su tarea.      |

## 6. Sustituye las palabras en relieve por un pronombre de complemento indirecto.

- a Pedimos ayuda **a la profe.** *Le pedimos ayuda.*
- b ¿Qué decimos **a los compañeros?** *¿Qué les decimos?*
- c Hacemos fotos **a la escuela.** *Le hacemos fotos.*
- d Tengo una sorpresa **para ti.** *Te tengo una sorpresa.*
- e Mi hermana hace la presentación **para nosotros.** *Mi hermana nos hace la presentación.*

## 7. En la sección “Detalles con los amigos” del blog de la escuela, Cecilia escribe sobre un detalle que ha tenido con su mejor amiga, pero le faltan los pronombres de complemento indirecto. Ayúdala a completar el texto.



Mi mejor amiga se llama Renata. Por su cumpleaños le, regalé una falda. Sabía que quería una. Llamé a sus hermanas y les pedí consejo, y ellas me dijeron que podía regalarle una. En la tienda les dije a los dependientes cómo era mi amiga y qué medidas tenía. Me enseñaron varios modelos y, como tengo más o menos las mismas medidas que ella, elegí enseguida la que más me gustaba. Les, pedí que me la envolvieran y que le, hicieran a mi amiga un lazo especial. Después le compré una tarjeta y le escribí una dedicatoria. A ella le, encantó; me dijo que era justo lo que necesitaba.

Arte: Mateus Banti; Foto: GM Visuals/Blend Images/Getty Images



## Repaso 4 – Unidades 7 y 8

1. Señala la opción adecuada para definir las palabras destacadas.

a Una persona **aburrida** es la que:

- ☐ está molesta con alguien.  
☒ es tediosa o nunca quiere hacer nada.  
☐ es tímida.

c Si eres **delgado**, quiere decir que:

- ☒ tu peso es bajo.  
☐ tienes exceso de peso.  
☐ eres muy alto.

b Si eres **rubio**, tu pelo es:

- ☐ de color parecido al rojo.  
☐ de color parecido al castaño.  
☒ de color parecido al amarillo.

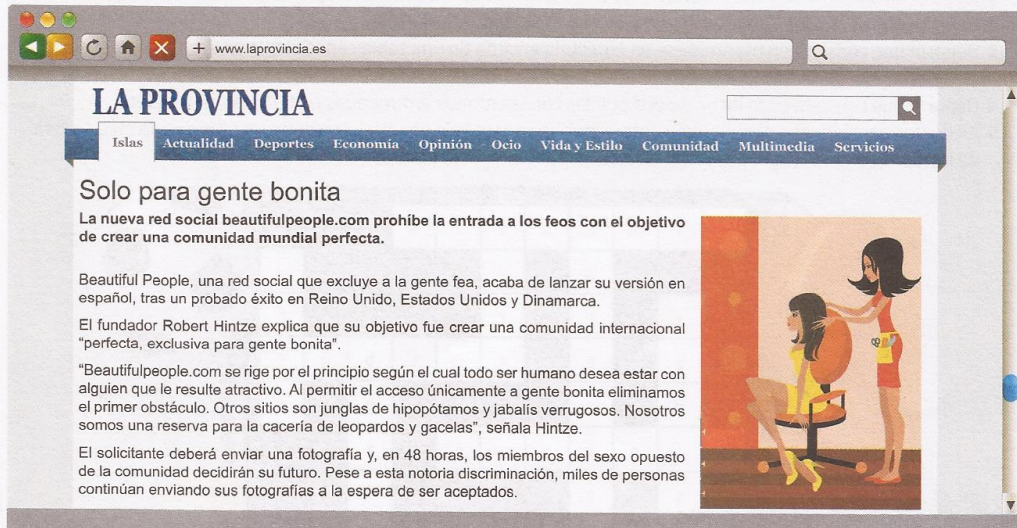
d Se le dice **vago** al que:

- ☐ no habla directamente.  
☒ no hace nada.  
☐ no te mira a los ojos.

2. Vas a leer la noticia “Solo para gente bonita”, publicada en la edición digital de *La Provincia*, diario español. Pero antes de leerla, comenta con un/a compañero/a: ¿conoces algo que existe “solo para gente bonita”? ¿Te parece bueno que exista?

Respuesta personal. Profesora/a, aunque la respuesta es abierta y personal, se espera que los alumnos reflexionen sobre el tema de las ventajas y desventajas de la belleza; si puede, promueva una reflexión sobre la igualdad de derechos y los patrones estéticos que determinan lo bello y lo feo, tema que será profundizado en la unidad 4 del volumen 2.

3. Ahora lee el texto con atención.



**LA PROVINCIA**

Islas Actualidad Deportes Economía Opinión Ocio Vida y Estilo Comunidad Multimedia Servicios

### Solo para gente bonita

La nueva red social beautifulpeople.com prohíbe la entrada a los feos con el objetivo de crear una comunidad mundial perfecta.

Beautiful People, una red social que excluye a la gente fea, acaba de lanzar su versión en español, tras un probado éxito en Reino Unido, Estados Unidos y Dinamarca.

El fundador Robert Hintze explica que su objetivo fue crear una comunidad internacional “perfecta, exclusiva para gente bonita”.

“Beautifulpeople.com se rige por el principio según el cual todo ser humano desea estar con alguien que le resulte atractivo. Al permitir el acceso únicamente a gente bonita eliminamos el primer obstáculo. Otros sitios son junglas de hipopótamos y jabalís verrugosos. Nosotros somos una reserva para la cacería de leopardos y gacelas”, señala Hintze.

El solicitante deberá enviar una fotografía y, en 48 horas, los miembros del sexo opuesto de la comunidad decidirán su futuro. Pese a esta notoria discriminación, miles de personas continúan enviando sus fotografías a la espera de ser aceptados.

Arte: Mateus Banti. Ilustración: Yakovlev/Dreamstime.com

Extraído de <www.laprovincia.es>. Acceso el 29 enero de 2013.



UN POCO MÁS DE TODO | UNIDAD 1

4. En parejas, lean la información sobre estas personas y preséntenla como en el ejemplo.  
 Profesor/a, no se ha dado la edad de las personas en las respuestas porque dependerá del año en que se utilice el libro.

a



**Cristina Fernández de Kirchner**

argentina  
19/2/1953  
política y abogada

1

b



**Lionel Andrés Messi**

argentino  
24/6/1987  
jugador de fútbol

2

c

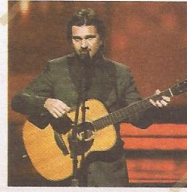


**Paulina Rubio**

mexicana  
17/6/1971  
cantante y actriz

3

d



**Juan Esteban (Juanes)**

colombiano  
9/8/1972  
cantante y compositor

4

Arte: Mateus Banti; Fotos: 1. Charly Diaz/Azuc/Getty Images; 2. Gabriel Ross/LatinContent/Getty Images; 3. Kite Calvo/Retna Ltd./Corbis/LatinStock; 4. Kevin Winter/WireImage/Getty Images

a Se llama Cristina Fernández de Kirchner, es argentina, tiene XX años y es política y abogada.

b Se llama Lionel Andrés Messi, es argentino, tiene XX años y es jugador de fútbol.

c Se llama Paulina Rubio, es mexicana, tiene XX años, es cantante y actriz.

d Se llama Juan Esteban, su apodo es Juanes, es colombiano, tiene XX años, es cantante y compositor.

5. Ahora pregúntale a un/a compañero/a quién es su mejor amigo/a y completa la ficha con los datos personales que se piden.

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Apodo: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Aficiones: \_\_\_\_\_

Mateus Banti



## UN POCO MÁS DE TODO | UNIDAD 6

7. ¿A qué prenda se refiere cada frase?

a los guantes



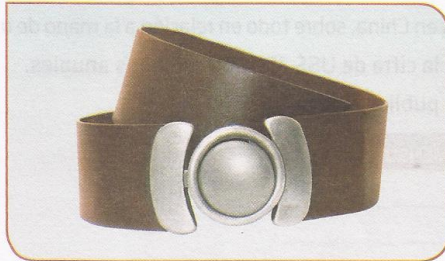
Uwe Mayer/Stockphoto/Thinkstock

c la falda



Kadrof/Dreamstime.com

b el cinturón



Sergey Peterman/Stockphoto/Thinkstock

d las camisetas



Ron Summers/Stockphoto/Thinkstock

b ¿Me lo puedo probar?

c La quiero blanca.

d ¿Las tiene más pequeñas?

a Me los llevo.

8. ¿Qué ropa lleva? Elige a una de estas personas y descríbela. Un/a compañero/a tiene que descubrir a quién describes.



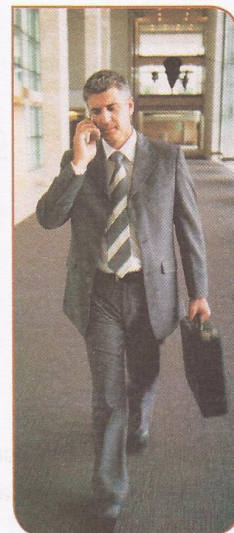
Fuse/Thinkstock



Jupiterimages/Photos.com/Thinkstock



Jeff Cleveland/Dreamstime.com



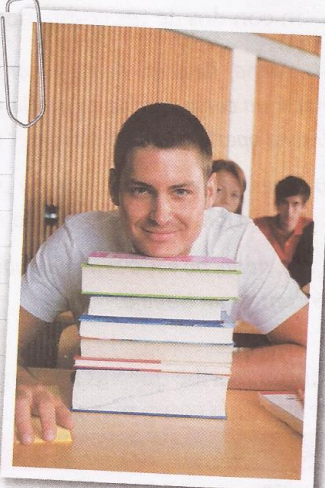
Claran Griffin/Stockbyte/Thinkstock



## UNIDAD 1

3. Lee la siguiente información sobre Paulo y coloca los pronombres **la**, **le** y **los** donde sea necesario.

Paulo ha sacado varios libros de la biblioteca. Va a leer los cuanto antes y después, si le gustan, va a recomendar los a su amiga Renata. Piensa que de este modo va a impresionar la y que a ella le va a gustar que él entienda de libros. Sabe que ella lee mucho.



Arte: Mateus Banti; Foto: Hemeza/Thinkstock

4. En la actividad anterior los pronombres aparecen después del verbo. ¿Podrían ir antes? ¿Cómo sería? Escríbelo.

Sí. "Los va a leer"; "los va a recomendar"; "piensa que la va a impresionar".

### CONECTORES. PORQUE, YA QUE, COMO, ASÍ QUE, POR ESO Y POR LO TANTO

1. Después de lo que has aprendido sobre la licenciatura en Ciencias del Ambiente en la sección "¡Y no solo esto!", relaciona las columnas de acuerdo con las informaciones sobre esta carrera.
- |   |                                                                                       |   |                                                                       |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------|
| a | No pienso hacer Ciencias del Ambiente                                                 | b | ya que el país tiene mucha área de conservación.                      |
| b | En Brasil el licenciado en Ciencias del Ambiente tiene buena inserción en el mercado, | c | así que pienso que Ciencias del Ambiente podría ser una buena opción. |
| c | Quiero dedicarme a alguna carrera relacionada con el área de la gestión ambiental,    | a | porque no veo posibilidad de inserción laboral.                       |
2. Observa las palabras destacadas en la actividad anterior y escríbelas donde correspondan, según el uso.

En español, se usan los conectores:

- porque, ya que, como para explicar la causa de algo;  
 ► así que, por eso, por lo tanto para explicar la consecuencia de algo.



1

## ¿Esto o aquello?

En esta unidad vas a aprender a:

- ▶ hablar de planes y proyectos futuros
- ▶ expresar la intención o el deseo de hacer algo
- ▶ decir nombres de carreras universitarias
- ▶ elaborar un anuncio



## UNIDAD 2

4. Aquí tienes la descripción de una serie que narra la historia de la España contemporánea desde un determinado punto de vista. Para entenderla bien, completa los huecos con los verbos del recuadro en pretérito indefinido.

coincidir   comenzar   convertirse   emigrar   emitirse  
estrenarse   hacer   iniciarse   poder   trazar   vivir

Cuéntame cómo pasó se estrenó en el primer canal de la televisión pública española el 13 de septiembre de 2001. Con idea original de Miguel Ángel Bernardeau y producida por Grupo Ganga, la serie se emitió en todo el mundo por el canal internacional de TVE. La ficción se inició en abril de 1968, y trazó, a lo largo de los 215 capítulos emitidos, un retrato de la España contemporánea a través de las peripecias de una familia de clase media, los Alcántara, que vivió día a día la transformación de la España franquista en una democracia moderna. Como muchos compatriotas, los Alcántara emigraron a Madrid desde su pueblo natal en La Mancha, Sagrillas, en la década de los cincuenta, con la esperanza de un futuro mejor.

En los años sesenta, el turismo y la industrialización hicieron que el nivel de vida de millones de españoles mejorara sustancialmente. En 1968, los Alcántara son una familia feliz, pudieron comprar su primera televisión y, en las primeras vacaciones de su vida, ver el mar.

Con la muerte del dictador Francisco Franco en 1975, comenzó una de las etapas políticas más apasionantes de la historia de España: la llegada de la democracia. Coincidió con el mejor momento de Antonio Alcántara, que se convirtió en un pequeño pero exitoso editor de revistas con su propia imprenta. A través de la mirada del hijo adolescente, Carlos, vemos el desafío que supuso para los protagonistas luchar por cumplir sus sueños.



Adaptado de <www.rtve.es>. Acceso el 8 de noviembre de 2012.

Arte: Mateus Banti. Foto: Corporación de Radio y Televisión Española

5. En el texto aparecen varios marcadores de tiempo; búscalos y subráyalos.



## 4

# Espejito, espejito...



En esta unidad vas a aprender a:

- ▶ reflexionar sobre los conceptos sociales de belleza
- ▶ describir situaciones o circunstancias de hechos en el pasado
- ▶ comparar pasado y presente
- ▶ elaborar comentario *on-line*



## UNIDAD 5

4. A ver si adivinas a qué foto se refiere cada parte de la presentación que hace Luisa de su familia.



Mira, la que lleva el vestido rojo es mi madre **b** y las dos chicas, las que se están riendo, son sus hermanas, mis tías **a**. Los que están sentados son mis tíos **c**, los hijos de mis abuelos. El que está en brazos de mi madre **b** es Iván, el hijo de quien te dije que es mi mejor amiga, la pelirroja **d**.

5. Ahora haz una foto de la clase y escribe frases describiendo a tus compañeros según la ropa que llevan y su aspecto físico.

## FONÉTICA Y ORTOGRAFÍA.

## ACENTUACIÓN DE LAS PALABRAS INTERROGATIVAS Y EXCLAMATIVAS

1. En español, las palabras interrogativas y exclamativas **qué, cómo, cuándo, quién, cuál, cuánto, dónde** y **adónde** siempre llevan acento. Lee las siguientes frases y pon los acentos necesarios.

¿Quién me ha llamado?  
 ¡Qué guapas estáis!  
 ¡Cuánta gente en la calle!  
 ¡Cómo nos divertimos en la fiesta!  
 ¿Cuál de estos preferís?

Quería saber quién la había llamado.  
 ¿Cuándo vamos al cine?  
 No le dijo dónde estaban sus padres.  
 No sabía cómo se llamaba.  
 ¿Cuántos años tienes?



## UNIDAD 7

## Como te decía...

El **taller de cocina** es una actividad para iniciarse en la cocina y desarrollar conductas adecuadas, sanas y equilibradas.



Cathy Yeulet/Hemera/Thinkstock

1. Van a participar en un taller de cocina, pero antes comenten entre todos las siguientes preguntas:
  - a ¿Cuáles son sus comidas favoritas?
  - b ¿Qué es lo que más les gusta? ¿Por qué? ¿Y lo que menos les gusta? ¿Por qué?
  - c ¿Tienen habilidad en la cocina? ¿Les gustaría hacer de ello su profesión?
  - d ¿Alguien ya ha preparado un plato? ¿Cómo se hace? ¿Qué ingredientes lleva?
2. Ahora, en grupos, piensen en una receta de algo sencillo, sabroso y sano para presentarla en el taller de cocina. Para ello, tienen que seguir los pasos a continuación:
  - a Elección de una receta:
    - decidan entre todos qué van a preparar: bocadillo, sándwich, bebida, postre, etc.;
    - hagan la lista de ingredientes y las cantidades necesarias;
    - elijan un nombre, numeren los pasos y describan cómo se prepara;
    - busquen información sobre las propiedades y beneficios para la salud de algunos ingredientes;
    - piensen en los utensilios necesarios para su preparación.
  - b Presentación de la receta:
    - si pueden preparar la receta en clase, mejor; si no, lleven fotos o ingredientes de plástico para simular la preparación;
    - empiecen la presentación saludando a las personas: "Buenos días, nuestra receta de hoy es..., es muy importante para..., pues sus propiedades y beneficios...";
    - utilicen el imperativo para dar las instrucciones necesarias: "Primero lava y corta..., luego mezcla..., por último, pon...";
    - al final de las presentaciones, si es posible, hagan la degustación de los alimentos.

## VOLUME 3

## UNIDAD 1

# Hablemos de...



1. Las ITS (infecciones de transmisión sexual) se transmiten de persona a persona, casi exclusivamente a través de relaciones sexuales. ¿Cómo se puede prevenirlas? Comenta con tus compañeros.

La forma más segura de prevenirlas es mediante el uso del preservativo.

2. Observa los carteles de campañas de prevención de cuatro países iberoamericanos que promueven el uso del preservativo para evitar infecciones o embarazos no deseados.



Extraído de <www.agenciaminas.mg.gov.br>. Acceso el 29 de enero de 2013.



Extraído de <www.msal.gov.ar>. Acceso el 29 de enero de 2013.



Extraído de <www.gob.cl>. Acceso el 29 de enero de 2013.

3. ¿A qué países corresponden las informaciones a continuación? Compáralas con los carteles de las campañas y escribe el nombre de los países al lado.
  - a Se promueve el análisis de sangre para verificar la existencia del virus VIH: Chile.
  - b Se destaca la importancia de la actitud de las mujeres con relación al uso del preservativo: Brasil.
  - c Se promueve la distribución gratuita de preservativos: Argentina.



NO SE PIERDA LOS PRÓXIMOS CAPÍTULO...

# En otras palabras...

**ANÁLISIS DE  
GÉNERO**

1. La **fotonovela** es un género heredado del cine; de ahí la exposición cuadro a cuadro. La presentación de los diálogos o pensamientos de los personajes se da en globos, recurso gráfico que puede ubicarse en diferentes partes del cuadro, siempre que no oculte nada relevante. Como la telenovela, también presenta ocultamientos, intrigas, frases melodramáticas, etc.

Arte: Mateus Banti; Fotos: Acervo SCEL

**Amor y codicia**  
Cap. 15

En el capítulo anterior Andrés le cuenta a Clara que Silvia está enamorada de Juan, su novio. Después de enterarse, muy celosa va a casa de Juan. Pero ella no sabe que todo forma parte de un plan para separarlos.

Juan, ¿qué es eso de que Silvia está enamorada de ti?

Ella misma se lo dijo a Andrés. ¿Qué está pasando? ¿Qué hay entre ustedes?

¡Escuchame bien! ¡No eres nadie para dar ordenes! ¿La has estado seduciendo, verdad? No te importa nada.

No es verdad. ¿Quién te lo dijo?

Nada, ya te lo explique un millón de veces. No puedes seguir creyendo todo lo que dice la gente.

Sé que me está mintiendo. Lo conozco.

¡Me estás fastidiando! ¡Ya basta con lo de Silvia! No sé por qué ella le dijo a Andrés que está enamorada de mí, ni me importa. Te quiero, te lo juro.

Título de la fotonovela y número del capítulo.

Resumen del capítulo anterior. Secuencia narrativa: verbos en presente de indicativo, uso de discurso indirecto, marcadores temporales.

Fotos presentadas cuadro a cuadro, recurso heredado del cine.

Discurso indirecto para reportar las palabras de otros o propias dichas en otro momento.

Los globos presentan formatos variados para habla normal, conversación telefónica, grito, pensamiento, etc.

Frases melodramáticas que enfatizan el sentimiento del personaje.

Zoom que enfoca más de cerca las expresiones de los personajes.

Combinación de pronombres de complemento.

Extraído de *Revista Telenovela* (n.º 736, mayo de 2007, España).

2. En grupos piensen en una historia sentimental y elaboren una fotonovela en la cual la pareja protagonista entra en conflicto por culpa de los chismes. Piensen que tendrán como público a sus compañeros. El género permite la exageración en la expresión del sentimiento, o sea que diviértanse. Pasos a seguir:
  - a Decidan los personajes, el momento de la acción, el motivo de la riña y el espacio en que sucede.
  - b Planeen la sucesión de acciones; saquen las fotos con una cámara de fotos o un celular y elijan las más expresivas.
  - c Organicen los diálogos a partir de las fotos.
  - d Busquen en la red diálogos de otras telenovelas en español y compárenlo con el diálogo que han organizado; si es necesario, reformulen su texto.



7. Para completar el texto, señala la alternativa adecuada en las opciones que siguen. Luego conoce un poco más sobre esta personalidad que también anheló la unión de América.



Simón Bolívar, grabado,  
s. XIX, autor desconocido

## Simón Bolívar

Simón Bolívar, político y militar, descendiente de una familia de origen vasco, nació en la ciudad de Caracas, Venezuela, el 24 de julio de 1783. Es considerado una de las más importantes (a) figuras que lucharon por la liberación de las colonias hispanoamericanas. Su sueño era formar una gran confederación que (b) uniera a todas las (c) antiguas colonias españolas de América. En 1819 participó en la fundación de la Gran Colombia (Venezuela, Colombia, Panamá y Ecuador) y fue nombrado presidente. Algunos años después consigue la (d) independencia de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Bolívar dejó un (e) legado político en diversos países latinoamericanos, algunos de los cuales lo han convertido en objeto de gran (f) veneración nacionalista.

Basado en <www.cervantesvirtual.com>. Acceso el 10 de abril de 2013.

- |   |                                                   |                                                |                                            |
|---|---------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| a | <input checked="" type="checkbox"/> figuras       | <input type="checkbox"/> persona               | <input type="checkbox"/> imágenes          |
| b | <input type="checkbox"/> dividiera                | <input type="checkbox"/> separara              | <input checked="" type="checkbox"/> uniera |
| c | <input type="checkbox"/> actuales                 | <input checked="" type="checkbox"/> antiguas   | <input type="checkbox"/> viejas            |
| d | <input checked="" type="checkbox"/> independencia | <input type="checkbox"/> colonización          | <input type="checkbox"/> conquistas        |
| e | <input type="checkbox"/> negocio                  | <input checked="" type="checkbox"/> legado     | <input type="checkbox"/> testamento        |
| f | <input type="checkbox"/> contemplación            | <input checked="" type="checkbox"/> veneración | <input type="checkbox"/> frustración       |



## Enlaces (item 6.1.2.2) presença de pessoas negras e brancas

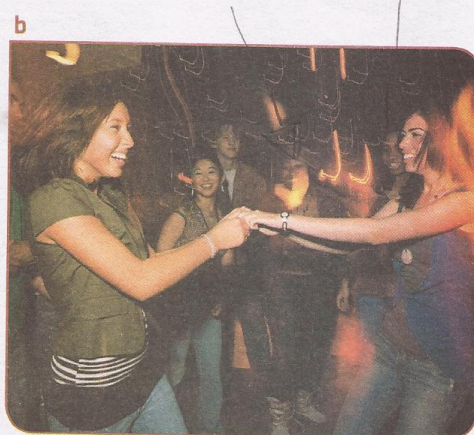
### VOLUME 1

#### UNIDAD 1

# Hablemos de...



1. En grupos, observen estas situaciones y contesten las siguientes preguntas.  
Respuestas personales.



- a ¿En cuál de estos contextos te parece más fácil conocer a nuevos amigos? ¿Por qué?
- b ¿Crees que hay otra(s) forma(s) de conocer gente? ¿Cuál(es)?
- c ¿Ya has conocido a alguien por internet?
- d ¿La primera vez prefieres hablar con alguien por internet o personalmente?



## UNIDAD 2

9. Observa las imágenes a continuación y completa los diálogos con las frases del recuadro.

Buenos días, Dr. Mateo.    ¿Cómo se llama usted?    ¿Cómo están, señores?  
 ¡Hola, cariño!    ¿Me llamas luego?    ¿Tienes hermanos?



Wavebreak Media/Thinkstock

**A:** ¡Hola, cariño!

**B:** ¿Qué tal, mamá?



Daniel Lafor/The Agency Collection/Getty Images

**A:** ¿Cómo se llama usted?

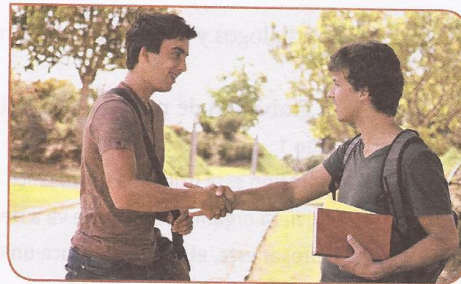
**B:** Ángel Martínez.



Paul Burns/Blend Images/Getty Images

**A:** Buenos días, Dr. Mateo.

**B:** Buenos días, Ana.



Hjalmeida/Dreamstime.com

**A:** ¿Me llamas luego?

**B:** Sí, claro. Adiós.



Yuri Arcus/Hemera/Thinkstock

**A:** ¿Cómo están, señores?

**B:** Muy bien.



Jupiterimages/Brand X/Thinkstock

**A:** ¿Tienes hermanos?

**B:** Sí, una hermana más pequeña que yo.

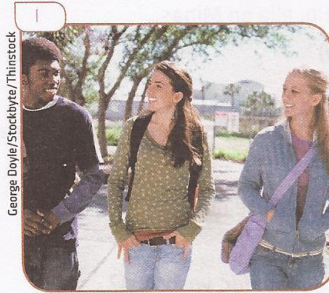


DEL TÚ AL USTED

8. Fíjate en los diálogos entre estas personas y, por el contexto, indica si son formales (F) o informales (I).



- a** **A:** Hola, soy Laura. **Vosotros** sois los nuevos alumnos, ¿no? ¿Cómo os llamáis?  
**B:** Yo soy Andrés.  
**C:** Y yo, Miguel.



- b** **A:** Yo soy de Brasil, y **ustedes**, ¿de dónde son?  
**B:** De Chile.



- c** **A:** Buenos días, señores. ¿**Son ustedes** los candidatos para el puesto de trabajo?

9. ¿**Vosotros** o **ustedes**? Lee el siguiente esquema y complétalo con los elementos de los diálogos de la actividad anterior.

En el diálogo **a**, Laura se dirige a sus nuevos compañeros con familiaridad, por eso usa el pronombre sujeto vosotros y la forma verbal en 2.ª persona de plural: sois y llamáis.  
En el diálogo **b**, el chico se dirige a sus compañeras con familiaridad, por eso usa el pronombre sujeto ustedes y la forma verbal en 3.ª persona de plural: son.  
En el diálogo **c**, la directora se dirige a los candidatos con cortesía, por eso usa el pronombre sujeto ustedes y la forma verbal en 3.ª persona de plural: son.

10. Presta atención a las diferentes formas de tratamiento en España e Hispanoamérica, y completa con las formas correspondientes en Brasil.

|                                                                    | FAMILIARIDAD, INFORMAL |             | CORTESÍA, FORMAL     |                           |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|----------------------|---------------------------|
|                                                                    | Singular               | Plural      | Singular             | Plural                    |
| España (la mayor parte)                                            | tú                     | vosotros/as | usted                | ustedes                   |
| Hispanoamérica y España (en Canarias y algunas zonas de Andalucía) | tú                     | ustedes     | usted                | ustedes                   |
| Algunos países de Hispanoamérica                                   | vos                    | ustedes     | usted                | ustedes                   |
| Brasil                                                             | tu / você              | vocês       | o senhor / a senhora | os senhores / as senhoras |



## UNIDAD 2

## Como te decía...



Vicente Mendonça

La **dramatización** consiste en transformar un texto dialogado escrito en una representación escenificada.

1. Junto con tu compañero/a de trabajo de la actividad 2 de “En otras palabras...”, transforma el texto que han elaborado en una representación oral en clase. Para preparar la presentación, sigan estas orientaciones:
  - a Busquen informaciones sobre:
    - ▶ cómo deben comportarse entrevistador y entrevistado;
    - ▶ qué tipo de ropa vestir.
  - b Observen vídeos en internet sobre entrevistas de trabajo.
  - c Cuando tengan las informaciones, tomen el texto de la actividad anterior y añadan acotaciones; es decir, describan:
    - ▶ cómo será el escenario, qué objetos tendrá;
    - ▶ cuál será el tono de voz de cada uno;
    - ▶ qué expresiones faciales tendrán o qué gestos harán en cada momento de la entrevista (eso incluye, por ejemplo, cómo será el saludo, qué harán con las manos durante la entrevista, cómo se mirarán);
    - ▶ cómo empezarán la dramatización, si sentados o si entrarán por algún lado del escenario.
  - d Si es necesario, hagan cambios en el texto.
2. Ensayen la entrevista de modo a saberla de memoria y luego preséntenla a sus compañeros de clase.

## VOLUME 2

## UNIDAD 1

9. ¿Qué hacen estas personas? Lee los diálogos a continuación y escribe el área de actuación correspondiente según las opciones del recuadro.

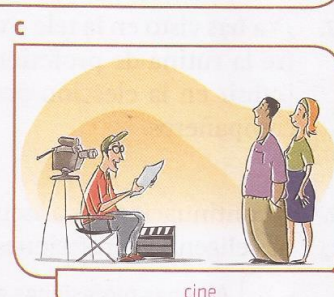
cine    fotografía/moda    medicina    periodismo    turismo    veterinaria



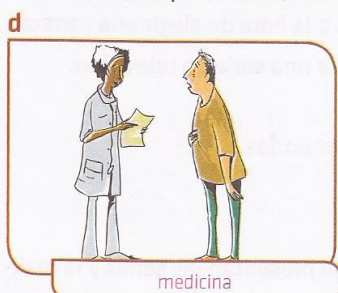
- A: ¿Qué tipo de viaje le gustaría hacer?  
B: Algo cultural, como ver museos, exposiciones, etc.



- A: Un paso a la derecha.  
B: ¿Aquí?  
A: Sí, perfecto. Ahora, algo más espontáneo.



- A: Vamos a grabar las próximas escenas en Lima.  
B: ¿Y cuánto tiempo vamos a estar ahí?



- A: Tras analizar las pruebas, me parece necesario recetarle algo para el dolor y unas pastillas para la fiebre.  
B: ¿Es grave?



- A: El estado de su perro es grave y tendrá que pasar la noche en observación.  
B: ¡Madre mía!



- A: La noticia la escribes tú.  
B: ¡Vale! Pero necesito un par de horas para hacerlo.

10. Relaciona las carreras de acuerdo con las siguientes opiniones.

a arquitectura

b derecho

c psicología

- b Para mí, implica estudiar directamente las leyes; es decir, estudiar qué dice tal o cual ley. Además, parte del estudio consiste en ver casos reales, leer sentencias, analizarlas e interpretarlas.
- a Creo que sus estudios combinan arte y técnica. Tiene una rama creativa, relacionada con el diseño y decoración, y otra técnica, relacionada con contenidos en los que se apoyan los proyectos en el momento de construir.
- c Me parece que estudia la mente y la conducta de las personas. La formación que te da la carrera está orientada a terapias individuales, familiares y/o grupales.



## VOLUME 3

## UNIDAD 1

## ¡Manos a la obra!

## CONDICIONAL SIMPLE

1. Las ITS constituyen un grave riesgo para la salud; por eso es importante un trabajo de concienciación entre la población. Lee la opinión de estas personas.

Buccina Studios/Thinkstock



Es importante educar a los adolescentes en relación a las ITS; por ello la educación debería comenzar en casa y continuar con programas educativos en los colegios.

Consejo

Creo que la educación es fundamental para vencer las diferencias de género, ya que una niña con acceso a los estudios probablemente se casaría más tarde, seguiría estudiando y rompería el círculo vicioso de pobreza y dependencia económica. Probabilidad



Brand X/Thinkstock

Jack Hollingsworth/Thinkstock



En los colegios no se habla mucho de educación sexual; me gustaría que hubiese clases para explicarles a los jóvenes que no tienen conciencia el peligro de las enfermedades.

Deseo

Yo que tú tendría una comunicación abierta con tus hijos y les hablaría sobre embarazos no deseados, maternidades prematuras o infecciones de transmisión sexual. Consejo



iStockphoto/Thinkstock

2. Vuelve a leer lo que dicen esas personas y escribe al lado si se trata de un consejo, un deseo o una probabilidad.
3. Los verbos *ser*, *deber*, *casarse*, *seguir*, *romper*, *gustar*, *tener* y *hablar* aparecen en las frases anteriores conjugados en condicional simple. Búscalos y subráyalos.

## EL CONDICIONAL SIMPLE

En español, se usa el tiempo condicional simple para expresar un deseo o una probabilidad; también para dar consejos o recomendar algo a alguien con el verbo *deber* en condicional o con expresiones fijas como *yo en tu/su lugar*, *yo que tú*, *yo que ustedes/vosotros*, etc. Además, se usa para formular pedidos de forma más amable.



## UNIDAD 3

# Hablemos de...



1. La situación política y económica de muchos países está cambiando y los expertos proyectan un nuevo escenario mundial para los próximos años. En tu opinión, ¿cómo está Brasil en ese escenario? Coméntalo con el grupo. Respuesta personal. Profesor/a, se espera que el/la alumno/a comente que Brasil es hoy reconocido como uno de los principales países emergentes del mundo, debido a su crecimiento económico y a su liderazgo político en grupos como el G-20.
2. Vas a escuchar un audio sobre los BRICS, un importante bloque económico. Pero antes, observa las imágenes del 5.º Encuentro de los Países Integrantes de los BRICS, celebrado en 2013, en Durban, Sudáfrica. A continuación, marca verdadero (V) o falso (F) en las afirmaciones que siguen, según tus conocimientos e inferencias sobre este bloque.



Foto: Xie Huanchi/Xinhua/ZUMAPRESS.com/Glow Images; Bandejas: IBCE; Logotipo: Disponible en: <www.brics5.co.za>

- ☒ V BRICS es una sigla compuesta por la letra inicial del nombre de cada una de cinco de las principales economías emergentes del mundo: Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica.
- ☒ V Como se puede ver en la foto, los cinco representantes de los BRICS son: Manmohan Singh (India), Xi Jinping (China), Jacob Zuma (Sudáfrica), Dilma Rousseff (Brasil), Dmitri Medvédev (Rusia).
- ☐ F Brasil, China y Sudáfrica son los tres primeros integrantes del bloque, que luego incorporó a India y Rusia.



## POR QUÉ DECIR NO

2. En el diálogo se usan otras conjunciones condicionales. Completa la siguiente regla con las palabras destacadas en la actividad anterior.

Además de la conjunción *sí*, hay otros conectores que sirven para establecer la condición. Para expresar:

- ▶ una condición para que algo ocurra, se usa en caso de que;
- ▶ lo que tendría que ocurrir para que no se produzca algo, se usa a menos que, a no ser que, salvo que, excepto que;
- ▶ una condición imprescindible, se usa con tal de que, siempre que, a condición de que.

Todos estos conectores van con el modo subjuntivo segundo el grado de probabilidad o no de realizarse algo.

3. Escribe qué acciones realizarán los personajes de los dibujos. Observa el modelo y las palabras destacadas.



- a A menos que incumpla la ley, no podrá fumar.



- c A menos que haya cierto control, se venderán bebidas alcohólicas.



- b No tendrá problemas, a condición de que deje de beber.



- d Salvo que deje a esos amigos, se meterá en líos.

Ilustraciones: Vicente Merdoreña

4. Subraya con color azul las condiciones que tienen que darse para que se produzcan las acciones, que tendrás que subrayar con rojo.

- a Estaré a tu lado siempre que lo necesites.
- b A no ser que me lo impida el tiempo, iremos a apoyarte al grupo.
- c En caso de que no pueda dejarlo, te pediré consejo.
- d Mañana iré al hospital a las 8 salvo que me encuentre mejor.



Enlaces (item 6.1.2.3 presença de pessoas negras)

VOLUME 1

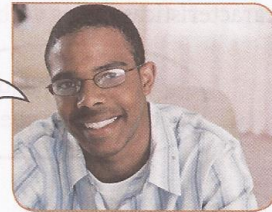




¿QUÉ HAY DETRÁS DE LA ETIQUETA?

6. Luis nos habla de sus nuevas gafas; sin embargo, no sabe cómo usar los pronombres. Tacha las palabras que se repiten, luego completa con el pronombre correspondiente.

Tengo unas gafas de ver nuevas. Las uso ~~las gafas de ver~~ en la escuela, pero no me las pongo ~~las gafas de ver~~ todo el tiempo, porque solo las utilizo ~~las gafas de ver~~ para leer o ver la tele, o en el cine. Las cuido ~~las gafas de ver~~ mucho, porque si las pierdo ~~las gafas de ver~~ se me hace muy difícil estudiar.



7. Clara y Julia están chateando. Lee el diálogo y complétalo con los pronombres de complemento según el contexto y el objeto mencionado anteriormente.

**Clara:** Mira, te mando la foto con los pantalones.

**Julia:** No la veo, no me ha llegado.

**Clara:** Espera, que te la mando otra vez.

**Julia:** Ahora sí. ¿Te los vas a poner con el jersey azul?

**Clara:** No, se lo dejó a Fátima y no me lo ha devuelto.

**Julia:** Bueno, con la chaqueta también te quedan bien.

**Clara:** Sí, pero no la tengo limpia... Voy a ver.

**Julia:** OK. Mándame otra vez las fotos, que las he borrado sin querer.

**Clara:** Espera, que me llaman. Ahora te las mando.

8. ¿Qué podemos hacer para evitar el consumo no sostenible? Inspírate en el ejemplo a continuación y completa las siguientes frases de manera ecológicamente consciente. Luego compara tus respuestas con las de un/a compañero/a. *Respuestas personales.*

*Una computadora antigua, la desmontamos y usamos las piezas que no tienen fecha de caducidad.*

- a Los libros del curso anterior, \_\_\_\_\_.
- b Las latas de gaseosas, \_\_\_\_\_.
- c La ropa que ya no me vale, \_\_\_\_\_.
- d El papel de aluminio de los sándwiches, \_\_\_\_\_.

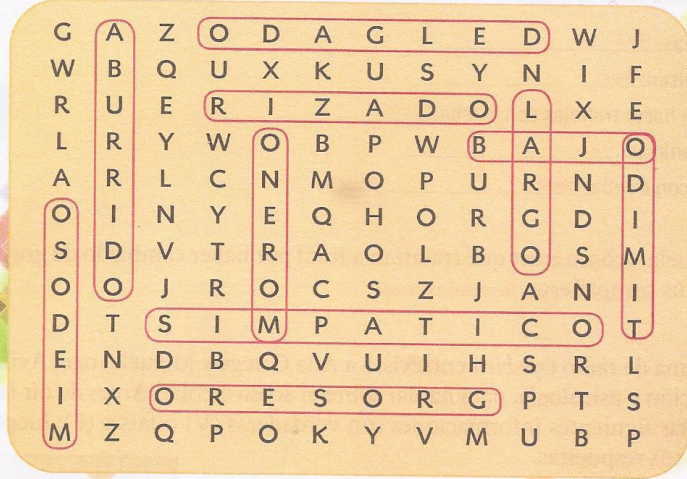
9. Vuelve a leer las notas de la actividad 1 de la página 102 y completa la tabla.

|                    | NOTA 1          | NOTA 2  | NOTA 3          |
|--------------------|-----------------|---------|-----------------|
| Destinatario       | Gabí            | Marta   | El padre (Papá) |
| Remitente          | La madre (Mamá) | Ana     | Bea             |
| Forma de saludo    | Hola            | Querida | Papá            |
| Forma de despedida | Un beso         | Cuidate | Besos           |



UNIDAD 7

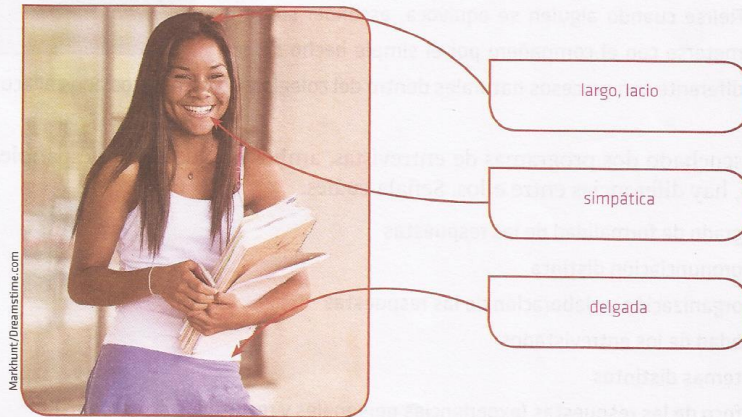
9. En esta sopa de letras se encuentran 10 palabras que usamos para describir a las personas (su carácter y su físico). Localízalas y colócalas al lado de sus respectivos antónimos.



|            |           |
|------------|-----------|
| alto       | bajo      |
| amable     | grosero   |
| antipático | simpático |
| corto      | largo     |
| divertido  | aburrido  |

|              |         |
|--------------|---------|
| extrovertido | tímido  |
| grueso       | delgado |
| lacio        | rizado  |
| rubio        | moreno  |
| valiente     | miedoso |

10. Ahora mira la imagen abajo y usa algunas de las palabras de la sopa de letras para describir a esta chica.



## UNIDAD 8

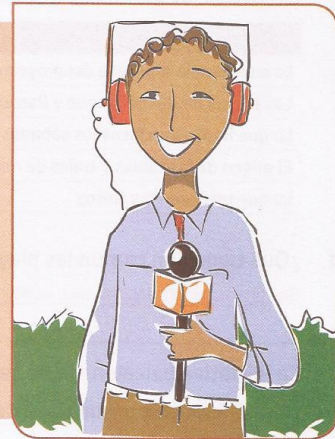
# ¡Manos a la obra!

## VERBOS QUE EXPRESAN GUSTOS, SENSACIONES Y EMOCIONES

1. Jorge ha contestado a una encuesta sobre sus gustos para un programa de radio. Léela y fíjate en las palabras destacadas.

**Entrevistador:** Hola, somos del programa de radio *Sobre gustos no hay nada escrito*. ¿Puedes contarnos qué cosas te gustan o no te gustan?

**Jorge:** Pues, a ver... En mi tiempo libre **me gusta andar** en bici, **chatear** en internet y **ver** películas de ciencia ficción. No **me gusta la música clásica**, **me gusta más el rock**. En cuanto a la comida, **me gustan** muchas **cosas**: la *pizza*, las hamburguesas, el pescado, las verduras, etc. A ver qué otras cosas más... Ah, **me gustan los animales**, tengo tres perros y un gato. Son preciosos.



Vicente Mendonça

2. En español el verbo **gustar** funciona diferente que en portugués. Fíjate cómo en la siguiente tabla y completa los espacios con los gustos que aparecen en la encuesta de la actividad 1.

| PERSONA QUE EXPERIMENTA LA SENSACIÓN | VERBO GUSTAR | LO QUE PROVOCA LA SENSACIÓN |
|--------------------------------------|--------------|-----------------------------|
| (A mí) me                            | gusta        | andar en bici               |
| (A ti, vos) te                       |              | chatear en internet         |
| (A él/ella, usted) le                |              | ver películas               |
| (A nosotros/as) nos                  |              | la música clásica           |
| (A vosotros/as) os                   |              | el rock                     |
| (A ellos/as, ustedes) les            | gustan       | muchas cosas                |
|                                      |              | los animales                |

3. ¿Cómo se usa el verbo **gustar**? Lee el esquema y completa con las palabras que correspondan.

En español el verbo **gustar** no concuerda con la persona que experimenta el gusto, sino con la(s) cosa(s) que gusta(n). Por eso, la forma gusta concuerda con sustantivos en singular o verbo en infinitivo; y la forma gustan concuerda con sustantivos en plural. Antes del verbo es obligatorio el pronombre *me, te, le, nos, os* o *les*. Las formas pronominales tónicas *a mí, a ti, a él*, etc., son opcionales; se usan cuando se quiere reforzar, contrastar o compartir gustos.



## VOLUME 2

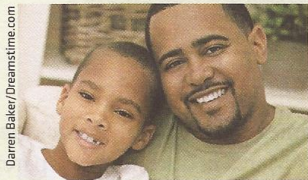
LOS MÍOS, LOS TUYOS, LOS NUESTROS

# En otras palabras...

ANÁLISIS DE GÉNERO

1. La cámara digital y las herramientas tecnológicas convirtieron el **álbum de fotos** en algo mucho más dinámico, permitiendo anexas fotos y agregarles descripciones y comentarios en los soportes más diversos: internet, computadora o *tablet*.

**Recuerdos de infancia**



Encabezamiento con el título del álbum.

Aquí estoy yo con mi padre, Henrique, cuando tenía 10 años. La foto la sacó mi madre; en esa época vivíamos en Porto Alegre.

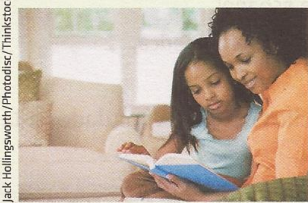


Foto.

Descripción de la foto con la indicación de quién(es) aparece(n) en ella, el día, lugar, qué se está haciendo, etc.

Esta es mi mamá y mi hermana – todos le dicen Sofi –, que en esa época tenía 6 años (es 4 años menor que yo). Nos peleábamos por todo; ahora nos llevamos mucho mejor. :-)

Uso o no de recursos que indican estados de ánimo; suelen figurar más en los álbumes de las redes sociales.

2. Elige fotos antiguas o actuales donde aparezcas tú, miembros de tu familia y/o amigos. Haz una breve descripción para que tus compañeros de clase puedan conocerlos y elabora un álbum. Sigue las orientaciones:
  - a En una hoja, o en un soporte semejante, describe qué relación tienes con las personas (parentesco, amistad u otra); encima, debajo o al lado de la foto, aclara dónde estaba la gente, qué hacía en ese momento, qué pasó ese día; cómo era, o cómo es, tu relación con estas personas.
  - b Si vas a usar fotos antiguas, pregúntales a tus padres, abuelo/a(s), tío/a(s), primo/a(s) o conocidos de la familia informaciones que puedas incluir en tu descripción.
  - c Prepara el texto de cada foto teniendo en cuenta tu relación con las personas, historia, opinión acerca de ellas, sentimientos, etc.
  - d Cuando hayas terminado, cuéntales a las personas que aparecen en ellas y/o a sus conocidos las descripciones y pídeles sugerencias. Luego, si es necesario, haz los últimos ajustes.
  - e Comparte el álbum con tus compañeros.



## VOLUME 3

GLOBALIZACIÓN: POR QUÉ SÍ, POR QUÉ NO

## ¡Y no solo esto!

1. El geógrafo brasileño Milton Santos recibió en 1994 el premio Vautrin Lud, la más preciada distinción científica internacional en el campo de la Geografía. Lee lo que dijo sobre la globalización.



Milton Santos (1926-2001)

“Desgraciadamente, la actual etapa de la globalización está produciendo aún más desigualdades. Y, al contrario de lo que se esperaba, crece el desempleo, la pobreza, el hambre, la inseguridad del cotidiano, un mundo que se fragmenta y en el que se amplían las fracturas sociales... Es la llamada globalización perversa... Porque las grandes posibilidades ofrecidas por las conquistas científicas y técnicas no están siendo utilizadas de forma adecuada...”<sup>1</sup>

“Un mundo solidario producirá muchos empleos, ampliándose el intercambio pacífico entre los pueblos y eliminando la belicosidad del proceso competitivo, que todos los días reduce la mano de obra. Es posible pensar en la realización de un mundo de bienestar, donde los hombres serán felices, en otro tipo de globalización...”<sup>2</sup>

Afte: Mateus Banti. Foto: Sérgio Castro/Agência Estado/AE

1. Extraído de <www.festivalglobale.org>. Acceso el 17 de marzo de 2013.

2. Extraído de *Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal*, de Milton Santos (Colombia: Convenio Andrés Bello, 2004).

2. Si consideramos las dos citas de Milton Santos, ¿podemos afirmar que hay contradicción en lo que dice?

No, porque en la primera cita define la globalización tal y como es en el momento en que habla, mientras que en la segunda se refiere a ella de forma hipotética (como podría ser).

3. Discute con un/a compañero/a: ¿la globalización favorece que la ciencia y los avances tecnológicos lleguen a todos?

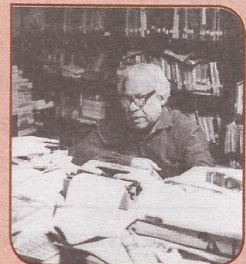
Respuesta personal. Profesor/a, recupere con los alumnos el tema de la unidad 2 sobre el uso de la tecnología y promueva una reflexión sobre su uso en diferentes partes del mundo.



8. Antes de leer el poema “Canción”, del poeta cubano Nicolás Guillén, conoce algunos de sus datos biográficos en el siguiente texto.

**Nicolás Guillén (1902-1989)**

Nació en la provincia de Camagüey, en Cuba, el 10 de julio de 1902. Era afrodescendiente y buscó plasmar en su producción poética la identidad del pueblo negro cubano. Tras la Revolución Cubana, asume cargos diplomáticos en el gobierno de Fidel Castro. Muere en 1989. Para ampliar las informaciones sobre la biografía y la obra del poeta visita la página web <<http://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/guillen>>. Acceso el 21 de abril de 2013.



RIA Novosti/Easypix

9. Ahora lee el poema “Canción”, publicado en el libro *La rueda dentada*, en 1972. Luego haz las actividades.

**Canción**

iDe qué callada manera  
se me adentra usted sonriendo,  
como si fuera la primavera!  
(Yo, muriendo.)

Y de qué modo sutil  
me derramó en la camisa  
todas las flores de abril

¿Quién le dijo que yo era  
risa siempre, nunca llanto,  
como si fuera la primavera?  
(No soy tanto.)

En cambio, iqué espiritual  
que usted me brinde una rosa  
de su rosal principal!

De qué callada manera  
se me adentra usted sonriendo,  
como si fuera la primavera  
(Yo, muriendo.)

Mateus Banti

Extraído de *Obra poética*, de Nicolás Guillén (La Habana: Letras Cubanas, 1995).