



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA - PPGLINC

MICHELE SANTOS BARBOSA

**CAMINHOS INTERCULTURAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
ESPAÑHOL PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:**

A PROFESSORA COMO AUTORA DE MATERIAL DIDÁTICO

Salvador

2022

MICHELE SANTOS BARBOSA

**CAMINHOS INTERCULTURAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
ESPAÑHOL PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
A PROFESSORA COMO AUTORA DE MATERIAL DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Área de concentração: Linguagem e Interação.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett

Salvador

2022

MICHELE SANTOS BARBOSA

Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de Espanhol para as relações étnico-raciais: a professora como autora de material didático

Dissertação de mestrado acadêmico, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – PPGLinC, do Instituto de Letras da UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de mestra, na área de concentração Linguagem e Interação, na linha de pesquisa Linguística Aplicada.

Aprovada:

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Marcia Paraquett Fernandes

Universidade Federal da Bahia

Orientadora

Dra. Liz Sandra Souza e Souza

Universidade Estadual de Feira de Santana

Avaliadora externa

Dra. Fernanda Mota Pereira

Universidade Federal da Bahia

Avaliadora interna

Salvador

2022

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Barbosa, Michele Santos.

Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de Espanhol para as relações étnico-raciais: a professora como autora de material didático / Michele Santos Barbosa. - 2022.

118 f.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Paraquett.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2022.

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Língua espanhola - Estudo e ensino. 4. Língua espanhola - Estudo e ensino - Falantes de português. 5. Aculturação. 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Seabra, BA). I. Paraquett, Márcia II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras III. Título

CDD - 468

CDU - 811.134.2

Minha Prece (Dandara Manoela)

Sem ser indelicada me concentro,
me fecho e foco
Sem excluir sem esquecer
Visto a armadura e ainda assim amo leve
Me munindo de força e ação,
munição é tiro certo no alvo que quero conquistar
Sigo os caminhos sem pedir licença,
mas sem passar por cima sem pisar
E desviando de pés inocentes,
porém mortais que cercam
Com fé no que sei e no que não sei,
no que sou e no que serei,
sigo hoje forte, mais do que ontem
Minha resistência é voz
e se for preciso,
eu aprendo a ser feroz.
Protege minha calma,
é preciso ser forte pra ser, precisa ser forte

Joana receitou:

Banho de arruda, chá pra benzer,
corpo fechado, alma que ecoa,
ventania, só pra cantar, pra cantar
No balanço das águas, no olhar,
na dança dos corpos achar
A força ancestral, ancestral
De mansinho vem devagar,
Pisa firme, vem conquistar,
Solta voz e canta, canta...

Descubrí en mi sangre
De pronto a una abuela
A una hembra
Y una hilera larga de madres cantando
Y una tierra negra sembrada por ellas
Y entonces crecí
Y me hice grande como las estrellas
Me hice larga como los caminos
Me entendí mujer
Una mujer negra.

Shirley Campbell

AGRADECIMENTOS

Considero a parte dos agradecimentos indispensável na realização de um trabalho com uma dimensão como essa, pois embora conste apenas uma autoria, ele foi construído com o auxílio de muitas mãos.

Inicialmente agradeço pela minha vida e saúde, a Deus e a todas as divindades que me protegem e guiam os meus caminhos. Sou grata por todo aprendizado e crescimento que pude experienciar ao longo destes quase três anos, que foram essenciais para meu amadurecimento na pesquisa, na docência e principalmente pelo encontro que tive comigo mesma.

Minha infinita gratidão à minha família. Maridete minha mãe, José Bonifácio meu pai e Kele minha irmã, por serem meu porto seguro e pessoais das quais eu tenho muito orgulho e amor. Muito obrigada por todos os ensinamentos e todo cuidado, pela presença constante independente da distância física, o incentivo e a crença que depositam em mim. Por me ensinarem que somos capazes de conquistar aquilo que tivermos desejo e ainda que o caminhar não seja tão fácil sempre estaremos um para o outro. É sobre ser forjada na coragem e no amor. Muito obrigada, essa dissertação é nossa.

A Allysson, companheiro de vida, pela parceria, motivação e aconchego. Obrigada por me acompanhar nesse processo diariamente, desde as aulas remotas até a conclusão da escrita, com palavras de incentivo e encorajamento e pelo equilíbrio nos momentos de tensão com muitos risos, jogos e comidas gostosas.

Aos meus companheiros de quatro patas, que trazem beleza, amor, equilíbrio e muita fofura para meus dias, são eles: Shiva, Vênus, Luna, Shuri, Saori, Frodo e Tupã, nossos guardiões.

A Marcia Paraquett, grande presente que recebi da vida, a orientadora que eu desejava desde os tempos de graduação. Com você pude comprovar que na academia também há espaço para humanidade e afeto, aprendi e cresci muito no âmbito acadêmico, mas o meu maior aprendizado foi reconhecer que eu sou capaz. É isso que você faz com as pessoas que cruzam o seu caminho, ilumina a todos(as) com sua luz até que sejamos capazes de brilhar sozinhos(as). Muito obrigada pela confiança e carinho, pela leitura cuidadosa e minuciosa em cada etapa da escrita e pelos encontros sempre calorosos mesmo que entre nós tivesse uma tele de computador e alguns quilômetros de distância. É uma honra imensa ser uma menina da Marcia.

A Liz Sandra, ainda lembro o primeiro dia que a vi, de alguma forma parecia que a vida me mostrava que sim, nós podemos! E isso me motivou muito. Obrigada por ser uma referência de intelectual, de docente, de mulher negra que atua em prol de que outras mulheres também conquistem cada vez mais os espaços que por tempos nos foram negados. Em cada etapa de minha trajetória acadêmica e profissional, nas mais importantes você esteve presente e agora não seria diferente, não sei mensurar a alegria e satisfação que é tê-la em minha banca de defesa. Muito obrigada. Um brinde a nós!

Aos(Às) docentes do PPGLinC que contribuíram de forma significativa para meu crescimento, mesmo no contexto adverso de pandemia, a partir de perspectivas e pedagogias outras e reforçando a importância de descolonizar nossas mentes e nossas práticas docentes e de pesquisa.

Aos amigos do IFBA que sempre estiveram presentes dando um suporte emocional e acadêmico, muito obrigada por me emprestarem seus ouvidos e pelas partilhas e parcerias em vários projetos da vida. Gracias Renata, Aza, Joyce, Luanna, Cláudia, Jéssica.

Aos/Às discentes por todo aprendizado, por trazer formas diversas de perceber o mundo a nossa volta, por serem motivação para que eu busque ser cada dia a melhor versão de mim.

Às professoras Fernanda Mota e Doris Matos, por participarem da minha banca de qualificação, trazendo considerações importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Reforço meus agradecimentos a Fernanda Mota por gentilmente aceitar compor a banca da defesa da dissertação.

A todas as intelectuais negras nas quais me inspiro e que são representações de força e resistência. Saúdo e agradeço as que vieram antes de mim e enfrentaram grandes desafios para serem reconhecidas como sujeitas de direito do mundo intelectual, que lutaram pelos direitos das pessoas negras e outras minorias sociais e que prepararam o terreno para que pudéssemos seguir plantando nossos sonhos e projetos em um espaço tão adverso. Também reverencio a potência da sabedoria das grandes intelectuais que tenho a honra de dividir o mesmo espaço temporal, em especial Karla Akotirene, Bárbara Carine (Uma intelectual diferente) e minhas companheiras do PPGLinC, Jaque Souza e Itamaray (Ita), que mesmo de forma remota foram importantes nesta caminhada, grandes mulheres negras, intelectuais e excelentes docentes, em breve doutoras, das quais me orgulho de ter conhecido.

RESUMO

O presente estudo, inserido na área da Linguística Aplicada (LA), tem como objetivo interpretar os desafios e possibilidades encontrados pela professora no processo de proposição, desenvolvimento e aplicação de material didático de língua espanhola para as relações étnico-raciais com uma perspectiva intercultural. O cenário para essas observações e discussões é o Instituto Federal da Bahia (IFBA) no campus de Seabra, localizado na região da Chapada Diamantina. A metodologia utilizada foi da pesquisa qualitativa de base interpretativista, já que se preocupa em analisar e interpretar os dados obtidos a partir dos instrumentos para geração desses dados. Para esta pesquisa foram utilizados três instrumentos: (1) questionário diagnóstico virtual; (2) a unidade didática elaborada e (3) as notas de campo. As discussões teóricas empreendidas a fim de que os objetivos propostos fossem alcançados estão organizadas nos seguintes eixos: A Linguística Aplicada; A importância de se ensinar e aprender espanhol como língua estrangeira; A Interculturalidade; A elaboração de materiais didáticos e As relações étnico-raciais no ensino-aprendizagem de espanhol. A partir das análises dos dados gerados e conjugados com os referenciais teóricos, evidencia-se que o ensino e aprendizagem da língua espanhola para uma educação crítica, que seja antirracista e consciente da conjuntura e do contexto em que está inserida, precisa ter como pautas centrais as discussões sociais que estão diretamente relacionadas com as vidas dos(as) estudantes. Deste modo, a discussão que proponho demonstra-se importante para os(as) professores(as) em atividade, em formação inicial e continuada, inserido(a)s no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira.

Palavras-chave: Aprendizagem de espanhol. Interculturalidade. Relações étnico-raciais. Chapada Diamantina.

ABSTRACT

The present study, inserted in the Applied Linguistics (AL) area, aims to interpret the challenges and possibilities found by the teacher in the process of proposing, developing and applying Spanish language teaching material for ethnic-racial relations with an intercultural perspective. The locus for these observations and discussions is the Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Seabra *campus* – located in the Chapada Diamantina region. The methodology used was qualitative research with an interpretive basis, since it is concerned with analyzing and interpreting the data obtained from the instruments used to generate these data. For this research, three instruments were used: (1) the virtual diagnostic questionnaire; (2) the didactic unit elaborated; and (3) the field notes. The theoretical discussions undertaken in order to the proposed objectives were achieved are organized in the following axes: Applied Linguistics; The importance of teaching and learning Spanish as a foreign language; Interculturality; The development of teaching materials, and Ethnic-racial relations in teaching and learning Spanish. From the analysis of the data generated and combined with the theoretical references, it is evident that the teaching and learning of the Spanish language for a critical education, which is anti-racist and aware of the conjuncture and context in which it is inserted, needs to have as central guidelines social discussions that are directly related to the lives of students. In this way, the discussion that I propose proves to be important for teachers in practice, in initial and continuing education, inserted in the teaching-learning process of Spanish as a foreign language.

Keywords: Learning Spanish. Interculturality. Ethnic-racial relations. Chapada Diamantina.

RESUMEN

El presente estudio, inserto en el área de la Lingüística Aplicada (LA), tiene como objetivo interpretar los retos y posibilidades encontrados por la profesora en el proceso de proposición, desarrollo y aplicación de material didáctico de lengua española para las relaciones étnico-raciales con una perspectiva intercultural. El escenario para esas observaciones y discusiones es el Instituto Federal de Bahia (IFBA) en el campus de Seabra, ubicado en la región de la Chapada Diamantina. La metodología utilizada fue la investigación cualitativa de base interpretativista, ya que se preocupa en analizar e interpretar los datos obtenidos a partir de los instrumentos para generación de esos datos. Para esta investigación fueron utilizados tres instrumentos: (1) cuestionario diagnóstico virtual; (2) la unidad didáctica elaborada e (3) las notas de campo. Las discusiones teóricas emprendidas a fin de que los objetivos propuestos fuesen alcanzados están organizadas en los siguientes ejes: La Lingüística Aplicada; La importancia de enseñar y aprender español como lengua extranjera; La Interculturalidad; La elaboración de materiales didácticos y Las relaciones étnico-raciales en la enseñanza-aprendizaje de español. A partir de los análisis de los datos regenerados y conjugados con los referenciales teóricos, se evidencia que la enseñanza y aprendizaje de lengua española para una educación crítica, que sea antirracista y consciente de la coyuntura y del contexto en que está inserida, necesita tener como pautas centrales las discusiones sociales que están directamente relacionadas con las vidas de los(as) estudiantes. De este modo, la discusión que propongo resulta importante para los(as) profesores(as) en actividad, en formación inicial y continuada, inseridos(as) en proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera.

Palabras-clave: Aprendizaje de Español. Interculturalidad. Relaciones étnico-raciales. Chapada Diamantina.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: IFBA <i>campus</i> Seabra	28
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AENPES – Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFET/BA – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, *Queer*, Intersexo, Assexual

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MD – Material Didático

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PL – Projeto de Lei

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGLinC – Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UD – Unidade Didática

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 QUEM É A PROFESSORA-PESQUISADORA.....	17
1.2 A MOTIVAÇÃO E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA	21
1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	23
1.3.1 Linguística Aplicada enegrecida	23
1.3.2 Chapada Diamantina – Seabra/Bahia	27
1.3.3 IFBA - Escola pública	29
1.4 A METODOLOGIA QUE SE ESCOLHEU.....	30
1.4.1 Modelo de pesquisa	30
1.4.2 Participantes da pesquisa	32
1.4.3 Instrumentos	33
1.5 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	34
2 UMA APRENDIZAGEM INTERCULTURAL	35
2.1 IMPORTÂNCIA DE SE APRENDER-ENSINAR ESPANHOL.....	36
2.2 INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO	42
2.3 MATERIAIS DIDÁTICOS E A INTERCULTURALIDADE.....	51
3. A PROFESSORA COMO AUTORA DO MATERIAL DIDÁTICO	58
3.1 ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	58
3.1.1 Tema da Unidade Didática: Educação para as relações étnico-raciais e a aprendizagem de espanhol	61
3.1.2 Textos e atividades propostas na Unidade Didática	70
3.2 RECEPÇÃO DOS ESTUDANTES AO MATERIAL APLICADO	82
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	97
ANEXO	104

1. INTRODUÇÃO

Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade. (KILOMBA, 2008, p.59)

Escolho esta citação da intelectual Grada Kilomba para abrir este trabalho, pois representa meu posicionamento na escrita desta dissertação. Assim, as reflexões, proposições e teorias que emergiram desta pesquisa, tiveram o processo de criação situado na periferia, lugar que demarco com mais detalhes na próxima seção. A partir desta constatação, compreendo que a proposta de pesquisar, refletir e escrever sobre o universo da sala de aula e seus componentes, não é tarefa fácil ou um caminho linear a ser percorrido, mas que pode ser bastante profícuo e proporcionar importantes contribuições para o respectivo campo de estudo.

No ambiente da sala de aula temos a oportunidade de dialogar com estudantes muito diversos(as), que fazem pesquisas e que produzem conhecimentos a partir de suas realidades, e para que este seja um lugar fértil, de fortalecimento e reconhecimento destes conhecimentos não pode haver reprodução dos mesmos preconceitos comumente presentes na academia. É preciso que estes(as) estudantes sejam valorizados(as) e convidados(as) a trabalharem juntos(as) na construção de um espaço de ensino e aprendizagem saudável, equitativo, onde haja respeito pelas individualidades e que elas não sejam vistas com uma perspectiva negativa, mas sim que contribuam para a riqueza desse espaço. Este é o cenário onde parte da pesquisa é desenvolvida, na escuta, no diálogo e com toda a dinamicidade e surpresas dos encontros.

Percebo que o lidar com as diferenças e com os(as) outros(as), ainda parece ser compreendido como uma pauta desnecessária em muitos espaços, o que pode passar uma equivocada ideia de total harmonia nas relações sociais, apesar de ser uma ação que clama urgente por um compromisso da sociedade na busca pela promoção de espaços justos e sem discriminações de quaisquer origens. Essa carência também pode ser sentida no cotidiano escolar devido aos poucos espaços para refletir sobre o assunto e também a falta de projetos formativos com orientações e discussões sobre como trazer para as ementas, planejamentos e práticas diárias essas questões, garantindo o envolvimento de toda a comunidade escolar e a valorização do aspecto individual, mas sem colocar à margem a dimensão coletiva. É a partir desse contexto que minha proposição em elaborar e aplicar um material didático com

perspectiva intercultural para as relações étnico-raciais contribui para que essas discussões sejam realizadas e não apenas em uma aula, ou uma unidade, mas diariamente, pois é diariamente que os ataques preconceituosos acontecem.

No espaço escolar, destaco a importância de que estas questões de cunho social sejam abordadas em todos os componentes curriculares, não se restringindo a apenas uma disciplina específica que por motivos diversos pode acabar ocupando um lugar marginalizado e estigmatizado, impossibilitando que o resultado esperado seja alcançado. Nesse sentido, reforço esse pensamento com a palavra de Candau (2012, p. 237), ao afirmar que, “se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças”. Assim o caminho a ser seguido deve estar em consonância com o re(conhecimento) e valorização das contribuições que as diferenças e a diversidade geram para o ambiente escolar.

Refletindo sobre o contexto de realização dessa pesquisa, que é a aula de língua espanhola na instituição que leciono no interior da Bahia, é importante lembrar o ensino de línguas estrangeiras no Brasil possui um histórico de grandes mudanças e incertezas, muitas delas por motivações políticas como a promoção ou rebaixamento de línguas no cenário nacional até mesmo a inclusão e a exclusão dessas línguas em documentos oficiais. Em meio a tanta fragilidade, não temos, infelizmente, um projeto que visa à formação de cidadãos(ãs) multilíngues, sendo o inglês a língua estrangeira hegemônica no país, ao passo que o espanhol, por exemplo, ainda segue resistindo graças aos professores e às professoras que permanecem na luta mesmo diante de tantos ataques sofridos nos últimos governos do país. E o que dizer da LIBRAS? Que é a língua **brasileira** de sinais? E as línguas indígenas ou de origens africanas? Essas passam ainda mais longe de serem reconhecidas e valorizadas, o que reforça a ideia de que o projeto em nosso país, ainda é de uma nação monolíngue, ignorando-se todo o contexto em que o país está inserido e a necessidade de contatos e parcerias com países vizinhos para fortalecimento das relações internacionais. Dada a importância dessa discussão, no capítulo 2 discuto sobre algumas questões legais relacionadas às línguas.

Apesar do cenário pouco animador, há uma faísca de esperança ao observar os movimentos que vêm ocorrendo nas últimas décadas sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Há uma preocupação muito grande de que este formato de ensino que descredibiliza o ensino público, e que é baseado apenas (ou majoritariamente) nos pressupostos teóricos do norte

global, seja urgentemente ressignificado, visando um ensino em que outras vozes também sejam escutadas e outras epistemologias reconhecidas.

É nesse contexto de resistência que trilhei o caminho dessa pesquisa tendo a Interculturalidade, como meu guia, para dar conta de algumas questões sociais no ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (LE) e no processo de elaboração e aplicação de material didático potencialmente intercultural, discussão que abordo no próximo capítulo. Contribuiu para a eleição desta linha teórica o fato de que “a educação intercultural tem tido nos últimos anos no continente latino-americano um amplo desenvolvimento, tanto do ponto de vista dos movimentos sociais quanto das políticas públicas e da produção acadêmica” (CANDAU, 2012, p. 242).

Na academia é historicamente louvável quando é demarcado o limite entre a pessoa pesquisadora e a pesquisa, ou quando não aparecem marcas de subjetividades, no entanto, como posso eu distanciar meu corpo de todo esse processo construtivo, de partilhas de experiências e de saberes se é a partir desde corpo que me movimento e existo? Felizmente não objetivo distanciar-me da pesquisa, pelo contrário, quero vivê-la, estar presente em cada fase, em cada avanço, em cada correção e ajuste. Não obstante, não me isentarei de certo distanciamento quando for necessário olhar de fora, ver a mim mesma, mas a partir de uma mirada mais crítica. A continuação apresento a pesquisadora, o contexto da pesquisa e a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa.

1.1 QUEM É A PROFESSORA-PESQUISADORA

Ao iniciarmos a leitura de uma obra é comum que nosso imaginário atribua algumas características para a pessoa responsável pela autoria do material. Como o espaço acadêmico ainda é um lugar de privilégio em que o padrão das pessoas pertencentes a este espaço é o de um homem, branco e que não fale a partir da periferia, (ainda assim, creio ser necessário ressaltar a presença de pessoas que não estão dentro deste padrão ocupando seus espaços dentro da academia), dedico esta seção para apresentar-lhes a pesquisadora e professora que escreve esta dissertação. Considero relevante que eu faça a marcação do meu lugar de escrita, já que ao longo da dissertação opto por utilizar a primeira pessoa do singular (mesmo quando o corretor automático tenta *corrigir*), o que é uma conquista da Linguística Aplicada (LA), e quando estiver me referindo a um coletivo, utilizarei a primeira pessoa do plural.

Pois bem, alguns fatores são imprescindíveis no que diz respeito à formação das minhas identidades e que são motivadores de minha jornada. Não posso deixar de mencionar que eu, Michele Santos Barbosa, (Lélia Gonzalez nos diz que “o negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido... ao gosto deles”) sou filha de Maridete Santos Barbosa e de José Bonifácio Barbosa dos Santos, nasci e vivi quase a totalidade de meus anos na cidade de Feira de Santana no interior da Bahia e cursei a maior parte da educação básica no Colégio Estadual Teotônio Vilela. Identifico-me como uma Mulher Negra, Baiana, Pesquisadora e Professora de língua espanhola na educação básica no Instituto Federal da Bahia, localizado em uma das regiões mais lindas do Brasil: a Chapada Diamantina. A partir destes lugares, de fala e de escuta, e deste corpo-território que segundo Miranda (2020, p. 25) “é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa”, escrevo essa dissertação. Trazer essa dimensão do corpo e do território, apesar de não fazer parte dos meus objetivos diretamente, surgiu como algo necessário, pois também compreendo os corpos como esse lugar de luta, resistência, de histórias e isto está imbricado com as discussões propostas aqui sobre educação, interculturalidade e questões étnico-raciais. Sobre esse corpo-território, Oliveira nos diz que:

Um corpo é uma construção cultural, por isso ele é território de sentidos. Sente na sua pele os apelos do mundo e sofre em sua extensão o amálgama da cultura. O corpo nunca pode ser reduzido a um conceito posto que é território da cultura, portanto, locus da experimentação. O corpo, ao mesmo tempo, significa e é significado, interpreta e é interpretado, representa e é representado. O corpo é, ao mesmo tempo, índice, ícone e símbolo. Daí que o corpo não é apenas um organismo biológico, mas um tecido cultural. (OLIVEIRA, 2007, p. 111)

Ainda na reflexão desse corpo que extrapola os limites físicos, fui fortemente tocada por várias passagens do livro *Memórias da plantação* de Grada Kilomba (2019), com o qual faço a abertura do corpo da dissertação, dentre elas destaco a seguinte indagação feita pela autora: “como eu, uma mulher negra, posso produzir conhecimento em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais negros/os como menos válidos.”(KILOMBA, 2019, p.54) Infelizmente esse questionamento nos assombra e nos faz questionar se realmente somos merecedoras ou se temos capacidade de estar neste lugar de produção de conhecimento. O que aprendemos é que este lugar não era para nós, que o nosso corpo não se encaixa nas estruturas acadêmicas brancas, que nossa ciência não é válida, que não pertencemos a este espaço, pelo menos não na condição de estudante, professora, pesquisadora. Além disso, este espaço “não é local neutro. Ele é um espaço branco onde o

privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras.” (Ibid, p.50) Então essa é uma das lutas que travamos diariamente, mas que estamos aos poucos conseguindo demarcar nosso lugar e como sei que ainda causa estranheza um corpo negro ocupando determinados espaços considerados de prestígio, faço questão de dizer quem sou e de onde venho.

Não poderia deixar de mencionar nesta breve apresentação, a grande importância que as atividades acadêmicas possuem nesse processo formativo e de desenvolvimento acadêmico e pessoal que de modo direto ou indireto contribuíram com a motivação da pesquisa. O meu primeiro contato com a interculturalidade foi no período final da graduação em Letras com Espanhol, na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, no ano de 2014, momento em que estava desenvolvendo o meu trabalho de conclusão de curso - TCC. Inicialmente pensei que fosse algo simples de compreender e aplicar nas aulas de língua espanhola e, dessa forma, poderia transformar as aulas de espanhol em momentos mais dinâmicos, atraentes e que possibilitassem às(aos) estudantes terem acesso a aspectos da cultura dos países hispânicos, mas sem deixar à margem a cultura do nosso contexto brasileiro, do interior baiano. Esse desejo surgiu após a realização de um Intercâmbio acadêmico na Argentina, onde fiquei por 11 meses na cidade de *Resistencia* na província do Chaco e percebi o quanto os estereótipos e a falta de informação podem ser barreiras nas relações entre pessoas, principalmente as pertencentes a diferentes lugares. Então minha intenção era pensar de que forma promover um ensino-aprendizagem de espanhol que não contribuísse para o aparecimento dessas barreiras e que não reforçasse atitudes discriminatórias, racistas, xenófobas.

Na época, pensava que bastava incluir um elemento cultural da língua materna (português) e da língua estrangeira (espanhol), fazer algumas comparações, buscando aquilo que era semelhante e o que era diferente, e bastaria para alcançar uma aprendizagem intercultural. Esse pensamento limitado aos poucos foi dando lugar a uma compreensão bem mais ampla e profunda, pois como ressalta Walsh (2005, p.4), apesar de a interculturalidade significar “entre culturas”, não se resume ao contato entre culturas”, se trata de um processo complexo, diretamente ligado a uma mudança de postura, que necessita de um trabalho e atenção constantes e que não existe por si só. Compreender essas dimensões e se permitir caminhar por este caminho não é tão simples, já que movimenta estruturas sociais, culturais e pessoais nem sempre de fácil acesso. Assim, pensando em minha atuação como professora de língua espanhola no interior da Bahia, revivo essa inquietude e preocupação em não seguir

reproduzindo um modelo de ensino-aprendizagem de línguas que seja colonialista, euro e anglocêntrica, patriarcal, racista. Ao contrário, busco outras possibilidades e formas de aprendizagem.

Outro marco que para mim é de grande relevância apresentar aqui foram as atividades desenvolvidas no componente curricular Tirocínio Docente no curso de mestrado, que realizo no PPGLinC, iniciado no semestre 2020.1. O tirocínio foi realizado na disciplina LETA71 Poesia em Língua Espanhola, com a temática da poesia afro-hispânica. Para mim foi um grande presente, me senti desafiada, e também com uma responsabilidade em assumir essa identidade e me apresentar como uma mulher-professora-pesquisadora negra e a partir desse lugar, falar sobre outras pessoas negras, grandes intelectuais, poetas e digo sem dúvidas que tive uma das experiências mais fantásticas, dentro e fora da academia.

Durante a realização dessas atividades busquei trazer poetas de diferentes épocas e regiões, para ampliar as referências e o (re)conhecimento de pessoas e obras situadas no Sul global. Com isso, para além do aprendizado conquistado e que ainda ecoa em mim, fica a certeza de que sim precisamos trazer para nossos referenciais essas sabedorias, essas vozes, e obras das pessoas que ao longo da história tiveram esse direito ao reconhecimento negado pela colonialidade, pelo racismo, pelos preconceitos. Por isso é importante inserir nas referências e currículos os conhecimentos produzidos não apenas pelos cânones (em sua maioria homens, brancos, europeus), mas pelas pessoas que por séculos tiveram seus saberes questionados e colocados à margem, por isso é importante que eu fale, a partir desse meu corpo-território e para outros corpos-territórios. Esse entendimento me despertou para um cuidado em relação às epistemologias que utilizo como eixo e para um entendimento da minha identidade que explico parafraseando Victoria Santa Cruz¹: não é sobre a cor, eu sempre soube que eu era negra, mas foi há poucos anos que entendi o que isso implicava, então tornei-me Negra, e esse é um caminho que não há volta atrás².

Feito este preâmbulo, finalizo a seção com mais uma fala de Grada Kilomba: “demando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso

¹ Victoria Santa Cruz, foi uma poeta, coreógrafa, dramaturga e grande artista afroperuana. Nasceu em 27 de outubro de 1922 e faleceu em 30 de agosto de 2014 em Lima-Peru.

² Pensamento retirado do *Documental Victoria Santa Cruz - Retratos Parte I*. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fx4ZiluO6gE>> Acesso em 22/05/22.

acadêmico, pois todos(as) nós falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e realidade específicas – não há discursos neutros.” (KILOMBA, 2019, p.58)

1.2 A MOTIVAÇÃO E A RELEVÂNCIA DA PESQUISA

É dentro deste contexto apresentado na seção anterior que surgem as motivações desta pesquisa, imersa nessa atmosfera de aprendizagens, de descobertas e (re)construções entendo que ter uma prática de ensino e aprendizagem de língua com uma perspectiva intercultural é um dos caminhos para que seja alcançada uma educação justa que respeite as diversidades e subjetividades dos(as) estudantes e que possa agir no combate às discriminações e preconceitos.

Tendo em vista esses objetivos, volto-me ao material didático que tem um papel muito importante no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino de línguas estrangeiras. Justamente por ocupar um lugar de importância no processo educacional é que precisamos ter atenção aos conteúdos abordados, à forma como as diversidades são apresentadas, se o material reforça estereótipos referentes às culturas, quais variedades linguísticas que aparecem ou se há invisibilização das demais variedades. Isto porque os materiais didáticos, seja o Livro didático seja uma Unidade didática, são produções feitas por pessoas, logo, que trazem consigo as marcas, intencionalidades e os posicionamentos do(a) autor(a), por isso não é um produto neutro e podem aparecer conteúdos que ao invés de combater as atitudes discriminatórias, as reforcem. Nesse sentido que minha proposta nessa pesquisa é elaborar e aplicar um material didático de espanhol a partir desse lugar que estou inserida, escola pública no interior da Bahia, e dessas vozes que tanto têm a contribuir para a dinâmica da sala de aula.

Preparar material didático sempre foi uma atividade que me interessou e que acredito trazer para a aula um sentimento de proximidade e pertencimento às discussões. Todo(a) docente é também autor(a) de material didático, embora às vezes essa atividade possa ocorrer de forma automática e por isso, não entendemos que também exercemos essa função de autoria. Por isso, nesta pesquisa analiso este processo de elaboração e aplicação de uma Unidade didática de língua espanhola para estudantes do ensino médio, salientando que não pretendo trazer conclusões finalizadas ou fórmulas para serem aplicadas, mas elementos que contribuam para que esse processo seja percebido e realizado de maneira consciente e observando todas as etapas e possibilidades que deles podem surgir.

Outro ponto que destaco, tem relação com as concepções e dimensões constitutivas da educação linguística intercultural um dos pilares desta pesquisa, apresentadas por Mendes (2022, p.125), que vai desde a concepção de línguas, passando pelo currículo/planejamento, pelo papel do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as), materiais, avaliação, entre outros. Compreendo que não é uma atividade fácil e cômoda, especialmente se observamos a realidade de docentes que possuem uma sobrecarga de trabalho, mas diante da nossa conjuntura atual, essa proposta é necessária. Além disso, é preciso trazer para o debate outras epistemologias e outras formas de compreender o mundo e as relações entre as pessoas, propor uma educação que seja libertadora, pensamento que reforço com as palavras de bell hooks (2017, p. 50):

Todos nós, na academia e na cultura, como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais - e a sociedade - de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

Dentro dessa perspectiva a pergunta que direcionou essa pesquisa foi: Quais os principais desafios e possibilidades encontrados pela professora na proposição, desenvolvimento e aplicação de materiais didáticos de Espanhol/LE numa perspectiva intercultural e voltado para a educação étnico-racial? Com base nessa pergunta o objetivo geral foi interpretar os desafios e possibilidades encontrados pela professora no processo de proposição, desenvolvimento e aplicação de material didático de língua espanhola para as relações étnico-raciais com uma perspectiva intercultural, objetivo que se desdobra em outros três objetivos específicos:

- Descrever o processo de elaboração do material didático dentro da perspectiva intercultural proposto pela professora;
- Identificar quais os principais desafios e possibilidades em elaborar material didático no contexto do IFBA – campus Seabra;
- Registrar e refletir sobre a prática pedagógica a partir do uso de material didático de língua espanhola para as relações étnico-raciais com uma perspectiva intercultural.

A partir desse lugar e do compromisso com a educação, com as diversidades e respeito às individualidades, que almejo que as discussões empreendidas nessa pesquisa sejam relevantes para os(as) docentes em atividade, em formação inicial e continuada que estão inseridos(as) no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como LE, pois como afirma Silva (2018, p.23), diante deste cenário plural e multicultural de uma sala de aula, é cabível, portanto, o desenvolvimento de pesquisas que deem conta de entender ou, no mínimo, mostrar

como estas relações acontecem. Espero que a partir dos resultados e das reflexões feitas sobre o processo de autoria e de aplicação de material didático de espanhol, surjam contribuições para as pesquisas sobre o ensino de línguas como uma prática social e a partir da perspectiva intercultural. Almejo, também, que as pesquisas na área de ensino e aprendizagem de espanhol no Brasil aumentem e ocupem um lugar cada vez mais expressivo dentro da LA e de outras áreas de pesquisa.

1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Estamos atravessando um momento histórico, em que fomos obrigados(as) a nos recolher, silenciar e distanciar por quase dois anos. O cenário era o de um livro ou filme pós-apocalíptico. Aqui no Brasil ainda no primeiro trimestre do ano de 2020, fomos surpreendidos(as) por essas medidas a fim de evitar maiores danos por causa da pandemia da Covid-19, projeto que parece não ter tido muito êxito, já que o país registrou mais de 600 mil óbitos por conta vírus somado ao descaso político. Um estrago irreparável para estas milhares de famílias. Desde modo, a pandemia agravou as crises que já existiam na política, nos setores da saúde, da economia e da educação além de evidenciar as desigualdades de raça, classe e gênero que já fazem parte do nosso cotidiano desde o início da era colonial. De fato, a pedagogia do vírus é muito cruel, como diz Boaventura de Sousa Santos (2020, p.21), pois a “quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.”

Este marco temporal coincide com o início dos meus estudos no mestrado do PPGLinC, na UFBA, que após duas semanas de iniciado o semestre letivo, foram suspensas as atividades como medida de segurança. Diante deste contexto, cursei todas as disciplinas de forma remota, à distância, tendo como fiéis companheiros de estudos, o computador e a internet, e assim foi com o Tirocínio docente e a Qualificação.

1.3.1 **Linguística Aplicada enegrecida**

As pesquisas sobre os processos que envolvem o ensino e aprendizagem de línguas ocupam um lugar de grande expressividade dentro da LA, com números significativos de pesquisas com os mais diferentes objetos de estudos, como as questões sociais, geopolíticas, formação de professores(as), livros/materiais didáticos e suas relações com as línguas, sejam estrangeiras ou nacional. A partir de pesquisas desta natureza é possível compreender as

especificidades sobre este espaço de interação, como se dá sua organização e quais as práticas didáticas que são mais adequadas para o contexto em questão, além de contribuir para a garantia de direitos sociais. Assim, compreendo que os estudos desenvolvidos na LA precisam ter objetivos voltados para as questões sociais, pois como afirma Souza (2016, p.29), “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.”

Por falar em presenças, além da quantidade considerável de pesquisas dentro da LA que abordam a linguagem relacionada às questões sociais em suas diversas dimensões, preciso registrar também a presença de pesquisadores negros(as) e os impactos que estes trabalhos causam no ambiente acadêmico, escolar e no subjetivo de pessoas negras. Vale ressaltar que não apenas pesquisadores negros(as) se debruçam sobre os estudos de pauta racial ou social, no entanto esta presença precisa ser reconhecida e valorizada, já que se trata de uma conquista termos representatividade nos estudos em LA. No bojo desta discussão, a seguir, faço referência a algumas pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no PPGLinC da UFBA, que discutem o ensino e aprendizagem de língua espanhola, material didático, questões raciais e a interculturalidade.

Com a dissertação de mestrado intitulada “O Espanhol e a Afrolatinidade: ‘Senderos de la Diáspora Negra””, defendida no ano de 2016, Deise Viana Ferreira faz um estudo sobre como o conhecimento sobre a afrolatinidade pode contribuir para a formação do sujeito intercultural, a partir do ensino de língua espanhola. Com o objetivo de mostrar e discutir as representações que negras e negros recebem em suas aparições nos Livros Didáticos selecionados pelo edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o ensino de Espanhol no Ensino Médio, destaco a dissertação de mestrado de Josane Silva Souza, com o título “Identidades Negras no livro didático de Espanhol”, defendida em 2016. Também tendo o livro didático como objeto em sua pesquisa, apresento a dissertação “A representação da identidade negra no livro didático de espanhol do ensino fundamental II”, de Gabriela Luna Bellas Oliveira defendida em 2017, que tem por objetivo verificar e problematizar a representação da identidade negra no Livro Didático (LD) de Espanhol do Ensino Fundamental II, na coleção *Formación en Espanhol: lengua y cultura*. aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014.

Além das dissertações, destaco a tese de doutorado de Doris Cristina Vicente da Silva Matos (2014) com título de “Formação Intercultural de professores de espanhol: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro.” O objetivo principal dessa tese foi contribuir na formação de professores de língua espanhola, incentivando sua autonomia diante da necessidade de produzir materiais que possibilitem uma aprendizagem crítica e reflexiva do espanhol sob uma perspectiva intercultural.

Estes são apenas alguns nomes e trabalhos desenvolvidos por estas pesquisadoras dentro do PPGLinC. A fim de mencionar outros nomes de pesquisadores negros(as) dentro da LA para termos como referência, cito Gabriel Nascimento (UFSB), Liz Sandra Souza e Souza (UEFS), Kassandra da Silva Muniz (UFOP), Ana Lúcia Silva Souza (UFBA), Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG), Maurício José de Souza (UFBA), além de outros(as) que discutem temas que podem dialogar com a Linguística Aplicada, já que uma das características desse campo de estudos é a interdisciplinaridade.

O caminho percorrido desde as primeiras pesquisas até os dias atuais foi marcado por constantes mudanças, cabendo destacar que inicialmente, e de forma equivocada, a LA era entendida apenas como uma disciplina de aplicação das teorias da Linguística Geral ao ensino de línguas, com foco nas questões mais estruturais. No entanto, a LA é uma área de investigação que vem ganhando cada vez mais espaço e reconhecimento no Brasil, desde final dos anos 60, através da professora Maria Antonieta Alba Celani com a fundação do primeiro Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP (como agora é intitulado). (MOITA LOPES, 2013, p.15) Está localizada no campo das ciências sociais, se constrói a partir do diálogo com outras áreas de conhecimento e tem como objeto de estudo a linguagem a partir de uma perspectiva social e cultural, em contextos de uso real e com um viés transdisciplinar/interdisciplinar/multidisciplinar, como os exemplos apresentados.

Com base nisto, minha proposta de pesquisa que visa analisar questões inerentes ao processo de elaboração e aplicação de um material didático de língua espanhola para as relações étnico-raciais com uma perspectiva intercultural, dialoga com este perfil da LA. Para Rajagopalan (2006), a Linguística Aplicada estuda a linguagem em situações de efetivo uso da linguagem, deste modo não se deve fazer estudos da língua fora de sua situação real de uso. Partindo desta observação, reforço a importância dos conhecimentos da LA no que diz respeito à construção de práticas pedagógicas relativas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com Celani (2000, p.19):

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

A partir dos pensamentos que foram mencionados, compreendo que é de grande importância os estudos em LA para um ensino-aprendizagem de línguas que esteja para além das estruturas puramente linguísticas e de situações descontextualizadas que não têm nenhum ou pouco significado para os(as) estudantes. Por isso durante a elaboração e aplicação do material didático na sala de aula, procurei frisar esse pertencimento dos(as) estudantes àquelas discussões.

Alinho-me também ao pensamento de uma LA híbrida ou mestiça, da Indisciplina, como uma área que explora a relação entre a teoria e prática, tendo a presença e participação de outro sujeito: “as vozes do sul” e que tem a ética e o poder como novos pilares, como proposto por Moita Lopes (2006, p. 96). Um dos posicionamentos que adotei nessa pesquisa buscou seguir esta linha de pensamento, visando a uma parceria com outras áreas de conhecimento para dar um suporte na compreensão de determinados fatos sociais. Como diz o autor (Ibid, p.96), se “quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, história, geografia, antropologia, psicologia cultural e social etc”. Além de inserir no diálogo outras vozes, pensar em um trabalho que não seja apenas *para*, mas construído *com* os(as) participantes da pesquisa, com respeito, ética e cuidado, ou como nos diria Matos (2014, p.83) “o indivíduo não deve mais ser visto pela LA apenas como um fornecedor de dados, mas como alguém que pode se beneficiar com as pesquisas realizadas em seu campo, ajudando a refletir sobre possíveis mudanças em suas teorizações quanto à natureza do sujeito social.”

Ainda no diálogo da LA com outras áreas (a interdisciplinaridade), somo à discussão a Linguística Aplicada Transgressiva de Pennycook (2006), que é grande aliada na educação, mas que deve ser apresentada com atenção e cuidado para não criar uma sobreposição de conteúdos sem que os mesmos possuam uma conexão, pois “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento” (PENNYCOOK, 2006. p.72). Logo estão relacionadas ao movimento, fluidez e mudança. O autor aponta que utiliza o termo

transgressivo para se “referir à necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” (Ibid, p. 74).

Diante dessas grandes possibilidades e perspectivas de estudos, alegro-me em dar sequência a esse modelo de pesquisa, trazendo à baila discussões transgressivas, indisciplinadas e insurgentes sobre o ensino-aprendizagem de línguas para relações étnico-raciais com uma perspectiva intercultural. Por fim, em concordância com Paraquett, a LA na qual acredito e pretendo trilhar esse caminho é:

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. (PARAQUETT, 2012, p.238)

1.3.2 Chapada Diamantina – Seabra/Bahia

Nesta seção faço uma breve apresentação do território de identidade da Chapada Diamantina, com destaque para a cidade de Seabra, onde está localizado o campus do IFBA. Com esta apresentação, objetivo também demarcar qual é a Bahia, cenário desta pesquisa, já que o estado possui uma grande diversidade de seus aspectos históricos, geográficos, econômicos, culturais e identitários. Antecipo-me em dizer que esta Bahia, não é a Bahia das praias, do litoral, mas a Bahia do interior, das águas escuras e frias.

A Chapada Diamantina foi cenário do livro *Torto Arado* do autor Itamar Vieira Junior (2020), ganhador de vários prêmios e também cenário de diversos documentários que apresentam a partir de distintas perspectivas as histórias, saberes e encantos deste lugar. Além de sua beleza inquestionável, a Chapada é também um espaço mítico, onde pessoas buscam refúgio para ouvir o silêncio, ouvir as águas e encontrar um bem-estar maior. E por falar nas águas, elas são um espetáculo à parte, geralmente com temperaturas bem geladas e escuramente atraentes e misteriosas, mas também encontramos águas cristalinas e com temperaturas mais amenas.

Assim como as belezas naturais são bem diversas, as cidades com seus habitantes também compõem essa riqueza de existências presentes no território de identidade da Chapada Diamantina que engloba 24 municípios. Chamo a atenção para o nome diamante presente na composição do nome da região, o que de forma imediata pode nos remeter a

atividades relacionadas ao garimpo, que fizeram parte da história da Chapada Diamantina e que ainda hoje estão presentes na realidade de muitas famílias, através da exploração de terras por parte de grandes mineradoras que ignoram os danos que causam ao meio-ambiente e às comunidades locais. Apesar de tantas riquezas naturais, há grandes desigualdades sociais, problemas de distribuição de renda, acesso à saúde e à educação, além de problemas nas demarcações, certificações e reconhecimento de terras de comunidades quilombolas e indígenas.

Como ocorre com maioria das histórias, elas são contadas e repassadas a partir da ótica daqueles que tinham mais poder, aqui nesse contexto pelos coronéis e grandes fazendeiros, restando o lugar de coadjuvante e marginalizado para as pessoas negras escravizadas e para os indígenas. Deveríamos conhecer e valorizar as histórias contadas também por estas pessoas, os verdadeiros protagonistas na história de constituição da Chapada Diamantina.

Para exemplificar este pensamento, no território estão presentes um número expressivo de comunidades tradicionais, sendo mais de 80 comunidades quilombolas, a maioria certificada pela Fundação Cultural Palmares, além de diferentes etnias indígenas como os Payaya e os Tapuia. No olhar da professora e pesquisadora Ana Carla Portela (2017, p.15) “a região é um repositório de quilombos e comunidades rurais negras, a Chapada Diamantina é um território negro, o que nos permite afirmar que seu diamante é negro, seu principal tesouro são as comunidades rurais negras e quilombolas nele incrustadas.” A região conta ainda com o Jarê, uma religião praticada exclusivamente na Chapada Diamantina, “que mescla referências da umbanda, candomblé, catolicismo, xamanismo e espiritismo.” (OLIVEIRA, 2021, s/p) e por isso chama a atenção de diversos pesquisadores(as). Como apresenta Bannagia, com base em Senna:

O jarê, defende Senna, deve ter surgido da sobreposição de elementos nagô a um substrato religioso de fundamento banto, no século XIX, conforme indicam determinados componentes linguísticos e relatos dos mais antigos habitantes da região, tendo ocorrido na Chapada Diamantina um processo similar ao que gerou os candomblés no restante do país. (BANAGGIA, 2015, p.18)

Ainda no intuito de contextualizar, considero de grande importância mencionar que a realidade das comunidades quilombolas na região é plural. Segundo a Fundação Cultural Palmares, somente em Seabra há onze comunidades certificadas: Agreste (com 74 famílias), Morro Redondo (50 famílias), Mocambo da Cachoeira (99 famílias), Capão das Gamelas (68

famílias), Serra do Queimadão (53 famílias), Baixão Velho (73 famílias), Lagoa do Baixão (102 famílias), Olhos d'água do Basílio (76 famílias), Vazante (13 famílias) e Vão das Palmeiras (162 famílias) (FCP, 2016). Todas essas comunidades atribuem à cidade um caráter bem diversificado, com a presença de culturas, saberes e marcas identitárias muito fortes e que seguem (re)existindo.

Dentro da Chapada Diamantina, a cidade de Seabra é conhecida como uma cidade de serviços. Nela conflui uma grande quantidade de pessoas da zona rural do próprio município e de cidades vizinhas a fim de comprar, vender, realizar transações bancárias e acessar serviços públicos. É uma das cidades mais populosas da região, cidade em que a caatinga é predominante e a economia é baseada na agricultura, no comércio e em pequenas indústrias. Devido à proximidade com os municípios de Lençóis, Palmeiras e Iraquara, o município de Seabra abriga o excedente turístico dessas cidades, que possuem vários atrativos turísticos e, portanto, recebem um grande número de visitantes brasileiros e estrangeiros.

De forma breve, apresentei algumas informações que considerei mais relevantes para este espaço, pois sei que os temas de discussão que podem surgir a partir da observação desse território são diversos. No mais, sinto-me agradecida por ser tão bem acolhida e ter a oportunidade de conhecer cada vez mais sobre este lugar e seus habitantes que tanto admiro para, a partir daqui, ampliar meus conhecimentos e saberes.

1.3.3 IFBA - Escola pública

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) é uma instituição de ensino que exerce um papel de grande importância no sistema educacional da Bahia, ofertando cursos técnicos de nível médio e superior gratuitos, além de cursos de pós-graduação. Caracteriza-se como uma instituição multicampi com 22 campi distribuídos por todo estado da Bahia, além da reitoria, localizada na cidade de Salvador. Foi criado em 2008, quando sancionada a Lei nº 11.892 que transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET) em Instituto Federal da Bahia (IFBA), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Como resultado do processo de interiorização, que objetiva a democratização do ensino, o IFBA atua especialmente em cidades do interior do estado, ofertando educação profissional e tecnológica para jovens e adultos, além de fortalecer o sentimento de pertencimento às comunidades em que atua, contribuindo para o desenvolvimento social, ambiental, tecnológico e econômico local e do estado.

O *campus* de Seabra foi inaugurado em 2011, com o objetivo de atender o território da Chapada Diamantina. Atualmente há a oferta de dois cursos: o de Informática e o de Meio Ambiente, na forma integrada, nos turnos matutino e vespertino. Além disso, através do tripé ensino-pesquisa-extensão busca estreitar os laços com a comunidade com projetos, eventos e ações que prezam pelo aprofundamento das discussões no contexto social, cultural, ambiental levando em conta os diferentes contextos e realidades que compõem a Chapada Diamantina.

Como exemplos dessas ações, destaco o projeto Semente Crioula que tem como principal objetivo fortalecer a política de ações afirmativas no IFBA campus de Seabra, através de um conjunto de ações voltadas para o acesso e permanência de estudantes quilombolas no campus; a Semana Preta e a Semana Indígena que são projetos educativos multidisciplinar que tem como objetivo a formação em rede da comunidade acadêmica e local, incluindo intercâmbio técnico e cultural para promoção de educação das relações raciais e equidade. Essas e várias outras ações contribuem de forma direta na questão social e melhoria das condições de vida das comunidades, promovendo alterações diretas na dinâmica de organização e implantação de políticas públicas na escala territorial. Finalizo esta seção com uma foto aérea do campus:



Figura 1: IFBA *campus* Seabra

1.4 A METODOLOGIA QUE SE ESCOLHEU

Este capítulo é dedicado à apresentação da metodologia escolhida para que fosse possível o desenvolvimento desta pesquisa e cumprimento dos objetivos estabelecidos. Inicialmente discuto sobre o modelo de pesquisa qualitativa, em seguida apresento quem são os participantes e por fim quais os instrumentos para geração de dados utilizados.

1.4.1 Modelo de pesquisa

Essa pesquisa está inserida no campo de estudos da LA que tem como objeto de estudo questões de uso da língua/linguagem em situações e contextos reais e diversos, não a

fim de criar uma solução definitiva, trazer respostas absolutas ou materiais didáticos que esgotam uma discussão, mas sim “problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre ele, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20) e de acordo com Telles (2002, p. 97), a “prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora”, assim como as práticas educacionais.

Deste modo, devido à natureza da pesquisa, será utilizada a abordagem qualitativa de base interpretativista, já que se preocupa em analisar e interpretar os dados gerados a partir dos instrumentos para a geração desses dados, construindo sentidos sobre o ambiente escolar e as práticas pedagógicas, pois, como afirma Matos (2014, p. 37) esse campo de investigação “atravessa as fronteiras disciplinares dando ênfase aos processos envolvidos”.

O processo observado será o da minha atuação enquanto professora de espanhol no ensino médio em uma instituição de ensino pública, o que implica que minha participação na pesquisa seja bastante íntima, onde transito entre as identidades de pesquisadora e de participante. A esta constatação, adiciono o pensamento de González (2020, p. 162) quando diz que “o pesquisador qualitativo não pode se afastar de seu assunto de pesquisa porque está imerso, embebido, embutido, implicado, nele com sua carga de subjetividade toda.” Por isso cada atividade, cada material desenvolvido e as interações provenientes desses momentos assumem um protagonismo na construção dos sentidos, dos encaminhamentos, das reflexões e das possíveis conclusões. Segundo Telles (2002, p. 102):

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.

Utilizei também o método etnográfico, que segundo Cançado (2012), vem crescendo cada vez mais no campo da educação. Dada a situação de pandemia que assolou o mundo a princípios do ano de 2020, como já observado, deixando um rastro de destruição e de danos irreparáveis, em 2021 as aulas no IFBA campus Seabra estavam ocorrendo de forma remota através de AENPES (Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais), amparadas por resoluções e decretos. Assim o ambiente de observação inicial não foi no chão da sala de aula físico, mas na sala de aula remota, necessitando que os estudos etnográficos fossem realizados em contexto plataformizado, o que pode ser classificado como uma Etnografia Virtual, que de acordo com Hine (2000, p. 65) é “uma etnografia adaptativa que se propõe a se adequar às

condições em que se encontra.”. Para a aplicação do material didático foi possível estar de modo presencial com as turmas, pois já estávamos na fase de retomada das atividades presenciais iniciada em março de 2022.

Como procedimentos referentes à base etnográfica da pesquisa, foram realizadas as seguintes ações: submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa no sitio da Plataforma Brasil e convite feito aos estudantes para a participação na pesquisa através do Termo da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que constituem uma fase muito importante no desenvolvimento da pesquisa.

Iniciei a dissertação, não justificando, mas enfatizando que as marcas de personalidade e de subjetividade estariam presentes na minha escrita, bem como os elementos que são constitutivos de minha identidade, pois compreendo que a pesquisa perpassa e se desdobra a partir desses lugares. Então concluo esta seção com o conceito de Lugar Epistemológico, que segundo González (2020, p.164) “é a posição a partir da qual o pesquisador produz conhecimentos e saberes; esse posicionamento está associado à história de sua vida, à sua formação pessoal e profissional, bem como às marcas deixadas nele pelas suas vivências e outras experiências vitais”.

A seguir apresento os participantes da pesquisa e os instrumentos para geração de dados.

1.4.2 Participantes da pesquisa

Nesta seção faço uma apresentação dos corpos-territórios participantes desta pesquisa. Como já mencionado a dimensão corpo e território carregam as experiências, as lembranças, conhecimentos e interações vivenciados a partir desses corpos que também são um lugar de grandes acontecimentos, um território.

As pessoas participantes dessa pesquisa são estudantes jovens do IFBA campus Seabra, matriculados(as) e cursando o último ano do ensino médio técnico, sendo a atual duração dos cursos oferecidos de quatro anos. O perfil dos(as) estudantes atendidos(as) no campus é bastante heterogêneo, como consequência do grande fluxo e comunicação entre Seabra e os territórios vizinhos, incluindo as comunidades quilombolas, indígenas e rurais, o que contribui para as diferentes experiências e contextos destes corpos-territórios.

No campus Seabra, a disciplina de Espanhol é ofertada apenas no último ano do curso, então dentro da instituição esses(as) estudantes têm o contato com o ensino-aprendizagem

dessa língua somente em um ano letivo. Por mais que a presença do espanhol como disciplina obrigatória na grade curricular dos cursos seja um aspecto positivo, já que há campi que não ofertam essa disciplina, não posso deixar de destacar que essa presença ainda é sutil e tímida e que há expectativa e resistência para que a disciplina seja ofertada em outros níveis do ensino. Tendo em vista todas estas especificidades são muito bem-vindas todas as contribuições, perspectivas e experiências destes jovens corpos-territórios.

1.4.3 Instrumentos

Na pesquisa qualitativa os instrumentos de geração de dados são bastante variados, sendo selecionados de acordo com os objetos estabelecidos e as possibilidades existentes, de modo que quanto mais diversificados sejam esses instrumentos mais elementos serão gerados para as análises. Como afirma Matos (2014, p. 51) em “uma investigação qualitativa é importante que o pesquisador recorra a múltiplas fontes de coleta de dados para assegurar a validade da pesquisa, a fim de se obter maior precisão na triangulação dos dados”. Portanto, utilizo os seguintes instrumentos para geração de dados: 1) Questionário diagnóstico virtual; 2) Elaboração da unidade didática (UD); 3) notas de campo.

O primeiro passo realizado para gerar dados foi a elaboração e aplicação do questionário diagnóstico para averiguar quais temas os(as) estudantes teriam interesse de discutir nas aulas de espanhol. Para tal, foi feita uma lista com alguns temas que acreditei ter relevância para serem trabalhados em aula e foi pedido que fosse feita a escolha de três dos temas apresentados em ordem de preferência. Os temas sugeridos foram: Religião; Gênero e sexualidade; Racismo; Moda; Homofobia; Migração; Beleza; Identidade; Xenofobia; Saúde. Além disso, para cada escolha era necessário apresentar uma justificativa e também foi dada a opção de sugerir um tema que não estivesse contemplado na lista, sendo esta uma pergunta opcional.

A fase de aplicação do questionário aconteceu de forma remota, quando o campus ainda estava atuando com as AENPS, assim o questionário foi aplicado nas turmas que em 2021 estavam cursando o 4º ano. Por motivos diversos, dentre eles questões pessoais e algumas particularidades do campus quanto ao calendário, não foi possível elaborar o material didático e aplicá-lo nessas mesmas turmas, pois foi feito um replanejamento para concluir o ano letivo com mais brevidade, ficando a aplicação deste material para a turma do ano letivo seguinte.

Com o objetivo de analisar este processo de construção de material didático a partir do meu corpo-território, após a análise dos dados dos questionários iniciei a elaboração da UD dentro da perspectiva intercultural. A confecção de material para aulas é uma atividade que faz parte do dia-a-dia dos(as) docentes, com complexidades variadas e que recorremos para auxiliar na dinâmica das aulas, para trazer um material mais contextualizado e atualizado, para ampliar as discussões e possibilidades, ou seja, com diferentes motivações. No entanto, este processo nem sempre é analisado, avaliado, modificado, dentre outros motivos, por não haver tempo hábil para essa tarefa, por isso propus fazer este acompanhamento do passo a passo desse processo criativo.

Após conclusão da UD e da revisão feita pela minha orientadora, iniciei a aplicação do material. Expliquei na sala que este material fazia parte do meu projeto de mestrado e que seria utilizado durante as aulas da primeira unidade. A projeção era de que em três encontros conseguíssemos concluir a discussão do material, porém devido às dinâmicas dos debates, esse prazo foi estendido para cinco encontros, mais um dia para apresentação da atividade final, que será apresentada com mais detalhes no capítulo 3.

Para Bortoni-Ricardo (2009), o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. Para atender essa demanda, ao longo do processo, tanto de elaboração quanto de aplicação do material, fiz as notas de campo, onde deixo expressas as expectativas, a organização das aulas e as reflexões, motivação para as escolhas dos textos e registro de tudo o que foi considerado pertinente durante o processo.

Na triangulação dos dados, foram analisadas as reflexões e observações contidas nas notas de campo, as respostas do questionário virtual, a UD e os processos de elaboração e de aplicação deste material. A partir dessas informações e da experiência vivenciada procurei alcançar os objetivos desta pesquisa.

1.5 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada em 3 capítulos, além das considerações finais, apêndices, anexos e referências.

No primeiro capítulo, realizo uma breve contextualização do proponho discutir ao longo da dissertação, em seguida faço a apresentação da professora-pesquisadora com as

informações que julguei mais relevantes sobre minha construção identitária. Na continuação trago as motivações e a relevância da pesquisa onde apresento algumas inquietações e desejos que atuaram como força motriz, também os objetivos, a pergunta da pesquisa, o contexto de realização com destaques para a LA enegrecida, a região da Chapada Diamantina e o IFBA e para finalizar me debruço sobre a metodologia escolhida apontando o modelo de pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados para a geração de dados.

O capítulo 2 tem como objetivo trazer algumas reflexões teóricas sobre os temas basilares da pesquisa. Neste sentido, inicio discutindo sobre uma aprendizagem intercultural de modo mais amplo, e caminho para os eixos mais específicos, sendo eles: a importância de se ensinar-aprender espanhol em contexto nacional e local; a interculturalidade na educação e por fim apresento uma abordagem sobre os materiais didáticos na perspectiva intercultural.

No capítulo 3, o foco da discussão é a professora como autora do M.D e os elementos constitutivos da UD. Inicialmente apresento como foi feita a organização do material, em seguida realizo uma discussão teórica acerca do tema utilizado incluindo embasamentos legais, na sequência apresento os textos e as atividades propostas, finalizando com uma análise sobre a aplicação e recepção dos(as) estudantes ao material, momento em que todos os dados obtidos também são interpretados.

Por fim, apresento as considerações finais, inseridas no capítulo 4, momento em que retomo alguns pontos centrais da pesquisa e aponto algumas reflexões e encaminhamentos advindos do processo de construção desse trabalho. Pela natureza da pesquisa não pretendo apontar resultados finitos ou esgotados, pelo contrário, almejo que as discussões aqui empreendidas sejam ampliadas sempre na busca por uma educação crítica, intercultural e possa atender às questões sociais e étnico-raciais, em prol de uma sociedade menos desigual.

Na seção final apresento as referências bibliográficas utilizadas, os apêndices com o questionário diagnóstico e o termo de livre consentimento, finalizando com os anexos com a UD elaborada.

2 UMA APRENDIZAGEM INTERCULTURAL

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 2020. p.97)

Como falar em aprendizagem intercultural sem recorrer aos ensinamentos de Paulo Freire? Pensar em formas de ensinar e aprender espanhol com uma perspectiva intercultural

perpassa por compreender que os papéis de educador(a) e educando(a) não são rígidos, mas sim transitórios e que nesta concepção não há espaços para a educação bancária, em que “o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 2020, p, 80). Por isso, nesse capítulo inicialmente faço algumas reflexões sobre a importância de se ensinar-aprender espanhol em nosso contexto histórico e geopolítico. Em seguida, realizo um percurso conceitual sobre a interculturalidade na educação e finalizo com uma abordagem sobre os materiais didáticos dentro da perspectiva intercultural.

2.1 IMPORTÂNCIA DE SE APRENDER-ENSINAR ESPANHOL

Nesta seção farei uma contextualização sobre os principais momentos do espanhol no Brasil até o instante atual, dialogando com as políticas linguísticas e a importância de se ensinar e aprender esta língua. Falar sobre o ensino e aprendizagem de espanhol no momento em que o país atravessa uma complicada situação sociopolítica é muito significativo, pois demonstra que apesar dos descasos do governo em relação à educação, não iremos nos silenciar.

Observando as cifras referentes à língua espanhola é perceptível que ela apresenta uma ótima posição no cenário mundial, ocupando o segundo lugar como língua materna por número de falantes, ficando atrás apenas do mandarim e o terceiro lugar em uma escala global, de acordo com o Instituto Cervantes (2021)³. Além disso, é língua oficial em países que estão presentes em três continentes: América, África e Europa o que atribui ao espanhol uma riqueza e diversidade imensuráveis devido aos muitos contatos com línguas e culturas diversas. De fato, são números expressivos, que apresentam um panorama de como a língua está no cenário mundial e isto pode interferir direta ou indiretamente com as políticas que determinam os rumos que a língua espanhola pode tomar em nosso país, por exemplo. No entanto, penso que este parâmetro não deva ser o único ou principal responsável para se determinar o grau de importância e valorização de uma língua.

Discutir sobre a presença do espanhol no contexto educacional brasileiro é discutir sobre políticas linguísticas, o que elas significam e quais as motivações existentes. De acordo com Oliveira:

³ Disponível no site: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/default.htm. Acesso em 10 de jun 2021.

Políticas linguísticas são uma faceta das políticas públicas dos países, das organizações internacionais, das corporações e instituições, e nesse sentido são um fazer permanente do homem, sempre adaptadas à sua época, aos interesses geopolíticos, econômicos e culturais em jogo numa determinada fase histórica. Não se esgotam, mudam de foco; não se completam, estão sempre em construção. (OLIVEIRA, 2016, p. 395)

Neste sentido, as políticas linguísticas irão refletir a identidade do governo, o contexto sócio-histórico e também as necessidades dos falantes, embora essas necessidades não sejam as de maior relevância para a elaboração dessas políticas. Então, quais seriam os interesses geopolíticos, econômicos e culturais que estão envolvidos nas políticas relacionadas à inclusão e exclusão do espanhol na educação básica brasileira? Destaco dois grandes momentos que marcam a trajetória dessa língua no Brasil: a aprovação da Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005 e a sua revogação em 2017, 12 anos após sua aprovação, ainda de forma prematura.

A aprovação da Lei do Espanhol, a 11.161/2005, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que determinava a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola no ensino médio e facultativo no ensino fundamental do 6º ao 9º anos, se caracteriza como um avanço no que diz respeito às políticas linguísticas no Brasil, além de o espanhol pela primeira vez ter a sua presença garantida por lei federal em um nível do ensino, em outro nível foi assegurada sua oferta em caráter optativo. Segundo Paraquett e Silva Júnior (2019, p.71), esta lei “tinha como principal objetivo aproximar o Brasil de países hispânicos da América Latina, provocando uma reciprocidade que, em médio prazo, poderia ser muito benéfica aos interesses políticos e humanísticos de nosso continente.” Esta colocação é muito pertinente, basta relacionar com o fato de o Brasil estar rodeado por países que têm o espanhol como língua oficial, nas fronteiras e para além delas, e por povos que possuem um histórico bastante próximo do nosso, como por exemplo, termos como língua oficial a que foi imposta por aqueles que colonizaram os nossos territórios, isto sem falar nas milhares de vidas inocentes que foram violentamente ceifadas e escravizadas. Se observarmos este contexto e a aproximação e fortalecimento entre os povos do continente americano, o ensino de espanhol aqui no Brasil deveria ser algo indiscutível.

Nesta discussão cabe destacar que antes da aprovação desta lei outros projetos que versam sobre o ensino de espanhol já faziam parte do cenário político brasileiro. De acordo com Rodrigues (2016, p.31) foram 26 Projetos de Lei (PL) que tramitaram no Congresso Nacional e que tratavam sobre a inclusão do ensino da língua espanhola nas escolas e desses

projetos apenas um chegou a ser sancionado e virado lei, o PL 3987/2000, do deputado Átila Lira (PSDB/Piauí), que deu origem à Lei nº 11.161/2005. Esta é uma informação de grande relevância, pois demonstra que o ensino do espanhol não é uma pauta isolada e pouco tensionada, ao longo dos anos tivemos políticos atentos a estas questões, ainda que algumas motivações tenham tido mais foco na economia que nas relações entre os diversos povos do continente americano.

Ainda neste marco temporal, vale destacar que a aprovação da lei não garante a sua implementação de imediato, seria maravilhoso que logo após a sua aprovação as escolas passassem a ofertar o ensino de espanhol. Para ilustrar, concluí o ensino médio no ano de 2007/2008, dois anos após a aprovação da lei, no entanto não havia nem sinal de que o espanhol fosse fazer parte do currículo desta escola e mesmo após os anos seguintes não soube se por fim a lei foi implementada. Entendo que era preciso uma grande readaptação de todo sistema educacional, realização de concurso para docentes, organizar currículo entre outras demandas, mas as burocracias e a falta de interesse contribuem de forma significativa para esta morosidade.

Sem dúvidas o clima era de celebração de um marco muito importante na história do espanhol no Brasil, pois finalmente as pessoas licenciadas nos cursos de Letras com habilitação para Espanhol poderiam exercer sua profissão sem precisar migrar para outras áreas por falta de espaço e oportunidades. Houve então um movimento de esperança de um futuro com grandes possibilidades, para as pessoas que estavam no processo de formação docente e para os(as) estudantes das escolas básicas que teriam acesso ao ensino de mais uma língua estrangeira. Segundo OLIVEIRA (2016, p.386) “cada país tem a política linguística que necessita e que pode realizar”. Tudo se encaminhava para a completa realização desta política até que o cenário político entrou em um momento difícil que culminou com o golpe sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff em meados de seu segundo mandato e desde então pudemos perceber quais eram os interesses políticos da atual gestão do Brasil, e para esta gestão o ensino do espanhol já não era mais uma necessidade.

Assim, um cenário tão otimista foi substituído por um futuro de incertezas causado pela revogação da Lei do Espanhol em 2017, uma medida que, segundo Lagares (2018, p.67):

acompanha uma virada radical na política externa brasileira, que passou a dar as costas à América Latina e ao Mercosul para se alinhar diretamente com os Estados Unidos, e tem estreita relação com outras medidas que consideram estratégico o uso do inglês, enquanto língua global.

Uma relação de parceria e proximidade entre os países hispânicos da América e o Brasil, que ainda estava em processo de fortalecimento e consolidação foi rompida e colocada em segundo plano, “arrastando consigo a exclusão do Espanhol da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, muito provavelmente, do PNLD e do ENEM.” (PARAQUETT; SILVA JÚNIOR, 2019, p.76). As projeções feitas por Paraquett e Silva Júnior em 2019 apontavam para uma possível exclusão do espanhol das provas do ENEM e infelizmente esta possibilidade está criando forma, como aponta a Minuta do Parecer do novo ENEM:

2. A primeira etapa, obrigatória para todos os candidatos, deverá avaliar as competências e habilidades das quatro áreas de conhecimento que constituem a formação geral básica dos currículos do Novo Ensino Médio, de acordo com as diretrizes da BNCC, e uma redação.
3. Recomenda-se que a primeira etapa do ENEM, a avaliação da formação geral, adote uma abordagem interdisciplinar e contextualizada no desenvolvimento das matrizes e do banco de itens das 4 áreas do conhecimento. Sugere-se o modelo do ENEM original e do PISA como referência da elaboração das Matrizes da primeira etapa do ENEM, sob a responsabilidade do Inep.
4. A segunda etapa do ENEM deverá observar as opções dos estudantes e avaliar os itinerários formativos de aprofundamento curricular, integrados pelos eixos estruturantes dos itinerários, de acordo com as carreiras escolhidas pelos candidatos. Recomenda-se que a estrutura da segunda etapa seja organizada com ênfase nas seguintes carreiras: Área da Saúde e Biológicas; Matemática, Engenharias e Tecnologias; Humanidades, Linguagens e Arte; e, Ciências Sociais Aplicadas. Recomenda-se também a avaliação da Língua Inglesa como língua estrangeira obrigatória na segunda etapa do ENEM. (Brasil, 2021. p.40)

Diante de mais este ataque que visa excluir o espanhol de um exame nacional, várias associações de linguistas e docentes se manifestaram contra as proposições da minuta do novo ENEM que tem como previsão ser aplicado em sua nova versão em 2024. Como as decisões políticas ocorrem levando-se em consideração o contexto, os interesses políticos e econômicos, espero que dentro deste intervalo de tempo até 2024 estejamos vivendo em um Brasil que tenha um cenário favorável à democracia, à pluralidade linguística e à integração entre os povos. Pois, sem dúvida o que estamos presenciando é um retrocesso, uma grande perda para a educação básica e superior, já que o fato de não existir mais a lei que garanta a presença do espanhol no currículo das escolas básicas pode interferir negativamente na opção pela Licenciatura com habilitação em espanhol. Dentro deste triste contexto, estou de acordo com a professora Maria Luisa Ortiz Alvarez:

O impacto negativo dessa decisão trouxe como consequência a anulação de um direito conquistado, o de ter acesso a uma educação plurilingue e

multicultural na Educação Básica, além de afetar um dos instrumentos linguísticos de comunicação e integração do Brasil no conjunto de países hispano-americanos. (ALVAREZ, 2018, p.13)

Demos um passo atrás, é fato, mas como ponto positivo destaco para as organizações de docentes e pesquisadores(as) que atuam no sentido de lutar pela permanência e reconhecimento do espanhol na educação básica. Como por exemplo, a criação do movimento Fica espanhol, iniciativa de docentes e estudantes do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professore(a)s do colégio de Aplicação, que desde 2017 vem desenvolvendo ações em prol da permanência do espanhol na grade curricular das instituições de ensino de forma digna.

Depois de fazer esse breve recorrido nacional, apresento a situação do espanhol no IFBA- Seabra. No campus atualmente são ofertados dois cursos na modalidade de ensino médio técnico e ambos com duração de quatro anos, sendo eles Informática e Meio Ambiente, como já mencionado. Para os dois cursos o espanhol está presente na grade curricular apenas no último ano dos cursos, ou seja, durante os quatro anos que os(as) discentes passam no Instituto terão contato com o ensino de espanhol em apenas um ano letivo com dois encontros de 50 minutos por semana. Apesar de ser uma oferta mínima há colegas que estão em outros campi em que o espanhol é ofertado apenas de forma optativa ou sequer é oferecido nesta modalidade, isto sem mencionar as escolas municipais e estaduais em que essa presença é ainda mais escassa ou nula, situação que só reforça a necessidade de discussões que defendam a permanência do espanhol nas instituições de ensino de forma digna e não às margens e que as pessoas ainda possam optar pela graduação em espanhol sabendo que terão onde trabalhar futuramente e os(as) docentes que já estão atuando em sala de aula não percam seus empregos ou não precisem migrar para outra disciplina. Os cenários, nacional e local, não são muito animadores, mas o fato de no momento eu ter a oportunidade de estar em sala e propor um ensino-aprendizagem a partir de um material didático elaborado por mim e com uma perspectiva intercultural é muito relevante.

No ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo no contexto das instituições públicas no ensino básico, há vários mitos que foram se reforçando ao longo dos anos, por motivações diversas, como as políticas linguísticas do Brasil, que historicamente atribuem às línguas um lugar de menor visibilidade na grade curricular e no caso do espanhol, quando é ofertado, esse espaço é ainda mais reduzido. Assim não é raro escutar afirmações do tipo: estes estudantes não têm competência para aprender uma língua estrangeira, ou de que a

língua espanhola é menos importante que outras, por ser mais próxima do português logo não é necessário estudá-la, dentre vários outros pensamentos que atribuem esse valor negativo aos estudos de línguas estrangeiras. São questões que foram alimentadas por décadas, embora eu acredite que as formas de ensinar e aprender línguas mais focadas na forma que nos usos e práticas dessas línguas, tiveram uma contribuição considerável nesta construção. Mas a questão é, como estes e estas estudantes terão recursos necessários para desenvolver o aprendizado da LE se as condições de ensino-aprendizagem não são favoráveis, tendo essa disciplina uma carga horária bastante baixa de uma ou duas aulas na semana?

Aprender línguas estrangeiras (no plural) é um direito que todas(os) deveriam ter acesso no ensino público, pois aprender línguas “é uma oportunidade de crescimento, de conhecer uma outra cultura, de se conhecer através do diferente.” (MATOS, 2014, p. 98). Com base nas discussões realizadas até o momento, compreendo que a importância de se ensinar e aprender espanhol pode se manifestar de diversas formas a depender do quanto cada pessoa estará disposta a aprender com essa língua, e para cada pessoa essa aprendizagem poderá apresentar um significado diferente. Ainda que de forma generalizada, acredito que a importância e as possibilidades de ensinar e aprender espanhol ultrapassam as estruturas da língua, e da formação profissional, pois é uma oportunidade de se aproximar a diversos modos de viver e de culturas diversas, despertar o sentimento de pertencimento e integração entre os povos latino-americanos, e também de ampliar nosso olhar para as diferenças, além de contribuir para o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs sensíveis às questões sociais, refletindo e agindo a partir de seus lugares e em direção aos outros.

Com base nesta contextualização, é possível ter uma dimensão dos desafios enfrentados para que o espanhol não desapareça das instituições de ensino, já que infelizmente as políticas do nosso país não visam o multilinguismo, mas sim a hegemonia do ensino de apenas uma língua estrangeira, o inglês, como já observado. Paraquett e Silva Júnior (2019, p.77) ressaltam que “quando se trata de educação, todo monopólio e todas as políticas hegemônicas são antidemocráticas”, por isso aqui, o que defendo não é uma subtração, mas sim uma soma e quem dera uma multiplicação, para que o inglês, o espanhol, línguas indígenas, línguas africanas, LIBRAS e quantas outras línguas mais sejam inseridas no currículo da educação básica no ensino público. Apesar das constantes tentativas de invisibilização do espanhol nas escolas, a sua aprendizagem segue resistindo no Brasil,

porque os(as) docentes, em sua maioria, são resistentes e trabalham pela permanência e valorização do ensino dessa língua em nosso país.

2.2 INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

Quando penso em uma sala de aula, imagino uma espécie de mosaico, um espaço composto por diversos corpos-territórios, com diferentes origens, cores, crenças, religiões, gêneros e classe, compartilhando um espaço em comum, e assim como na sociedade, convivendo com todas essas individualidades e mediando os conflitos que possam surgir. A partir deste pensamento, que nesta seção traço algumas rotas para discutir sobre a interculturalidade na educação, passando por alguns conceitos básicos, porém de suma importância.

Discutir sobre a interculturalidade requer uma revisão de alguns termos que estão diretamente relacionados a este conceito, como é o caso do colonialismo e da colonialidade. O processo de constituição da América teve um projeto de colonização muito bem estruturado, resultando que, mesmo após anos do fim do colonialismo, as sociedades ainda estejam sob seus efeitos. Segundo Quijano (2014), o colonialismo é mais antigo que a colonialidade e refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração, já a colonialidade é um dos elementos constitutivos do capitalismo, baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica e teve origem na América, justamente com o processo de colonização. Ou seja, foi a partir da colonialidade que o conceito de raça como uma construção social, teve suas primeiras manifestações. O mesmo autor também destaca que a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas (QUIJANO, 1992, p. 438). Neste mesmo sentido (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p.4) afirmam que:

A Colonialidade implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento.

Deste modo, é possível imaginar que a colonialidade por determinar a ordem da estrutura social, estará presente na construção das culturas e das identidades das pessoas deste

território americano, ou amefricano⁴ como postula Lélia González, e, além disso, contribui para o perfil multicultural e multirracial da sociedade amefricana, onde há a presença de pessoas de diversas nacionalidades, etnias, raças e como eu disse no início desta seção, a sala de aula representa este mosaico multi em que vivemos. O fato de que estas heranças coloniais ainda possuem bastante força, é uma das motivações para que seja promovida uma educação intercultural, que reconheça as diferenças, que valorize as epistemologias dos povos marginalizados e que especialmente busque promover o respeito.

Nesse sentido, coloco o seguinte questionamento: como mediar os conflitos que porventura surjam no ambiente escolar entre as(os) estudantes? Os conflitos sempre possuem um caráter negativo? São perguntas básicas, mas que podem nos ajudar a estar mais preparados(as) caso nos deparemos com tal situação. A partir da linha de pensamento que apresento ao longo da escrita, acredito que a escuta e o diálogo respeitoso são um bom caminho a ser seguido, podendo ter resultados satisfatórios e de crescimento entre os(as) envolvidos(as), porém a depender da situação, medidas mais sérias podem ser necessárias. Muitas vezes esses conflitos não se apresentam em formas de discussões, mas sim com a segregação no posicionamento/organização da sala de aula, ou na exclusão de determinadas pessoas das atividades em grupos, entre outras formas mais sutis, por isso são importantes um olhar e uma escuta sensíveis.

Candau (2012, p. 237) observa que essa “realidade nos obriga a afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.” Logo, as diferenças que existem dentro e fora do ambiente escolar não devem ser ignoradas, ou serem associadas a algo negativo e que, portanto, devam ser eliminadas, é preciso que haja um trabalho de valorização e sobretudo de respeito às diferenças, pois a omissão pode acabar gerando situações muito mais complexas e de difícil resolução.

Diante desta breve contextualização, será que realmente podemos afirmar que nós somos todos(as) iguais? E que vivemos em uma democracia racial? Para essas perguntas atrevo-me a dar uma resposta direta: Não, nós não somos todos iguais e não vivemos em uma

⁴ De acordo com Lélia Gonzalez, “para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan.[...] o termo amefricanas/amefricanos designa toda um descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro como a daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo.”(GONZALEZ, 2020, p. 135)

democracia racial, inclusive é preciso desconstruir os mitos, que ainda insistem em fazer parte do imaginário de muitas pessoas brasileiras no que diz respeito à nossa história. O fato de termos nossa sociedade construída à custa de uma violenta miscigenação, e o Brasil ser um país com uma grande multiplicidade de corpos-territórios, não nos torna uma sociedade livre de preconceitos, pelo contrário, há uma grande quantidade de pessoas que são extremamente racistas, machistas, homofóbicas, transfóbicas e que possuem tantos outros preconceitos enraizados. Sobre este assunto, trago o pensamento de Abdias Nascimento sobre a democracia racial:

tal expressão supostamente refletiria determinada relação concreta na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas. (NASCIMENTO, 2016, p.48)

Para qualquer pessoa que tenha o mínimo de senso crítico, é óbvio que esta não é a sociedade em que vivemos. Ainda de acordo com o autor, “os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país”. O autor completa com o seguinte questionamento: “não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial””? (Ibid, p.54) Seguir pensando que somos uma sociedade onde as pessoas se respeitam e todas têm iguais oportunidades por conta do processo histórico, é fechar os olhos para um problema muito sério de discriminações e privações de direitos básicos. Já passou da hora do padrão de ser humano deixar de ser o homem branco cis hétero, o detentor de todos os saberes, direitos e oportunidades, é urgente esse rompimento para que todas as pessoas possam ter acesso a uma vida digna. Por isso, é necessário tratar as diferenças com a devida atenção, não como algo que precisa ser banido, mas que precisa ser reconhecido, valorizado e respeitado.

Como exemplo de tratar de forma equivocada essas características individuais, cito o conceito de formar os(as) estudantes para que possuam uma postura específica no comportamento, um processo que irá exigir que as suas marcas identitárias sejam suprimidas, “invisibilizadas, negadas e silenciadas, apresentando os processos pedagógicos um caráter monocultural” (CANDAUI, 2012, p. 238). E, ainda de acordo com autora (Ibid, p. 239), “a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformização.” Portanto o ambiente escolar deve promover aprendizados com base no perfil multicultural da nossa sociedade,

onde todas as pessoas estejam incluídas nos processos pedagógicos, que sejam vistas, ouvidas e respeitadas em suas individualidades.

Para tratar da interculturalidade na educação, não poderia ficar de fora da roda a discussão sobre cultura e identidade. Ao longo dos tempos o conceito de cultura passou por várias mudanças e adaptações, no intuito de obter uma definição que desse conta de explicar as variações e possibilidades dessa manifestação social. De acordo com Cuche, “se a cultura não é um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração, é porque ela é uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si.” (CUCHE, 1999, p.143) A partir desta reflexão, fica evidente que aspectos relacionados à culinária, manifestações artísticas e religiosas e vestimentas, por exemplo, representam apenas uma parte da cultura de determinado povo e ao apresentá-los de forma descontextualizada e sem objetivar uma discussão sobre os processos envolvidos nessas manifestações pode contribuir para o fortalecimento de estereótipos. O autor afirma ainda que “a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos.” (Ibid, p.9)

Neste mesmo sentido, Hall (2006, p.12) aponta que a identidade é “definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente.” Conceito similar ao da cultura, que não deve ser entendida como um elemento biológico, mas que se constitui a partir das interações e dos processos sócio-históricos. Sobre as identidades, Candau (2011, p. 247) destaca algumas características pertinentes. A autora ressalta a importância de não “desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade”, mas sim, “ter presente esta relação, complexa e que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro”. Ainda sobre o tema, é apresentado um posicionamento sobre a ideia de cultura como algo dinâmico e dos possíveis resultados dos contatos entre culturas diferentes, em suas palavras “nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas.” Logo a crença de que há uma cultura pura ou superior às demais é equivocada e não deve ser incentivada.

Nesta parte inicial apresentei alguns conceitos que dão embasamento para a compreensão da interculturalidade em diálogo com a educação, como o colonialismo/colonialidade, democracia racial, culturas e identidades. Os estudos sobre a interculturalidade estão alcançando as práticas de profissionais das mais diversas áreas de conhecimento, digo isto, por exemplo, com base no diálogo com colegas do IFBA que desenvolvem pesquisas e práticas pedagógicas a partir dessa perspectiva. Entendo este movimento como algo bastante positivo, pois levando em consideração o nosso contexto, não só nacional, mas local, é muito importante que haja esse cuidado e sensibilidade para que cada vez mais tenhamos uma educação democrática e inclusiva.

A Interculturalidade, segundo Mendes (2021), é um modo de ação, dimensão das práticas cotidianas de interação e de convivência; é o fazer junto com *outres*; esse modo de ação está sempre em construção; o intercultural não existe como algo pronto, precisa ser construído. Nesse mesmo sentido Walsh (2008, p. 140) já defendia que a interculturalidade “ainda não existe. É algo por construir.” Esse estado de permanente (re)/(des)construção que a interculturalidade possui, elimina a concepção simplista que a reduz apenas a um contato entre culturas e amplia sua área de discussão. Seria este então um ponto chave: a interculturalidade não existe por si só, não é estática, nem está pronta para uso como se fosse uma peça do vestuário a ser usada ou um método com regras fixas a serem seguidas, para que exista a interculturalidade é preciso ter movimento, ter ação.

Sobre a interculturalidade, Candau (2011, p. 253) a considera como sendo uma perspectiva mais “adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” e que favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. No contexto das escolas, a autora indica que emerge dos depoimentos dos educadores, uma perspectiva em que as diferenças estão relacionadas às identidades culturais e concebidas como construções sociais, dinâmicas e históricas, e ressalta o papel importante da escola “na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados”.

Ao iniciar meus estudos sobre a interculturalidade, possuía um entendimento bem delimitado do que seria essa perspectiva, nova para mim, e de que forma eu poderia utilizá-la em minhas aulas de espanhol para possibilitar um espaço de ensino-aprendizagem que não tivesse uma abordagem tradicional e fosse além da abordagem comunicativa. Devido a compreensões incompletas ou até mesmo equivocadas, quando se pensa em planejar uma aula

com uma perspectiva intercultural, é possível que o primeiro pensamento seja apresentar aspectos culturais da língua estrangeira e aspectos culturais da língua materna e isto já seria o bastante para que a aula fosse intercultural, este era meu entendimento inicial. Ampliando este pensamento, afirma Walsh (1998, apud WALSH, 2005, p. 4) que:

Como conceito e prática, interculturalidade significa “entre culturas”, mas não simplesmente um contato entre culturas, mas uma troca que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade. Além de ser uma meta a ser alcançada, a interculturalidade deve ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições diferentes, visando gerar, construir e fomentar o respeito mútuo e o pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, acima das suas diferenças culturais e sociais. Em si, a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e de outras subordinadas e, assim, reforçar as identidades tradicionalmente excluídas para construir, no cotidiano, uma convivência de respeito e de legitimidade entre todos os grupos da sociedade. (Tradução minha)

Com isso, fica explícito que temos um longo caminho a ser percorrido. Mas defendo que fazer da interculturalidade um modo de vida, mais que uma prática necessária e urgente, é um posicionamento de (re)existência e de persistência e, como afirma Walsh, precisamos romper com a história hegemônica de uma cultura como dominante e as outras como subordinadas. Todas as epistemologias, as cosmologias, as línguas e as culturas, independentes do grupo a que pertençam, devem ser respeitadas e valorizadas, este espaço precisa ser compartilhado. Por isto, o ambiente escolar é um ótimo espaço para que seja rompida a hegemonia euro e anglocêntrica, patriarcal e branca, por exemplo, inserindo no currículo dos cursos referências de outros povos que também produzem conhecimento, mas que não são valorizados, e que acredito haver uma grande possibilidade de que faça mais sentido para os grupos de estudantes. Com isto, vislumbro a possibilidade de que o poder de produção intelectual seja cada vez mais descentralizado, e que os grandes saberes, tecnologias e ciências dos povos africanos e indígenas ocupem um lugar no centro e não nas margens, como ocorre ao longo da história.

Entendo o caráter crítico que a interculturalidade possui, já que todas as discussões propostas possuem uma essência crítica, pois para além das comparações, relações e diálogos é gerado outro lugar a partir das reflexões e aprendizados gerados desses movimentos. Não se trata de comparar pelo simples fato de apontar semelhanças e diferenças de modo superficial, ou quais festas comemorativas existem em determinados lugares e associar a uma comemoração local. Ou quais as roupas e comidas são típicas de um povo, mas sim no que

isso implica e de que forma o (re)conhecimento destas informações irá possibilitar a construção de um lugar de compreensão, de respeito e de justiça. Se a interculturalidade não fosse crítica, iria promover a consolidação dos estereótipos, e reduziria as discussões sobre identidade e cultura a uma nota de rodapé ou a uma seção de curiosidades. Para reforçar este pensamento, Mendes (2022) pontua que:

A interculturalidade, portanto, é um esforço, uma ação, ambos compostos por um conjunto de atitudes capazes de:

- a) estimular comportamentos comprometidos com princípios que defendem o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade que caracteriza as sociedades contemporâneas, assim como todo processo educativo e a educação linguística de modo mais específico;
- b) promover a interação, a integração, a tradução e a cooperação entre indivíduos de diferentes contextos culturais e posições de identidade, criando áreas de negociação, de interseção - *entrelugares*;
- c) contribuir para a erradicação de todos os tipos de discriminação, de preconceito e de atitudes que ofendem e prejudicam os indivíduos e/ou seus direitos básicos e universais, combatendo as injustiças e as desigualdades, nos espaços de sala de aula e, também, fora deles;
- d) construir ações e práticas pedagógicas centradas no sentido e nas experiências, desejos e necessidades dos sujeitos em interação.

Apesar de a interculturalidade fazer parte de um grupo de temas considerados na moda, espero que essa tendência seja duradoura e praticada em todos os níveis da sociedade, pois de forma cada vez mais espantosa vemos nos noticiários, nas páginas da internet e nas redes sociais, uma crescente demonstração de ódio, de intolerância, de preconceitos e discriminações. Como, por exemplo, ataques racistas, homofóbicos, transfóbicos, xenófobos que em alguns casos além de ferir as subjetividades destas pessoas tiram-lhes o direito à vida. Falta empatia e respeito para com as pessoas e para que isso mude é preciso uma mudança de postura que possa alcançar as estruturas da base da sociedade. Por isso, adotar a perspectiva intercultural na vida, possibilitará que caminhemos rumo à construção de uma sociedade mais justa, em que todas as pessoas poderão sair às ruas sem medo de serem alvo de ataques diversos e que todos e todas possam ser e estar no mundo sem se esconderem em perfis falsos.

A partir dos pensamentos já expostos, farei algumas reflexões sobre a interculturalidade na educação e no ensino-aprendizagem de espanhol. Início compartilhando algumas inquietações que surgiram ao longo de minha experiência docente: qual o meu papel, enquanto uma professora negra que atua em uma instituição de educação no interior da Bahia no ensino de espanhol como LE? E qual o papel dos(das) estudantes dessa LE no contexto em que estão inseridos(as)? Como ensinar a língua espanhola, que assim como a língua portuguesa, é uma língua dos colonizadores? São perguntas que surgem quando penso em

modos de ensinar e aprender com outras perspectivas e por isso procuro apresentar alguns encaminhamentos didáticos além de incentivar que outros(as) docentes e pesquisadores(as) desde seus lugares também possam levantar questionamentos e revisitar suas práticas.

Como indicado no início deste capítulo, várias das reflexões aqui realizadas são feitas a partir de algumas orientações de Paulo Freire sobre a educação, e um dos grandes ensinamentos para todas as pessoas que trabalham com educação é que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2020, p.24). Prática contrária à educação bancária, aqui os papéis de quem ensina e quem aprende são transitórios e não uma única pessoa detentora de todos os saberes. Assim, se proponho um ensino-aprendizagem de línguas com a perspectiva intercultural não posso assumir o papel da pessoa detentora de todo o conhecimento e que vai passar ou transferir o conteúdo para os(as) estudantes que irão absorver de maneira passiva, sem que haja diálogo ou qualquer movimento que permita a ampliação e desdobramentos dos conteúdos discutidos.

Dessa forma, ao pensar na elaboração das aulas e dos materiais, me faço algumas perguntas: Essa língua que pretendo ensinar possibilitará aos meus e minhas estudantes apenas pedirem um item em um cardápio de restaurante, fazer compras, uma reserva em um hotel ou lhes permitirá agir, interagir, ser e estar no mundo através dessa língua? De que forma devo promover esse ensino-aprendizagem de espanhol que seja significativo para estes(as) jovens da Chapada Diamantina, que vêm de contextos bem variados? Essas são perguntas que também guiam minhas práticas, na esperança de que o espanhol, que será ensinado e aprendido, ultrapasse o sentido de ser uma língua estranha, alheia, distante, que não nos pertence, e compreender que ao ensinar e aprender essa língua seremos atravessado(a)s pelos diversos aspectos que a compõem.

É partindo dessas reflexões, que me alinho com as ideias da perspectiva intercultural, já que as diferenças e as questões identitárias estão latentes nas salas de aula. De acordo com Paraquett (2017, p. 157), a interculturalidade “não se trata de nenhum modelo de aprendizagem, mas de uma postura que precisamos assumir como cidadãos, e não apenas como profissionais, se queremos conviver num mundo que seja menos agressivo e injusto.” Ou seja, é preciso uma mudança em nossas ações no dia-a-dia, desde as consideradas mais simples como o tratamento respeitoso a pessoas que ocupam lugares subalternizados na sociedade (que é uma obrigação de todos(as)), passando pelos planejamentos e práticas pedagógicas. A mudança precisa ser integral, não adianta se apropriar de determinados termos

apenas na teoria para “falar bonito” e na prática ter uma postura oposta. Ainda sobre as práticas pedagógicas interculturais, Paraquett (2018, p.28) apresenta como sendo aquelas “que buscam envolver professores e estudantes em questões de identidades étnicas, de gênero e sexualidades”. Esses assuntos precisam e devem, o quanto antes fazer parte dos cursos de formação de professores(as), da rotina dos planejamentos dos(as) docentes, nos projetos e ações de toda escola, não ficando restritos a apenas uma área de conhecimento, pois essas são questões urgentes a serem discutidas na coletividade.

A professora Edleise Mendes também traz outras contribuições para os estudos de uma educação linguística intercultural. De acordo com a autora, a educação linguística numa perspectiva intercultural “tem como objetivo primeiro promover a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, sobretudo, um ato político de resistência e de luta contra todo tipo de discriminação e de racismo.” (MENDES, 2022, p.126) Essa colocação da autora reforça a importância do papel que o ensino de línguas estrangeiras possui nas escolas básicas, pois a partir do ensino destas línguas, dentro da perspectiva intercultural, iremos contribuir para o processo formativo de jovens cidadãos(ãs) críticos e conscientes da dimensão sociocultural, histórica e política em que estamos inseridos, e também promover espaços de debate sobre questões sociais em âmbito nacional, local em diálogo com e na língua estrangeira. Essas considerações reforçam a função que a concepção de língua possui no processo de ensino-aprendizagem, por isso acredito, como defende autora (Ibid, p.131), que a língua é “um fenômeno histórico [...], é prática social, política e ideológica, é cultura”, é caminho que conduz a um universo de possibilidades.

Retomo a minha reflexão sobre qual o meu papel enquanto professora de Espanhol como LE, em uma cidade do interior do estado da Bahia. Compreendo que como ponto de partida preciso ter como eixo central a realidade do meu contexto e dos(as) estudantes e que o objetivo do ensino e aprendizagem dessa língua seja contribuir para a formação desses cidadãos e cidadãs conscientes do seu lugar, respeitando as outras pessoas e através dos diálogos encontrar soluções para possíveis conflitos que possam surgir. Além disso, que a partir do ensino e aprendizagem de espanhol seja possível vivenciar experiências que os aproximem das culturas locais e das culturas estrangeiras em questão, e lembrando sempre que o ingrediente principal dessas experiências é o respeito mútuo. Tenho consciência também que alguns obstáculos ainda precisam ser rompidos, já que a língua espanhola dentro do currículo da educação básica possui um espaço bem restrito (situação que agravou com a

nova BNCC), tanto na carga horária da disciplina quanto no reconhecimento da importância que o ensino dessa LE pode trazer para o ambiente escolar. E em relação ao questionamento quanto à língua do colonizador, bell hooks (2017, p.233) tem o seguinte pensamento: “tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua”. Refletindo sobre essa declaração, fiz uma relação com pretuguês⁵ e o pretunhol, como resultados deste processo de formação da identidade cultural e de resistência dos povos subalternizados. Ao utilizar a língua do colonizador, o português e o espanhol, as pessoas escravizadas foram incorporando marcas das línguas e culturas africanas modificando-as, criando assim outra língua, uma língua que também fosse sua.

Com base nestas considerações, retomo a importância de levar para as discussões em sala de aula temáticas que lhes possibilitem falar desde seu lugar e suas vivências, dialogar com culturas outras em língua espanhola e fazer das riquezas naturais e humanas da Chapada Diamantina um guia para esse ensino-aprendizagem de espanhol significativo. Pensar em uma educação intercultural é um exercício que exige uma mobilização de várias estruturas, não é algo que se consiga da noite para o dia ou através de um manual de instruções, é preciso encarar o processo de (des)construir e reconstruir constantemente as práticas e saberes. Além disso, é um posicionamento político de compromisso com trabalho em prol dessa sociedade tão múltipla e conectada pelas fronteiras e pela história.

2.3 MATERIAIS DIDÁTICOS E A INTERCULTURALIDADE

Nesta seção realizo uma discussão sobre um dos recursos mais antigos utilizados nos espaços formais de ensino-aprendizagem, o material didático (MD). Como um recurso que possui um papel de auxiliar o processo educacional, farei aqui as reflexões à luz da perspectiva intercultural e para a educação étnico-racial. Apesar de sua importância, vale ressaltar que o lugar que os materiais possuem em sala de aula não deve ser o de protagonista, mas, como mencionado, o de auxiliar ou de ponto de partida para as discussões propostas. Como afirma Matos, os “materiais não podem ser vistos como a única ferramenta didática

⁵ Sobre a marca afro nas línguas aqui no continente amefricano, Lélia Gonzalez adverte o seguinte: “É certo que a presença negra na região caribenha [...] modificou o espanhol, o inglês e o francês falados na região. Ou seja, aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca da africanização do português falado no Brasil [...] é facilmente constatável sobretudo no espanhol da região caribenha.” (GONZALEZ, 2020. p.128)

neste contexto, mas como uma das possibilidades de desenvolver um eficiente trabalho pedagógico.” (MATOS, 2014, p. 117).

Antes de prosseguir, pontuo que nesta pesquisa, MD compreende além do Livro Didático (LD) “qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo” (BARROS; COSTA, 2010, p. 88), inclusive aqueles que originalmente não foram elaborados com o fim didático. Destaco outro aspecto que considero relevante para este início de discussão, que é o fato de que as reflexões aqui são baseadas no ensino de espanhol na educação básica, para turmas do ensino médio técnico, conforme detalhado na seção relativa ao contexto da pesquisa. Esta delimitação é necessária, pois a depender da natureza do ensino de LE, os percursos e objetivos podem ser diferentes, como por exemplo, as aulas em um curso de idiomas e as aulas na educação básica, possuem suas respectivas especificidades.

Deste modo, pensando na elaboração de um MD, qual seria o objetivo do ensino do espanhol na educação básica, nas turmas do ensino médio técnico? Quais pressupostos são necessários para orientar essa elaboração? A fim de organizar alguns encaminhamentos para estes questionamentos, recorro a alguns documentos oficiais que tratam das finalidades e especificidades desta modalidade de ensino. Primeiramente vejamos o que traz a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu artigo 35, inciso III, sobre uma das finalidades do ensino médio: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” Neste recorte destaco as seguintes palavras-chaves que assumo como centrais desta discussão: pessoa humana, ética e pensamento crítico. Na sequência, resalto as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio (OCEN) de 2006, que traz orientações sobre o ensino de línguas estrangeiras e que dedicou um capítulo inteiro para tratar de questões relacionadas ao ensino de espanhol, e não podemos esquecer que isso foi em virtude da aprovação da lei do Espanhol destacada anteriormente. Segundo as OCEN:

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais. (BRASIL, 2006. p.148)

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que em passagens anteriores desse texto, mencionei sem muito aprofundamento sobre alguns prejuízos que o ensino-aprendizagem do espanhol com a nova BNCC (2018). Este documento reelabora a discussão das OCEM, na medida em que elimina o Espanhol como língua estrangeira de aprendizagem na Educação Básica, consequência da revogação em 2017 da Lei 11.161/2005. No entanto, apesar desse cenário desfavorável, o Espanhol ainda se mantém em muitas escolas de nosso país, o que faz com que as OCEM continuem sendo um documento importante que orienta e auxilia a prática de diversos(as) docentes.

A partir destes pontos destacados, justifico a proposição de um MD de espanhol que tenha uma perspectiva intercultural e que trate de questões étnico-raciais, tendo como objetivo contribuir para que as orientações presentes nos documentos sejam alcançadas a partir do ensino-aprendizagem de espanhol. Com isto, não significa que os aspectos estruturais da língua não devam fazer parte do ensino-aprendizagem, mas que temas que discutem questões sociais não devem ser negligenciados se pretendemos contribuir para o processo formativo de cidadãos(ãs) éticos(as), críticos(as), conscientes e que respeitem e valorizem as diversidades. De acordo com Matos, “uma vez que o material e a língua estrangeira são mediadores culturais entre os participantes do processo pedagógico e mundos culturais diferentes, é de fundamental importância que o professor possua autonomia suficiente para (re)construí-lo através da perspectiva intercultural.” (MATOS, 2014, p.116)

No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é comum a utilização de materiais de natureza bastante diversificada, visando proporcionar um contato com diferentes exemplos de manifestação da língua e com gêneros também diversificados. Por se tratar de uma língua estrangeira e não estarmos em situação de imersão, acredito que essa variedade de materiais contribua bastante para que os(as) estudantes tenham uma dimensão linguística e que a partir deles seja possível promover o debate sobre questões sociais, políticas, econômicas, noções de identidade e de diversidade, por exemplo. Além disso, o momento de seleção dos aspectos culturais é muito delicado, para que não seja reforçado o conceito reducionista de uma cultura folclorizada ou apresentar manifestações ricas, porém tratá-las de forma superficial, sem atentar para questões que estão presentes por trás dessas manifestações. Por isso concordo com Mendes ao afirmar que “todo e qualquer produto de um determinado modo de viver em sociedade é, essencialmente, cultura, e não apenas as manifestações artísticas, modos de agir,

comidas típicas, entre outros exemplos. Claro está que tudo isso é também cultura, mas não só isso.” (MENDES, 2012, p.370)

No caso da presença do espanhol no IFBA-Seabra em apenas um ano do curso limita bastante essas discussões e torna a seleção dos conteúdos e materiais uma tarefa desafiadora. Quando trago a importância da natureza dos estudos para a elaboração ou eleição de materiais, é justamente por conta dessas limitações que encontramos na educação básica. A atribuição, especialmente no ensino técnico, de um ensino de línguas instrumental, com o objetivo apenas de desenvolver as habilidades de leitura e compreensão de textos escritos, é uma prática que precisa ser (des)construída, pois com base nas orientações dos documentos oficiais e do que acredito para o ensino de línguas, o ensino instrumental não supre as necessidades dos(as) estudantes.

A utilização dos MD como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem não deve ser feita de maneira aleatória ou irrelevante, é preciso ter ponderação no momento da escolha ou até mesmo da (re)construção desses materiais, pois nos materiais de línguas historicamente há uma tendência a privilegiar a estrutura da língua e, embora vivamos na época da informação rápida e volúvel, ainda percebemos uma defasagem em relação à contextualização dos conteúdos de estrutura linguística. Importante também observar, por exemplo, a forma como as diversidades são apresentadas nos materiais; quais corpos aparecem e quais lugares ocupam, ou que variedade de língua é possível identificar. Este olhar mais atento é necessário, pois os materiais didáticos:

São construídos a partir de concepções metodológicas e, embora nem sempre estas sejam explicitadas, acabam transparecendo de alguma forma, tornando evidentes os conceitos que estão em sua base: o que se entende por língua, ensino e aprendizagem; percepções dos papéis de professores e alunos; uma determinada visão da dinâmica que deve propiciar a aquisição de conhecimentos. (BARROS; COSTA, 2010, p.88)

Como mencionei, os tipos de MD são diversos e carregam em si toda a intencionalidade do(a) autor(a), para esta dissertação o material desenvolvido e analisado é a UD, pois é o formato que considere mais adequado tendo em vista os objetivos da pesquisa e as possibilidades de tempo e aplicação do material. Para Matos (2014, p.121), a UD é como forma de apresentar não somente uma sequência (nos casos das sequências didáticas), mas uma unidade de pensamento que tenha como característica a flexibilidade, baseada nos objetivos delineados e na reflexão final em que todas as etapas perpassam pela avaliação do processo.

A elaboração de um material com perspectiva intercultural possui complexidades e desafios múltiplos, pois é o momento em que vamos colocar em prática e sistematizar qual o posicionamento se tem diante do ensino e aprendizagem de espanhol. Portanto, alguns cuidados são necessários em todas as etapas da elaboração e também da aplicação, para que não sejam reforçados os estereótipos, o racismo, o machismo, a xenofobia, a transfobia ou quaisquer outras manifestações discriminatórias ou de ódio, mas que contribua para o processo formativo de jovens conscientes de seu lugar e que respeite o espaço e os direitos das outras pessoas. Como bem frisa Souza (2016, p. 38), “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.” Por isso, ter como orientação os princípios básicos para a educação básica – e para qualquer nível da educação –, é uma escolha sábia para evitar um resultado oposto ao que se pretende.

Ainda nesta perspectiva, dos fatos que não podem ser colocados à margem ao elaborar e aplicar um MD, Ferreira (2018, p.42) nos diz que “entender que as identidades sociais de raça e de classe social são indissociáveis quando se trata da aprendizagem e do uso de uma língua é imprescindível para o exercício da educação linguística crítica”. Esta consciência, de fato é necessária, pois ensinar e aprender uma língua deve incluir essas discussões, já que os falantes dessa língua estão inseridos em estruturas sociais marcadas pelo poder, pelo racismo, pelo machismo e outras formas de exercer o poder. Portanto, essa língua “necessita trazer questões para serem discutidas em sala de aula que tenham a ver com a realidade dele/a, que aborda questões por que eles/as se interessam e das quais possam ser agentes ativos no processo das interações” (Ibid. p.43). Por isso o MD precisa refletir esses interesses, já que atua como um auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista estas discussões é possível afirmar que o ensino e aprendizagem de línguas que atenda às necessidades dos(as) estudantes, está para além da formação apenas técnica e para o mercado de trabalho, todas as orientações e reflexões vistas até o momento trazem o aspecto social e a dimensão humana como pontos a serem valorizados. Somado a estes saberes, para a elaboração da UD, tive como referência as orientações de Matos (2014), sobre as etapas básicas deste processo, como apresento a seguir:

Para propiciar a elaboração da UD, primeiramente é necessária a preparação de três blocos, que coincidem com o planejamento: o da preparação, o das atividades e o da produção final. No bloco da preparação, delineiam-se os objetivos da UD para que o professor tenha um norte e uma visão do que deseja que os alunos alcancem até a produção final. Escolhe-se o tema sobre

o qual será desenvolvida a UD e selecionam-se os textos para o desenvolvimento do tema, privilegiando-se o uso de textos autênticos para abordar os gêneros textuais. No bloco de atividades, o professor vai delinear quantas atividades sejam necessárias para concretizar os objetivos traçados, priorizando as que promovam o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã dos alunos.

Por fim, no bloco de produção final, o professor elabora uma atividade de reflexão, que possa dimensionar se os alunos obtiveram êxito nos objetivos traçados no início. (MATOS, 2014, p.122)

A etapa de escolha do tema ocorreu por meio do questionário virtual que os(as) estudantes responderam, como apresentado na seção dos instrumentos para geração de dados. Dentre os temas sugeridos para eleição, o que teve maior votação foi o racismo. No entanto, ao refletir sobre as questões que dialogam com o racismo, ampliei o tema para as questões étnico-raciais, para que outras questões também pudessem ser debatidas no material. Este é um tema que pode gerar discussões profícuas e permite que os(as) discentes tenham oportunidade de compartilhar saberes sobre seu contexto familiar, social, político e geográfico ao mesmo tempo que dialogam com essas questões no âmbito de países hispânicos. Como os estudantes não possuem elementos linguísticos para desenvolver os debates em língua espanhola, o material foi elaborado majoritariamente em língua espanhola, porém as discussões orais ocorriam em língua portuguesa. Ademais, como professora de língua estrangeira não considero como problema que a língua materna do(a)s estudantes seja usada nas discussões, embora sem superar a da aprendizagem. Sobre esses aspectos linguísticos também é importante observar o nível de conhecimento que eles(as) possuem para adequar os textos. Portanto, pensando nisso, os textos escolhidos foram de tamanhos diversos, sendo que um dos textos estava escrito em língua portuguesa, a fim de garantir maior compreensão e participação de todos(as).

O próximo desafio foi em relação à delimitação do tema, pois falar sobre questões étnico-raciais tendo como campo de observação lugares diferentes (Brasil/Bahia – Países hispano-americanos), mas que passaram por um processo similar de colonização e escravização, possibilita abordar o assunto através de diversos aspectos. Por isso, ter como parâmetro os elementos do contexto local colaborou com as delimitações e escolhas dos tópicos a serem discutidos. Com isso, não quero dizer que os(as) estudantes ficarão em uma bolha, pelo contrário, desejo que a partir das discussões empreendidas em sala eles(as) estejam atentos(as) às questões que constituem as sociedades da forma mais ampla possível,

além de contribuir para o seu desempenho nas provas de seleção que venham a fazer, como o ENEM, por exemplo.

Na próxima seção, apresento o processo de seleção dos textos e dos outros elementos que compõem a UD. Deste modo, “o material didático, tal como o defendo, deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo.” (MENDES, 2012, p.367)

Esta autonomia em elaborar material para as aulas, sem dúvida pode proporcionar grandes conquistas no ensino-aprendizagem, no entanto nem todos(as) docentes contam com essa possibilidade de elaborar materiais que dialoguem com a realidade de seus(suas) estudantes, seja por uma grande demanda de aulas, seja por limitações da instituição onde trabalham. Neste sentido, reconheço que meu lugar de docente no Instituto Federal pode ser considerado como um privilégio, por me permitir fazer essa prática voltada para as questões que percebo que estão latentes em meu contexto. No intuito de atender às necessidades que constantemente surgem no contexto escolar e que percebo a partir do meu lugar e minhas experiências, penso que a elaboração de materiais que atendam às premissas de um ensino de língua espanhola com uma perspectiva intercultural seja um bom caminho para alcançar um ensino-aprendizagem justo, democrático e que respeita as diferenças.

As discussões e reflexões empreendidas nesta seção apontam para uma necessidade de que os materiais didáticos, sejam qual for seu formato e extensão, precisam estar em sintonia e próximo aos(às) estudantes. Elaborar materiais com perspectiva intercultural, como já mencionei, não é uma atividade simples, pois é necessária muita atenção para não cair nas reproduções de estereótipos, ou reforçar a hegemonia de uma variedade linguística e cultural. Apesar dos vários debates sobre qual a melhor forma de ensinar e aprender uma língua estrangeira, ainda é possível identificar uma preferência por práticas instrumentais que não proporcionam discussões de cunho social. Não podemos ficar alheios(as) às coisas que estão acontecendo no mundo e perto de nós, e este posicionamento deverá ser refletido na preparação das aulas e na elaboração dos materiais. Portanto, um material didático intercultural, precisa estar em diálogo com a realidade, ser um espaço democrático e apresentar atividades que proporcionem a inclusão de todos(as) estudantes nos debates sobre fatos sócio-históricos e culturais a partir dessa língua estrangeira.

3. A PROFESSORA COMO AUTORA DO MATERIAL DIDÁTICO

Neste capítulo realizo uma análise dos instrumentos de geração de dados já descritos anteriormente, sendo eles: o questionário diagnóstico virtual; a unidade didática e as notas de campo, à luz dos referenciais teóricos já apresentados e de outros que surgiram ao longo do processo de criação, os quais apresento ao longo do capítulo. A análise foi dividida em quatro blocos. Inicialmente apresento os elementos principais da organização e estruturação do material. Em seguida realizo uma discussão sobre o tema central da UD, a partir de documentos legais e de outros referenciais teóricos. Na sequência apresento os textos e atividades propostas e por fim comento sobre a aplicação e recepção dos estudantes ao material.

3.1 ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

A proposta de elaborar uma Unidade Didática (UD) com uma perspectiva intercultural e com o tema escolhido pelos(as) estudantes, foi ao mesmo tempo um grande desafio e uma rica experiência que trouxe diversas contribuições não só no aspecto acadêmico e profissional, mas também no aspecto pessoal. Ainda que elaborar materiais didáticos faça parte da rotina docente, a proposta de analisar as etapas desse processo permitiu-me fazer diversas reflexões quanto a minha identidade e o meu papel enquanto docente negra. Deste modo, nesta seção apresento e faço uma discussão sobre os principais elementos que constituem a UD.

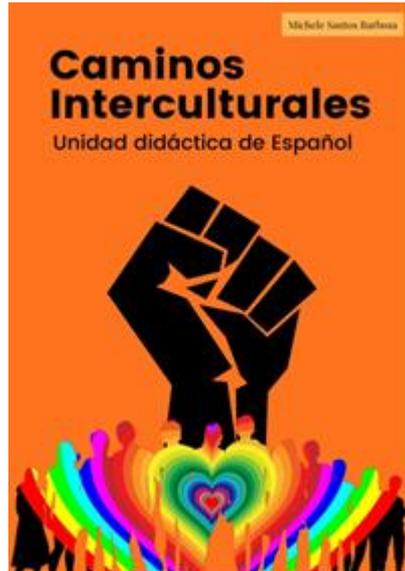
Para iniciar o processo de elaboração, o primeiro passo realizado foi a organização de um questionário virtual para averiguar quais temas os(as) estudantes teriam interesse de discutir nas aulas de espanhol. Para tal, foi feita uma lista com alguns temas que acreditei ter relevância para ser trazido em aula e foi pedido que escolhessem três dos temas apresentados em ordem de preferência. Além disso, para cada escolha era necessário apresentar uma justificativa e também foi dada a opção de sugerir um tema que não estivesse contemplado na lista, sendo esta uma pergunta de resposta opcional. Os temas apresentados no questionário foram: Religião, Gênero e sexualidade, Racismo, Moda, Homofobia, Migração, Beleza, Identidade, Xenofobia e Saúde. Como se trata de um público de adolescentes e jovens bem diversificado, considero que levar para as aulas essas discussões pode auxiliar com questões que eles(as) estejam passando direta ou indiretamente, e por isso é de grande relevância.

A previsão era de que 56 estudantes respondessem ao questionário, no entanto apenas 13 responderam. Os motivos para este resultado acredito que tenham sido de naturezas

diversas, como por exemplo, a redução considerável do número de estudantes nas turmas, motivadas pelo contexto de pandemia, pelo calendário do campus estar atrasado, ou outra razão desconhecida. Embora essa baixa adesão ao questionário tenha sido um aspecto negativo, as pessoas que participaram trouxeram contribuições importantes a partir dos comentários feitos em cada escolha.

Após conferir as respostas obtive o seguinte resultado de temas em ordem de preferência: Racismo, Gênero e sexualidade, Identidade. A ideia inicial era elaborar três UD, mas devido a questões relacionadas ao tempo e ao contexto de transição de atividades remotas para atividades presenciais, foi desenvolvida apenas uma UD com o tema *Español y las relaciones étnico-raciales*, que contempla os temas Racismo e Identidade. O objetivo foi elaborar um material bem estruturado, com capa, contracapa, textos de gêneros diversos e atividades que proporcionassem discussões interculturais a partir da língua espanhola e que também fosse atrativo para os(as) estudantes. Para embasar este processo foi necessário também recorrer a documentos que orientam e legitimam o ensino de espanhol na educação básica e leis sobre a educação para as relações étnico-raciais no Brasil e no IFBA.

Em meio ao processo de definição do tema, iniciei a construção da capa da UD. A capa é o primeiro contato que os(as) estudantes têm acesso no material, o que me levou a trazer elementos que direcionassem para a discussão que seria empreendida ao longo da UD, por isso considero importante refletir sobre o papel que a capa possui no processo de ensino e aprendizagem. Os dois elementos que aparecem em destaque na capa são o punho fechado, símbolo das lutas antirracistas, bem difundido, sobretudo nos últimos anos nas redes sociais, após graves situações de violências contra pessoas negras. A outra imagem que aparece é a silhueta de várias pessoas e um coração na posição central com as cores da bandeira LGBTQia+. Este seria um dos temas abordados na UD: gênero e sexualidade, no entanto por motivações alheias a minha vontade não foi possível inserir este tema para este momento da UD, no entanto me pareceu importante manter a representação na capa e, ainda que de forma indireta, trazer também um pouco da discussão. Ao selecionar estes elementos gráficos para compor a capa, minha intenção foi a de direcionar o material para o público jovem e também despertar a curiosidade dos estudantes sobre aquelas imagens e a relação com o ensino e aprendizagem da língua espanhola. Embora este seja um material de espanhol, optei por não inserir elementos gráficos que fizessem uma relação direta com a língua ou países, para não reforçar estereótipos.



Ainda na capa, destaco a escolha do título: *Caminos interculturales: unidad didáctica de español*. O sentido que proponho, ao trazer ao título a palavra *camino*s, é o de indicar a constância, o movimento e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem de uma língua e cultura estrangeiras, e inclusive de formação pelo qual estão passando esses(as) estudantes. Então minha proposta é de que esta caminhada tenha uma perspectiva intercultural, para que além das aprendizagens em relação à língua espanhola e às culturas dos povos hispano-falantes, também fosse possível ampliar as aprendizagens e conhecimentos sobre a língua portuguesa e as culturas locais. A escolha pela Interculturalidade se dá justamente nesta perspectiva, de movimentos e caminhos pretendidos, pois entendo que para esta proposta o movimento de ir e vir se faz necessário, já que no ensino e aprendizagem de línguas muitas vezes encontramos situações em que há o reforço de estereótipos e crenças preconceituosas e discriminatórias em relação a algumas culturas e esta UD foi elaborada pensando em um ensino e aprendizagem construídos a partir do respeito e da valorização das culturas, especialmente as marginalizadas e buscando sempre o diálogo com a realidade das pessoas envolvidas.

Avançando um pouco, temos a contracapa com um breve texto de apresentação. Para esta construção, optei por utilizar uma escrita mais informal, pensando em um contato mais próximo com os(as) estudantes que são jovens e pelo fato de que a relação entre docente e estudante historicamente é marcada por um distanciamento, uma hierarquização, posicionamento que procuro não assumir em minha prática enquanto docente. Um exemplo de apresentação em material didático utilizando a linguagem informal é o livro desenvolvido por Elzimar Barros e Luciana Freitas (2016), quando na apresentação as autoras criam uma

relação de proximidade com os(as) estudantes, convidando-os(as) a serem atuantes no seu processo de aprendizagem. Para manter a coerência da proposta de elaborar um material direcionado para os(as) jovens, ao longo de toda a UD foi utilizada a linguagem informal, além de várias cores e figuras de pessoas negras com diversos tons de pele para representar nossa diversidade. Além dos objetivos relacionados com a organização do material, essas escolhas também refletem minhas preferências, assim pude construir um material que também dialoga comigo.

Nas seções seguintes discuto especificamente sobre o tema da UD e os textos e atividades propostas.

3.1.1 Tema da Unidade Didática: Educação para as relações étnico-raciais e a aprendizagem de espanhol

[...] as nossas sabedorias são de fresta, somos corpos que se erguem dos destroços, dos cacos despedaçados e inventam outras possibilidades no movimento inapreensível da ginga. (RUFINO, 2019, p.6)

Início esta seção com a citação retirada do livro *Pedagogia das Encruzilhadas*, de Luiz Rufino, que nos brinda com profundas reflexões sobre as colonialidades que afetam de forma impiedosa nossa existência e as formas outras de produção de conhecimento, de ser e de estar nesta sociedade marcada pelo colonialismo. Partindo desta pedagogia, peço licença para neste tópico apresentar uma discussão teórica e reflexiva acerca do tema espanhol e as relações étnico-raciais no Brasil, em atenção ao objetivo geral da pesquisa que é interpretar os desafios e possibilidades encontrados pela professora no processo de proposição, desenvolvimento e aplicação de material didático de língua espanhola para as relações étnico-raciais com uma perspectiva intercultural.

Como já mencionado, a definição por este tema ocorreu através de respostas ao questionário, que teve como opção mais votada o Racismo e por entender que o estudo das relações étnico-raciais abrange além do racismo vários outros aspectos sociais determinados pelas questões raciais, é que foi feita essa adaptação quanto ao tema. Compreendo o espaço limitado do material elaborado, portanto não almejo que a UD elaborada seja suficiente para esgotar as reflexões e aprendizados sobre as questões étnico-raciais, mas que possa provocar e sensibilizar estes corpos discentes no que diz respeito à temática e que os encontros possam reverberar em atitudes dentro e fora do espaço escolar.

A inclusão das questões étnico-raciais nos currículos e nas práticas pedagógicas caminha a passos lentos no país, apesar de ter o respaldo de documentos legais específicos para este fim há quase duas décadas. As discussões sobre questões raciais, sobretudo no Brasil, bem como a elaboração de leis e documentos orientadores, não podem ser dissociadas de todos(as) que estiveram envolvidos nestas conquistas, portanto é importante ressaltar o protagonismo dos movimentos sociais, de intelectuais negros e negras, ativistas e todas as pessoas aliadas às lutas pela garantia dos direitos do povo negro e de outras minorias sociais e em prol de uma sociedade mais justa, sem preconceitos ou discriminações. Essas e várias outras políticas públicas e ações afirmativas que hoje podemos ter acesso, como as cotas em universidades e concursos públicos e tantas outras políticas de reparação histórica foram direitos conseguidos a partir das batalhas e resistências que ocorrem desde o período que povos africanos foram trazidos para a América para serem escravizados. Ou seja, nossos passos vêm de longe e ainda vão muito além.

Dentre os documentos que institucionalizam e orientam as práticas pedagógicas com foco nas relações étnico-raciais, farei menção aos principais. Esse percurso se inicia oficialmente em 2003⁶, quando houve a aprovação da Lei 10.639, aprovada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africanas e afro-brasileira nas instituições de ensino básico e que em 2008 foi modificada pela lei 11.645 ampliando a discussão para as culturas e história indígena. Sem dúvidas este foi um momento importante no cenário da educação básica brasileira, porém também surge uma inquietação ao pensar em como no Brasil, um país que foi construído especialmente a partir do povo negro vindo de África e dos povos indígenas que já habitavam o território antes da invasão, foi necessária a criação de uma lei para que esses povos fossem inseridos nos currículos escolares e que a eles fosse atribuído o reconhecimento por todas as contribuições e saberes. O intelectual Kabengele Munanga em uma entrevista diz o seguinte sobre essa questão:

⁶ O Estatuto da Igualdade Racial (Lei Federal 12.288 de 20/07/2010) também traz uma discussão voltada para a Educação na Seção II do Capítulo II, onde trata da obrigatoriedade do estudo da História Geral da África e da história da população negra no Brasil, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados e que estes conteúdos deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em 13/10/2022.

O Brasil deveria tratar dessa questão com mais força, porque é um país que nasceu do encontro das culturas, das civilizações. Os europeus chegaram, a população indígena – dona da terra – os africanos, depois a última onda imigratória é dos asiáticos. Então tudo isso faz parte das raízes formadoras do Brasil que devem fazer parte da formação do cidadão. Ora, se a gente olhar nosso sistema educativo, percebemos que a história do negro, da África, das populações indígenas não fazia parte da educação do brasileiro.

Nosso modelo de educação é eurocêntrico. Do ponto de vista da historiografia oficial, os portugueses chegaram na África, encontraram os africanos vendendo seus filhos, compraram e levaram para o Brasil. Não foi isso que aconteceu. A história da escravidão é uma história da violência. Quando se fala de contribuições, nunca se fala da África. Se se introduzir a história do outro de uma maneira positiva, isso ajuda. (2011, s/p.)

Partindo das considerações de Munanga, aproveito para referir-me à colonialidade presente nos currículos e nas instituições de ensino que atua na garantia de que os saberes e as contribuições desses povos na constituição do Brasil permaneçam marginalizados, subalternizados ou mesmo invisibilizados. Ao longo da nossa educação básica somos apresentadas(os) a um conhecimento majoritariamente eurocêntrico, com acesso apenas às obras consideradas como canônicas e indispensáveis ao ensino, enquanto isso as outras obras, produções artísticas e científicas e formas de conhecimento não relacionados aos europeus, quando mencionadas não ganhavam o destaque ou a mesma credibilidade. Retomando ao importante papel da Lei 10.639/03, a filósofa Katiuscia Ribeiro afirma que a referida lei

[...] torna-se a ferramenta primordial na reconstrução imagética do continente africano, integrando o diálogo antirracista, inexistente nos espaços escolares, tornando os alunos menos refratários a diversidade étnico-racial, construindo na criança negra a referência positiva frente a sua história. Contrariando a história convencional, apresentada nas escolas a história dos povos negros, a qual não se inicia na escravidão, mas sim muito antes dos africanos serem submetidos à condição de escravizados, aliada a filosofia possibilita ao estudante uma reavaliação dos percursos identitários de grupos historicamente inferiorizados e marginalizados na história. (2019, p.10)

Fazer essa mudança e adequação sem dúvidas não seria algo fácil e rápido, depois de séculos de um sistema altamente colonial que não reconhece e nem valoriza as diversidades culturais e étnicas do país, fazer essa alteração de perspectiva demandaria certo tempo, no entanto, a meu ver quase vinte anos é um espaço temporal no mínimo razoável para essa efetivação. Ainda nesta ótica é importante frisar que essa é uma demanda que está para além do cumprimento à lei, pois “o combate ao racismo em sala de aula passa por refletir sobre a emancipação dos povos negros, emancipar significa possibilitar o acesso do ser humano à própria condição de sua humanidade, reconhecendo que esse corpo existe como matéria e

pensa como intelecto” (Ibid, p.11). Deste modo, a discussão da pauta racial de forma consciente, atua diretamente na humanização de um povo que ao longo da história teve sua humanidade questionada.

Diante dessa expectativa de implementação foram construídos documentos com o fim de orientar esse processo de inclusão da temática afro-brasileira, africana e indígena nos currículos de forma adequada. No ano seguinte à aprovação da Lei 10.639, em 2004, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2013 foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que traz em seu texto que as Leis (já mencionadas):

não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (BRASIL, 2013, p.5)

Contamos também com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais que “busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas para cada nível de ensino.” (BRASIL, 2006, p.13). No âmbito do IFBA destaco a Resolução nº 28, de 30 de agosto de 2017, que determina a inclusão das diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Bahia a fim de atender ao que dispõe as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Diversas são as orientações no sentido de implementar de forma efetiva e responsável uma educação que atenda ao proposto nos documentos mencionados, mas mesmo assim ainda parece não ser suficiente.

Diante disso, a reflexão que proponho é: Por quê mesmo com o amparo legal para a inclusão dessa temática nos currículos e projetos das instituições de ensino ainda assim, mesmo depois de tantos anos há resistência e falta de (re)conhecimento sobre o assunto? Há várias respostas possíveis, por exemplo a falta de políticas formativas, principalmente dos docentes em exercício, gestores e todo o corpo de trabalhadores(as) da educação. Além disso, esta é uma discussão que nem sempre é compreendida dentro de sua importância e necessidade no processo formativo dos estudantes, principalmente entre docentes das áreas

técnicas e exatas. Muito mais que um assunto a ser tratado como um recorte ou apenas em momentos bem específicos ao longo do ano, uma educação que pretende ser antirracista, que atue na desconstrução de preconceitos e discriminações motivadas pela raça, precisa inserir essa pauta no currículo das disciplinas, nos projetos da instituição e no do dia a dia do ambiente escolar, pois é necessário a todo instante estarmos atentos(as) para saber identificar as diversas práticas racistas e quais as formas de enfrentamento. Como afirma Gomes:

Esses grupos (movimento negro, intelectuais e outros movimentos sociais) partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista. (2017, p. 69)

A partir desta colocação de Gomes, reforço o papel que as escolas possuem neste combate ao racismo e apesar de as Leis 10.639 e 11.645 especificarem que essa aplicação deva ser feita preferencialmente nas disciplinas de história, sociologia, filosofia, literatura, arte, não deve ficar restrito apenas a elas. Ainda segundo a autora, as leis “têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade” (2013, p.81). Destarte, trazer essa discussão para a disciplina de língua espanhola é fazer cumprir as leis e os documentos diretivos. As discussões sobre relações étnico-raciais nas aulas de língua espanhola, além de adequar a disciplina ao proposto na lei, contribui de forma considerável para o processo formativo dos(as) discentes e atua no processo de fortalecimento e conscientização das identidades raciais e as relações existentes com entre os povos brasileiros e os hispano-americanos, pois o cruel processo de colonização, escravização, genocídio de povos originários, epistemicídio, linguicídio e outras formas de apagamentos dos saberes desses povos e a grande diversidade étnica e cultural é algo que ambos territórios compartilham. Para corroborar com este entendimento, apresento dois comentários feitos por estudantes em resposta ao questionário virtual de escolha do tema:

Discutir a estrutura social que estamos imersos, a qual se solidificou a partir de práticas racistas é fundamental, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, que abranja também o espanhol, pois há mecanismos legais que exigem esse tipo de discussão na escola e em todas as áreas do conhecimento. Além disso, o território de identidade da Chapada Diamantina conta com um grande número de comunidades remanescentes de quilombo, as quais, por meio do IFBA, apresentam os seus diamantes negros, os jovens, para o mercado de trabalho e encaminha-os através da construção do empoderamento e do combate às práticas racistas. Por isso, a promoção de

uma educação antirracista é essencial e deve ser contextualizada em todas as áreas. (Estudante 1)

O racismo está presente em todo o lugar. Ultrapassa períodos e está enraizado na construção da sociedade. É estrutural. Para acabar ou ao menos amenizar mais, é preciso que se discuta, também, em todo o lugar. (Estudante 2)

Como apresentado no primeiro capítulo, que também aparece na citação do(a) estudante 1, a região da Chapada Diamantina conta com a presença de diversas comunidades quilombolas que possuem um papel importante na construção da identidade da região e também no desenvolvimento da sociedade local. Com esta realidade, antes mesmo que o tema da UD fosse definido já havia sentido a necessidade de destacar a presença e as contribuições dos povos quilombolas aqui da Chapada Diamantina e também de algumas comunidades *palenqueras* (quilombolas) de países da hispano-américa na constituição e riqueza dos territórios. Assim ao propor o debate sobre questões étnico-raciais, seja dentro ou fora da sala de aula, é preciso levar em consideração que o povo negro é diverso, por isso a importância de destacar as comunidades quilombolas, pois além das necessidades básicas da população negra, também há outras mais específicas relacionadas, por exemplo, à posse e reconhecimento de terras e o difícil acesso à saúde e à educação em suas comunidades. Todas estas são questões que também dizem respeito ao ensino e aprendizagem de línguas, pois dizem respeito à realidade de muitos(as) estudantes.

Partindo desta contextualização, reflito sobre o ensino e aprendizagem de línguas e a relação com as questões raciais. O pesquisador Gabriel Nascimento faz a seguinte pergunta em seu livro *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo (2019)*: “A língua tem cor?” Certamente eu responderia tempos atrás que não, afinal como pode uma língua ter cor. No entanto, hoje percebo a relevância desta pergunta, especialmente quando tratamos de países que passaram pelo processo de colonização em que povos tão diversos entraram em contato, porém as culturas e línguas que se mantiveram vivas e saudáveis até os dias de hoje, foram as dos colonizadores. Então se a língua não tem cor, por qual motivo as línguas que têm maior reconhecimento e prestígio são as línguas dos europeus (o português e o espanhol, pensando na América Latina)? Qual seria o lugar das línguas indígenas e africanas neste contexto? Como nos diz Nascimento (2019), a língua não tem cor, “mas as línguas têm sujeitos por trás delas. E esses sujeitos são situados e datados, no ocidente, por sistemas da racionalidade que, como disse anteriormente, vem racializando sujeitos nas Américas desde 1492.”

Por muito tempo eu associava a língua espanhola a uma língua branca, o pouco conhecimento sobre a história dos países vizinhos da América Latina, e da própria Espanha, contribuiu para que fosse criada essa imagem embranquecida do espanhol, a língua de Cervantes, de Shakira, de Alejandro Sanz e de Luiz Miguel, imagem construída e fixada como resultado do soberano referencial europeu e branco a que somos submetidos(as) nos materiais didáticos e nos meios de comunicação. Ao termos boa parte da nossa formação construída com base em uma história contada a partir da perspectiva do colonizador, dificulta que seja reconhecido um mundo além dos limites da Europa. Nunca havia pensado que a língua espanhola também é uma língua negra, e que por motivos de racismo e apagamentos não consegue a visibilidade e reconhecimento merecidos, então o espanhol também é a língua de Victoria Santa Cruz, de Maria Nsue Angue, das *palenqueras* e de diversas personalidades, intelectuais e artistas negros e negras. Por isso, ao trazer as questões raciais e de diversidades para o dia a dia da disciplina contribui para que se (re)conheça e valorize uma língua espanhola para além da Espanha branca. Recorro mais uma vez a Nascimento (2019), para reforçar a ideia de que:

Ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque **elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder, dentre os quais o próprio colonialismo fundado em 1492 e a colonialidade que ainda continua entre nós como continuidade dele.** Portanto, **a língua tem cor e é uma possibilidade de luta e resistência** ao projeto de racialização do pensamento moderno, que não só cria a opressão, mas cria a língua como seu processo gerador primordial. (Grifo meu)

Como afirma o autor, as línguas “funcionam como lugares de desenhar projetos de poder”, ou seja, os(as) falantes a partir de suas línguas reforçam ideias e marcas machistas, racistas, preconceituosas que ao longo dos anos foram naturalizadas e que hoje estão enraizadas e são reproduzidas consciente e inconscientemente. Em contrapartida, podemos perceber as línguas como espaços de lutas e resistências, que pode ser exemplificado pela ressignificação de algumas expressões que possuem cunho racista e também as lutas por uma linguagem que seja inclusiva e não binária. Logo, tanto a língua portuguesa quanto a língua espanhola apresentam marcas das estruturas de poder, de classe social, de raça e de gênero, por exemplo.

Isto posto, pensar o ensino de língua espanhola à luz da educação para relações étnico-raciais e de enfrentamento ao racismo deve ter como eixo central resgatar, valorizar e respeitar os conhecimentos, as obras, as culturas e os saberes dos povos negros que fizeram e

fazem parte da história dos países hispânicos, dialogando com artistas e intelectuais que tiveram suas produções questionadas ou simplesmente ignoradas pelas instituições de ensino e pela sociedade racista. Para isso, é imprescindível buscar referenciais negros na literatura, nas artes, fazer discussões acerca de aspectos linguísticos, como por exemplo, analisar a interferência das línguas africanas na língua espanhola, seja no aspecto fonético ou semântico, observar a forma como estão sendo reproduzidas atitudes racistas na língua são algumas ideias que devem ser postas em práticas, além de manter o diálogo com estas questões no contexto da língua portuguesa, do Brasil e da Chapada Diamantina.

Várias são as possibilidades de oferecer um ensino e aprendizagem de língua espanhola que contemple as riquezas da diversidade dos povos, por isso o papel dos(as) docentes é muito importante ao assumir o compromisso de não permanecer na zona de conforto e buscar estes diamantes negros na língua espanhola. No entanto, diante de tantos caminhos possíveis é preciso fazer um filtro dessas possibilidades, e isto será feito com base nas condições que cada docente tem dentro dos espaços em que leciona, pois além do fator carga horária, que geralmente é baixa, também há o fato de que nem todos(as) docentes possuem liberdade para elaborar a ementa da disciplina.

Para que este ensino e aprendizagem de língua espanhola seja antirracista e essas discussões sejam conduzidas de modo adequado é indispensável a compreensão de como e qual o conceito de raça é empregado na atualidade. Falar sobre raça é, ainda hoje, um assunto delicado, ou um tema não benquisto por alguns, talvez por isso a dificuldade de inserir nas ementas das disciplinas ou nos projetos das instituições de ensino. Ao entrar em um debate ou mesmo uma conversa que tenha como foco a raça, racismo e discriminações é possível que várias memórias venham à tona, podendo ser elas individuais ou ancestrais. Então o sentimento de dor, raiva, cólera e indignação acompanhados por lágrimas são comuns nestes espaços de partilha. Por isso, percebo que de fato é necessária uma preparação para tratar dessas questões, especialmente quando o seu público é formado por jovens e adolescentes que já atravessam situações próprias da faixa etária e também ter atenção ao(à) próprio(a) docente que pode se deparar com memórias dolorosas e estando em sala de aula é preciso ter orientação de como conduzir este processo, para que seja encarado de forma natural.

Seguindo a discussão, o entendimento das raças passou por várias mudanças ao longo da história, inicialmente utilizado para categorizações biológicas, “usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais”, mas “o conceito de raça tal como o

empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2003, s/p). Desse modo o fator social está ligado diretamente ao entendimento de raça, determinando quais pessoas ocupam o lugar de poder e quais pessoas serão as subordinadas e ainda segundo Munanga (Idid. s/p):

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Foi a partir destas ideias racistas que nossa sociedade foi construída e está estruturada, por isto mesmo após mais de um século do fim oficial da escravização as pessoas negras ainda sofrem com a cultura escravista e não conseguem acessar determinados espaços por conta do fenótipo, por pertencer a uma família de quilombolas, por ser indígena, por não ser branco. Com isso pergunto: qual deve ser a atuação das instituições de ensino e dos(as) servidores(as) da educação no enfrentamento a estas práticas? Já foi citado aqui diversos documentos diretivos que orientam as discussões das questões étnico-raciais nas escolas, mas que precisam sair do papel e serem postos em prática. Esta é uma luta coletiva, mas que também necessita compromisso individual de cada pessoa que atua em sala de aula e fora dela, para que os corpos não brancos não sejam vistos como uma ameaça, como suspeitos e não pertencentes a espaços de poder ou de liderança. Que estas pessoas saiam das margens da sociedade e ocupem também os centros das discussões, que tenham oportunidades de falar e serem ouvidas e quando a escola propõe um ensino em que as pessoas negras são representadas de forma positiva e não apenas como escravizados, contribui no fortalecimento da autoestima dos(as) jovens negros(as) e também na crença de que é possível ocupar lugares diversos na sociedade, que não estão fadadas(os) à subalternização.

Deste modo, o ensino e aprendizagem de línguas com uma perspectiva intercultural e que atenda ao proposto nas Leis e documentos aqui expostos, além de possibilitar maior engajamento da turma, também é uma forma de compreender a estrutura da nossa sociedade e como as relações de poder são e foram construídas historicamente a partir destes posicionamentos, a nível local e internacional. Como afirma Viana (2022, p.22), “o diálogo intercultural dentro da escola é nossa grande aposta para transformar os processos

pedagógicos em ações que valorizem a diversidade das pessoas, opondo-se aos mecanismos de silenciamento, invisibilização e discriminação.” Por isso acredito que ao acessar estes conhecimentos os(as) estudantes poderão ter um maior senso crítico em relação a estas relações e marcadores linguísticos e inclusive sobre os processos de mudanças pelos quais as línguas passam ao longo do tempo de modo a atender as necessidades dos seus falantes.

Discutir as relações étnico-raciais de forma responsável e justa, atribuindo os reconhecimentos, ainda que tardio, aos povos negros e indígenas é primeiramente um dever do Estado. É necessário investir em formação para docentes, gestores e todas as pessoas atuantes nas instituições de ensino, para que estejam preparados(as) para orientar os(as) discentes em questões desde as mais básicas, como por exemplo políticas de ações afirmativas como as cotas, que nem todas as pessoas compreendem quem são os sujeitos de direitos das cotas raciais e isso também faz parte do processo formativo e precisa ser discutido nas instituições de ensino, até as questões mais complexas.

Com isto, defendo que o estudo das questões étnico-raciais pode e deve fazer parte das disciplinas de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, pois como foi apresentado as línguas são grandes representantes das sociedades, dos seus falantes e por tanto, irão refletir o machismo, racismo, xenofobia, homofobia e diversas outras formas de discriminação e é neste ponto que precisamos estar atentos(as), no combate e problematização destas práticas. A América Latina é múltipla nas culturas, nas línguas, nas histórias, nos saberes e isto não cabe em notas de rodapé, é preciso um espaço mais amplo e ao centro das estruturas da sociedade.

Todo este preâmbulo para justificar o porquê das escolhas feitas durante a elaboração da UD que apresento a seguir.

3.1.2 Textos e atividades propostas na Unidade Didática

A pergunta desta pesquisa direciona para uma reflexão quanto ao processo de elaboração de um material didático de língua espanhola que discuta sobre questões étnico-raciais com uma perspectiva intercultural, ao passo que aponta alguns desafios e possibilidades ao propor este tipo de material. Os caminhos para as respostas delinearão-se ao longo de toda a elaboração, desde as escolhas mais básicas às mais complexas, por isso esta seção é destinada à apresentação da UD, a partir da descrição e análise dos textos e das atividades propostas.

Com o tema que seria utilizado no material já definido, iniciei as pesquisas, tentando estabelecer algumas delimitações para orientar os recortes que melhor pudessem estimular o debate e as reflexões em sala, pois discutir questões que envolvem a história do povo negro na América é um tema bastante amplo e com uma infinidade de abordagens possíveis. Como a proposta do material é uma UD e que, portanto, não possui uma configuração muito extensa, entendi a grande importância que minhas escolhas teriam nos resultados a serem alcançados. Conforme mencionado anteriormente, o perfil dos(as) estudantes do IFBA é bastante diverso, há um mundo com diferentes sentidos, percepções, histórias e na sala de aula muitas vezes nem todos os(as) estudantes conseguem participar ativamente das aulas por motivos diversos. Este silêncio pode ser associado à timidez, mas esta não pode ser a única interpretação, talvez o processo histórico de silenciamento e distanciamento, tenha contribuído com esse sentimento de não pertencimento, então a UD precisa dialogar com o seu público-alvo e acolhê-lo. A ideia é que todos(as) sintam-se agentes ativos nos seus processos de ensino e aprendizagem e personagens principais da sua formação enquanto cidadãos e cidadãs críticos(as) e conscientes.

O processo de seleção dos textos certamente é uma etapa bastante importante ao elaborar um material didático de língua estrangeira e por se tratar de uma língua falada em vários países, é necessária atenção para que a pluralidade linguística e cultural não seja negligenciada, obviamente compreendendo os limites do material. Tendo em vista estas ponderações, fazer as escolhas de quais textos iriam fazer parte do material não foi uma tarefa fácil, pois além destes fatores levantados também era preciso cuidar para a possibilidade de que a partir dos textos pudessem ser promovidos espaços interculturais. Nessa mesma perspectiva estão as atividades propostas que explorou mais as habilidades de leitura e compreensão de textos de gêneros diversos e o estímulo ao diálogo entre as culturas locais.

Comumente encontramos nos cursos de línguas uma organização baseada em níveis de conhecimentos, competências e habilidades que os(as) aprendizes precisarão possuir ao finalizar um nível ou para iniciar outro mais avançado. Uma das nomenclaturas é nível iniciante, básico, intermediário ou avançado e com base nestes níveis são selecionados os materiais que farão parte do material didático dos cursos bem como o grau de exigência das atividades. Para efeitos desta pesquisa, considero classificar os(as) estudantes no nível básico, tendo em vista que este é o primeiro ano de estudo formal da língua espanhola para a grande maioria deles(as), por este motivo tive maior cuidado na proposição das atividades. Dentro

destes níveis aparecem ainda as habilidades a serem desenvolvidas e geralmente são organizadas em quatro categorias: a leitura, a escrita, a auditiva e a oral. Ao elaborar o material não segui de forma rígida esta categorização, mas apresentei uma diversidade de textos, verbais e não verbais, que pudessem dar o suporte para a compreensão e conhecimento das diversas formas de expressão e comunicação em língua espanhola. E também por entender que no dia a dia podemos precisar utilizar mais de uma habilidade de forma concomitante. Neste sentido não quero indicar uma invalidação deste padrão de ensino e aprendizagem, mas que todas as habilidades podem ser desenvolvidas sem necessariamente estabelecer uma hierarquia ou ordem de acontecimento. Concordo com Mendes que:

o foco do processo de ensinar e aprender línguas na ELI (educação linguística intercultural) não está centrado no(a) professor(a) e nem no(a) aluno(a), mas na própria experiência de convivência e de interação. Assim, o conhecimento emerge do encontro, da colaboração, sendo construído a muitas mãos. (MENDES, 2022, p. 131)

Para a composição dos materiais que fariam parte da UD, selecionei aqueles que pudessem representar um pouco da diversidade étnica, linguística e cultural que geralmente são preteridas nos materiais de língua espanhola. Deste modo, o primeiro filtro que utilizei nas pesquisas foi justamente não fazer parte da variedade considerada como de prestígio ou padrão. Na elaboração da UD foram utilizados textos com gênero diversificado: imagens, notícia de jornal, minibiografia, poema, música, verbete e trecho de artigo científico. Segundo Marcuschi (2008, p.150) “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela sua função e não pela forma.” Deste modo, o ensino de línguas através do contato com diversos gêneros textuais possibilita que os(as) estudantes tenham acesso às diferentes formas de usos da linguagem, além de compreender como as práticas sociais e culturais são representadas a partir de determinados gêneros e seus objetivos, assim como aspectos ideológicos, históricos e de poder, pois ainda segundo o mesmo autor, “os gêneros são uma forma de ação social.” (Ibid, p. 149)

Feitas as observações iniciais, passo à descrição do material. Como ponto de partida da UD, optei por trazer as imagens de dois personagens importantes no processo de resistência ao sistema escravocrata na América do Sul, sendo eles Zumbi dos Palmares, que atuou aqui no Brasil, e Benkos Bioho, líder na Colômbia (Imagem 3). O uso de imagens nos materiais didáticos é um ótimo recurso para auxiliar e reforçar a compreensão das discussões. Por isso, considerando o papel que as imagens possuem no processo ensino e aprendizagem,

deve-se ter consciência de que a seleção de determinadas imagens pode reforçar estereótipos, discriminações e até mesmo o racismo. A partir da observação das imagens são sugeridas algumas reflexões e sondagem em relação a estes dois líderes, para iniciar o debate. Após esta discussão inicial (atividade de pré-leitura) é direcionada à leitura de dois textos curtos, um sobre Zumbi dos Palmares, o qual decidi mantê-lo em língua portuguesa, retirado na página *web* da Fundação Cultural Palmares, e outro um recorte sobre Benkos Bioho presente no material *Palenque de San Basilio. Obra maestra del patrimonio intangible de la humanidad*, desenvolvido pelo governo da Colômbia no ano de 2002, disponível na internet:

Caminos Interculturales

Unidad didáctica: El español y las relaciones étnico-raciales

1. Vamos a iniciar observando estas imágenes. En seguida hablaremos sobre ellas.

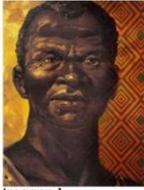


Imagen 1



Imagen 2

¡Ahora cuéntanos!

- ¿Conoces a estos personajes?
- ¿Qué relación crees que sea posible hacer entre ellos?
- ¿Qué palabras/sentimientos sientes al mirarlos?

2. Vamos a conocer un poco más sobre los dos personajes de la primera actividad.

Texto 1

Zumbi dos Palmares nasceu em 1655, no estado de Alagoas. Ícone da resistência negra à escravidão, liderou o Quilombo dos Palmares, comunidade livre formada por escravos fugitivos das fazendas no Brasil Colonial. Zumbi é considerado um dos grandes líderes de nossa história. Símbolo da luta contra a escravidão, lutou também pela liberdade de culto religioso e pela prática da cultura africana no País. O dia de sua morte, 20 de novembro, é lembrado e comemorado em todo o território nacional como o Dia da Consciência Negra.

Texto 2

Benkos Bioho, el gran **cimarrón**, el guía que conduce a la libertad, el héroe fundador, para los **palenqueros**, el rey del arcabuco para la leyenda, Domingo Bioho para las autoridades coloniales, llegó esclavizado a Cartagena de Indias en el último año del siglo XVI. Organizó **palenques**, configuró las formas de resistencia militar y fundamentó las bases y los mecanismos de la negociación política con la administración colonial.



Estas escolhas foram feitas levando em consideração o tamanho do texto e a língua portuguesa utilizada em um deles pelo fato de ser a primeira atividade de leitura realizada na UD e o objetivo é causar aproximação ao material evitando possíveis resistências. Na sequência há uma atividade de pós-leitura para ser respondida a priori em voz alta para estimular os comentários, mas que em um segundo momento deve ser respondida de forma escrita, com perguntas sobre o contexto brasileiro no que diz respeito ao dia da Consciência

Negra e sobre compreensão textual, para que fizessem inferências a partir de alguns vocábulos chaves para a UD presentes no texto.

No ensino e aprendizagem de línguas, as músicas também sempre foram grandes aliadas dos(as) docentes. No entanto, os(as) artistas escolhidos(as) geralmente são aqueles(as) que estão em alta na mídia ou já possuem um lugar de cativo na memória das pessoas, e esses(as) artistas geralmente são brancos(as). Portanto, para finalizar esta primeira parte da UD, trago a letra da música *Así es palenque* do grupo *palenquero* afro-colombiano *Kombilesa Mi* (Imagem abaixo), que tem como uma de suas características a utilização das línguas espanhola e *palenquera*, além do orgulho das raízes africanas em suas composições. Como já foi feita uma introdução sobre os *palenques*, esta música foi escolhida para ampliar os conhecimentos e relacionar as discussões iniciais com a letra da música, experiência que pode ser enriquecida se adicionado o videoclipe. Na sequência são apresentadas algumas questões de interpretação para reforçar o conceito de um *palenque* e quais os sentimentos são exaltados pelo grupo por pertencer a uma comunidade tradicional. Como mencionei na seção anterior o racismo também afeta diretamente as línguas, seja pela falta de reconhecimento ou mesmo por impedir que os(as) falantes de determinadas línguas a utilizem em alguns contextos. Deste modo, para fechar esta primeira parte, fiz um destaque para a quantidade de línguas que há na Colômbia e uma provocação em relação às línguas que existem no Brasil e a relação com as línguas colonizadoras, embora esta última parte não esteja constando na UD.



Así si es palenque pueblo fundado en 1.603,
Un rincón de África lleno de amigos y hermanos con mucha fe,
Dónde nuestra raza la queremos dar y conocer,
A través de nuestra cultura
Con buyerengue, palo y Mapalé.
Esta es la tierra dónde nació Kid Pambelé,
Un hombre con mucho poder que con sus puños uno, dos y tres
Dió a demostrar lo que un palenquero puede ser.
Este es Palenque aquí bailamos y zarandeamos
Con la champeta africana siempre bailamos.
Los palenqueros somos guerreros
Todos nacimos por un mismo sueño
Llegar a grandes con todo esto,
Sientan mi lema, mi emblema, mi tema.
Esto es de raza negra hip Hop
Los llevo en mi corazón con ritmo del tambor que riman en cada son.

Coro
Así es palenque pueblo con mucho ambiente,
Así es Palenque tierra de afro/descendientes,
Así es Palenque tierra con sabrosura,
Ven y llega a palenque pa que disfrutes su dulzura.
Hey, me toca a mí,
Lo que con mi sangre puedo decir
Lo que te digo palenque es un pueblo rico,
En alegría, sabiduría y por sus mitos, leyendas y fantasías,
Mirando como se brilla
Por sus mujeres lindas y carinosas
Aquí en palenque sí que se goza con mujeres muy hermosas,
Acá hacemos cosas maravillosas
Y bien gozosas y muy sabrosas si que se goza,
De gente de sangre buena y poderosa,
Aquí en palenque la gente de le mide a cualquier cosa,
La gente de mi pueblo es muy grandiosa,
Palenque es pueblo libre de la esclavitud
Con mucha actitud si quieres verlo ven y veelo tú,
Todo esto de lo digo con mucho orgullo y mucho sabor,
La cultura palenquera es lo mejor
(Fragmento de la canción)



Seguirei para a descrição da parte específica sobre as comunidades quilombolas, tema basilar da UD. De modo a respeitar a ordem de criação, farei uma discussão sobre o processo de escolha da comunidade quilombola da Hispano-américa. Anteriormente havia pensado na possibilidade de inserir no material diversas menções a comunidades de vários países da Hispano-américa, no entanto ao longo do percurso compreendi que a UD dentro da minha proposta não teria condições de trazer essa rica variedade. Assim, seleciono primeiramente a comunidade de *San Basilio de Palenque* na Colômbia, por ser uma comunidade que eu já tinha feito algumas pesquisas, por encontrar materiais disponíveis na internet e, também, por ser o primeiro quilombo da América, tendo uma grande importância para a história das pessoas negras. A segunda escolha seria feita com base em materiais disponíveis na internet, dentre as comunidades fiz a escolha pelo *Valle Ancestral del Chota* no Equador, pois seria uma oportunidade de conhecer outros nomes e outras formas de organização dos povos negros tradicionais. Elaborar um material é um processo de constantes construções, desconstruções e adaptações, então por fim resolvi apresentar apenas a comunidade de *San Basilio de Palenque* devido a questões de ordem temporal.

Definida a comunidade da América hispânica, iniciei leituras referentes aos quilombos aqui na região da Chapada. Quando se fala em quilombo no Brasil é grande a chance de que o primeiro nome que venha à mente seja o *Quilombo dos Palmares*, mas para este material entendi que teria mais sentido atribuir o protagonismo para as comunidades locais, com o objetivo de despertar o interesse dos(as) estudantes pela história e culturas locais, valorizando as contribuições das comunidades para a constituição da região. No decorrer de toda etapa de elaboração, busquei fazer o exercício de me distanciar e analisar de fora para observar se os textos e as discussões estavam de alguma forma reforçando estereótipos ou minimizando a importância da história desses povos.

Estas buscas nos levam à segunda seção da UD que tem como título *Comunidades originarias: Identidad, Resistencia y Ancestralidad - Aquí*, onde é proposto um estudo e reflexão sobre as comunidades quilombolas locais. A definição da comunidade local também não foi fácil, o que me levou a definir pela que continha mais material disponível na internet. Não para minha surpresa, poucas comunidades possuem informações, artigos e até mesmo notícias na internet, infelizmente esta realidade representa a invisibilidade imposta às comunidades. Então para orientar no processo de escolha, iniciei o diálogo com colegas que já desenvolvem projetos há alguns anos em algumas comunidades e a partir daí fiz listas com

nomes de algumas das comunidades da região, como: *Agreste, Serra do Queimadão, Baixão Velho, Fazenda Velha, Riacho do Mel, Remanso e Bocaina*. Após várias pesquisas decidi apresentar apenas a comunidade de *Remanso* que fica localizada na cidade de Lençóis - Bahia. A seção inicia com uma breve discussão sobre o título (mencionado no início do parágrafo), em seguida há duas perguntas: uma geral sobre a compreensão que se tem sobre as comunidades originárias e outra mais específica sobre a comunidade de Remanso, se eles(as) já conheciam ou tinham visitado.

Após esta discussão é indicada a leitura de um texto introdutório em português sobre a comunidade do Remanso, retirado do *Estudo de Caso: A retomada da sabedoria popular da comunidade Quilombola de Remanso*, com informações básicas e algumas fotografias do local (imagem abaixo) para em seguida serem respondidas algumas perguntas sobre o texto e as imagens apresentadas. Seguindo essa linha, na sequência da seção há um texto um pouco mais extenso, e em espanhol, que trata sobre o uso de tradições e saberes orais em sala de aula de uma escola da comunidade, adaptação da reportagem *A cultura quilombola na escola Comunidade Rural Quilombola Remanso, na Bahia usa a tradição oral e os saberes populares na sala de aula*. Este texto é original em português traduzido por mim, para que os(as) estudantes tivessem a experiência de fazer a leitura sobre a comunidade em língua espanhola. A partir da leitura, há algumas questões baseadas no texto e que buscam alcançar os conhecimentos que eles(as) possuem sobre as tradições locais. No fim da seção é feito um convite para que cada estudante faça uma pesquisa em suas famílias e apresente alguma história que tenha sido passada através de gerações e que tenha relação com o diamante, reforçando o conceito de *griô*, que aparece no texto lido e que representa uma pessoa importante na contação de histórias.

La Comunidad de Remanso - Chapada Diamantina

A comunidade de Remanso é formada por camponeses de matriz africana e indígena, desenvolvem uma afinidade de práticas produtivas e extrativistas, a depender dos ciclos de chuvas e conhecimentos populares. Entre as práticas mais comuns estão o extrativismo do dendê e do buriti que são abundantes na região. E ainda pescam para o próprio consumo e comercialização. Cultuam uma religião própria da Chapada Diamantina, o Jarê, baseada na cura. A cura se dá por meio dos conhecimentos das ervas e das incorporações, ou seja, os "encantados". O Jarê é uma mistura do catolicismo, candomblé e xamanismo nativo, baseado na crença dos espíritos da Chapada. Cultua alguns orixás do candomblé, guias espirituais ligados aos caboclos e santos católicos.

<https://porlatierra.org/docs/ccc212bca74a0b141fe317acc4f72f8.pdf>



3. Observando las imágenes y el texto, ¿qué más te llamó la atención sobre la comunidad de Remanso?

4. Vamos a leer un texto periodístico sobre una acción en escuelas de la comunidad de Remanso.

A sequência da unidade é dirigida para a comunidade de San Basilio de Palenque, sobre a qual já foi explicado o processo de escolha, e que tem como título: *Comunidades originarias: Identidad, Resistencia y Ancestralidad - Allá*. Anteriormente a discussão em torno da comunidade quilombola foi com foco no contexto local e nesta seção a discussão se passa em um país da Hispano-américa, a Colômbia. Para iniciar esta parte há duas perguntas para que os(as) estudantes reflitam sobre a existência de comunidades quilombolas fora do nosso país e a partir daí pensar as possíveis semelhanças com as comunidades locais. A leitura é do texto *San Basilio de Palenque: pensarse de adentro hacia afuera*, que traz algumas definições importantes para a compreensão da discussão, como o que é um *palenque* e uma breve descrição do *palenque de San Basilio* e a sua comunidade, que dialoga com o discutido na música *Así es palenque*, mencionada anteriormente. Logo após o texto, há três imagens: a primeira é um monumento em homenagem a Benkos Bioho, localizado no *palenque*, e as outras duas são imagens das mulheres *palenqueras*, figuras importantes na cultura afro-colombiana:

Palenque de San Basilio - Colombia

San Basilio de Palenque: pensarse de adentro hacia afuera Por: Gabriel Fortich Barros | diciembre 13, 2021

Un palenque se define como aquel lugar que fue poblado por cimarrones o esclavizados que se escaparon del régimen esclavista durante el periodo colonial, desde ese momento el palenque se convirtió en sinónimo de libertad y resistencia ya que cualquier hombre o mujer que tocara suelo palenquero era automáticamente libre.

Existen varios palenques en la historia de la colonia de Colombia, pero fue San Basilio el único que en la actualidad sigue librando esa lucha por conservar su identidad y sus rasgos culturales intactos, esta comunidad es la muestra de la dignidad por conservar no solo la historia de sus antepasados, sino la autonomía de sus territorios por encima del régimen colonial y eurocentrista. [...]

Su arquitectura de bareque y palma les permite tener el fresco necesario para el inclemente calor que azota hasta a los animales mismos que buscan en ese suelo de tierra y polvo un lugar templado para escapar de las altas temperaturas, pero todo esta resistencia y autonomía se mezcla con una población que carece de los servicios básicos, sus condiciones de igualdad no parecen ser las mismas ante aquellos que se rinden a la visión desarrollista.

Los palenqueros hoy por hoy siguen siendo los mismos de antes, piden que se les respete su identidad, sus costumbres y que tenga libertad en su sistema educativo, además de sus propias formas de administración del gobierno, les interesa ser autónomos y quieren ser catalogados como un municipio especial donde puedan gobernarse por autoridades propias y no es para menos, los palenqueros se ven como dice Arturo Escobar "más allá del tercer mundo" ellos se miran a partir de sus territorios y su espacio, es allí donde nace su sentido de pertenencia retando un mundo cada vez más globalizado a partir de su música, sus costumbres, sus bailes, sus espacios y su memoria. [...]

Texto adaptado. Disponible en: <https://www.las2orillas.co/san-basilio-de-palenque-pensarse-de-adentro-hacia-afuera/>



Monumento a Benkos Biohò



Las Palenqueras



Para a atividade de pós-leitura há quatro questões relacionadas ao texto e às imagens, sendo solicitada em uma das questões uma observação e que fossem estabelecidas possíveis conexões entre as *palenqueras* e as baianas do acarajé da Bahia. Após esta apresentação das duas comunidades, Remanso e San Basilio, é feito um tópico *Ampliando la discusión* para provocar uma reflexão sobre essas questões étnico-raciais a partir das leis e do nosso contexto, e de que modo o racismo pode interferir na construção e valorização da identidade dos povos tradicionais, para encerrar esta seção da UD.

Na seção seguinte da UD, trouxe discussões mais gerais divididas em duas partes: *Un poco de poesía* e *Para reflexionar - Racismo no es chiste*. A primeira parte é iniciada com uma imagem do movimento *Ação Poética Tucumán*, com um poema que serve como ponto de partida para a reflexão sobre a importância da literatura no processo de formação discente e qual o lugar que a literatura ocupa em suas vidas. O movimento que se chama *Acción Poética*, teve seu surgimento no México, mas atualmente está presente em várias cidades pelo mundo e consiste basicamente em escrever em paredes e muros poesias ou fragmentos de poesias (Rodríguez, 2013, s/p.).

Un poco de poesía

1. La imagen que sigue es del movimiento Acción Poética Tucumán. ¿Conoces a este movimiento? ¿Qué te parece esta forma de llevar poesía para las personas a través de los muros de la ciudad?



2. ¿De qué manera crees que la poesía puede ser una **liberación** para las personas de comunidades originarias?

Não é recente a presença da literatura na vida das pessoas e na constituição das sociedades, inclusive sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem, no entanto nem sempre a forma como será feita esta inclusão nas aulas é simples e vários questionamentos surgem no momento dos planejamentos, como: Qual literatura devo ensinar? Como não fazer das leituras literárias um fardo para os(as) estudantes? Quais as finalidades desse ensino? Como afirma Matos (2014, p.232) a dificuldade dos professores em relação à literatura ocorre:

pois não entendem o texto literário enquanto experiência estética que, dentro de um conceito de ensino mais amplo, é capaz de dilatar os horizontes dos alunos sobre a experiência humana, despertar-lhes a imaginação através da paixão e prazer da leitura, e estimular-lhes o uso da imaginação ao permitir que os jovens criem suas próprias imagens do mundo através das potencialidades máximas da linguagem escrita.

O estudo da literatura nas aulas de línguas auxilia na formação crítica dos(as) estudantes, possibilita o acesso às culturas e a conhecimentos diversos, que poderão inclusive ajudar no processo de autoconhecimento, são inúmeras as vantagens. Como mencionei anteriormente, ao longo do nosso processo formativo, desde a escola até a universidade, não temos acesso a muitos referenciais de pessoas negras e especialmente mulheres quando estudamos literatura. Então a pessoa escolhida para compor esta parte da UD foi a escritora e poeta ecuatoguineana, Maria Nsue Angue. É importante reforçar o fato de que além desta autora há tantos outros(as) ecuatoguineanos(as) que também desenvolvem um importante trabalho na literatura africana em língua espanhola, então ao apresentar apenas uma poeta, acredito que pode ser um ponto de partida para que novos caminhos sejam explorados e assim cada vez mais personalidades, outrora invisibilizadas serão reconhecidas.

3. Vamos a acceder al perfil de una gran mujer, escritora, poeta y luego haremos algunas discusiones.



María Nsue
(También conocida como "abuela cuentacuentos")
- Ecuatoguineana
- Periodista y escritora

Mini bio

Escritora nacida en Guinea Ecuatorial en 1945. A los ocho años de edad emigró a España, donde comenzó su carrera literaria. En 2015 fue nombrada académica correspondiente en Guinea Ecuatorial de la RAE. Murió en Malabo, 18 de enero de 2017. Fue periodista y escritora, además la primera mujer de Guinea Ecuatorial en publicar una novela en español "Ekomo". No sólo fue pionera en la literatura escrita por mujeres en Guinea Ecuatorial, sino también por retratar la situación de las mujeres en el marco de las tradiciones del país.



Sabías que Guinea Ecuatorial:

- Fue colonia de Portugal antes del dominio español.
- Tiene como idiomas oficiales el español, el portugués y el francés.
- Su capital es Malabo.
- Es el único país africano que tiene el español como idioma oficial.

Para escolher qual poeta e qual poema foi preciso fazer várias reflexões, não foi um processo rápido, e isto, ao meu ver, é um ponto positivo, pois significa que temos várias pessoas negras na literatura em língua espanhola. Diante deste fato, o critério utilizado foi pensar dentro deste universo de representações uma pessoa que tivesse uma importante atuação e relevância em seu contexto e fora dele, e que por conta dos processos de apagamentos teria menos possibilidade de ser representada em um material didático. Os poemas escolhidos foram retirados do poemário *Delirios* (1991), uma coleção composta por vinte e dois poemas. Como alguns poemas eram curtos, fiz a seleção de vários trechos. A primeira atividade de pós-leitura propõe uma análise do verbete *delirio* a partir das suas acepções e a relação com os poemas apresentados, enquanto a segunda atividade faz um convite à reflexão dos sentimentos provocados pelos poemas e os possíveis diálogos com o que foi abordado ao longo da UD.

Na segunda parte, *Para reflexionar - Racismo no es chiste*, proponho uma reflexão em relação às sutilezas com que o racismo pode operar através de expressões racistas que ao longo do tempo foram naturalizadas nas línguas. Para direcionar o debate, apresento duas imagens em que o termo “quilombo” aparece com uma conotação negativa dentro do texto, como ao longo da unidade várias vezes foi utilizado este termo relacionado às lutas e resistência do povo negro, a ideia era fazer esse comparativo em relação aos significados que foram atribuídos em ambos os contextos.

Para reflexionar – Racismo no es chiste

1. Observando las dos imágenes a seguir, ¿qué significado presenta la palabra Quilombo en el contexto? ¿Es el mismo que vimos a lo largo de esta unidad?



2. ¿Por qué el uso de la palabra quilombo en este contexto puede ser racista?

Após esse debate inicial há uma atividade de análise do verbete “quilombo”, em que são apresentados os significados retirados de um dicionário de língua portuguesa e de um dicionário de língua espanhola, para que fosse feito um paralelo entre as definições e refletir sobre as diferenças. A partir desta discussão foi feito um chamado para que os(as) estudantes buscassem em seus repertórios linguísticos termos na língua portuguesa que têm a origem em um contexto racista e que são ou eram utilizados de forma naturalizada pelas pessoas de forma consciente ou não. Como mencionado em outro momento do capítulo, a partir da citação de Gabriel Nascimento, as línguas possuem um grande poder de representar o perfil da sociedade nas representações de poder, classe, gênero e raça, por este motivo o ensino e aprendizagem de línguas não pode ignorar este fato pois também é responsável para a desconstrução destas práticas.

Após todo este percurso é chegado o fim da UD. Para concluir as atividades deste projeto, é feita uma proposta de investigação sobre algumas comunidades quilombolas ou indígenas da região a ser escolhida a critério dos grupos. Para desenvolver a pesquisa os(as) estudantes poderiam utilizar as fontes que tivessem acesso, especialmente moradores das comunidades selecionadas e deveriam apresentar informações gerais sobre as comunidades como o nome, a localização, aspectos geográficos, contexto histórico, manifestações culturais e artísticas e outros dados que eles(as) julgassem interessante registrar. Ainda nesta atividade, foi proposto que a professora de geografia e o professor de filosofia do campus pudessem colaborar com algumas orientações mais específicas na busca. A forma que o racismo opera é bem diversa, atuando em todas as áreas da sociedade e a falta de informação, de conteúdos sobre estas comunidades, como foi constatado ao longo da pesquisa, é uma das formas de garantir o apagamento e a invisibilização desses povos. Por isso, a ideia é que após a

elaboração das pesquisas, os dados sejam postados em uma página da internet, para que esteja disponível na rede.

O processo de elaborar um material didático envolve questões além dos conhecimentos teóricos e acadêmicos e não deve ser uma atividade individual e solitária. Ao longo de toda a produção o que pude perceber é que o processo se torna mais produtivo e sólido quando há diálogo com pessoas que estejam envolvidas com a temática, e a construção no fim das contas é feita no coletivo. Pensar um material didático em língua espanhola, trazendo questões raciais e com uma perspectiva intercultural, não pode estar dissociado do contexto dos(as) estudantes e dos objetivos que temos com o material. Por isso é imprescindível que além de quais textos e atividades serão inseridos na UD, refletir como estes itens deverão ser apresentados e qual o melhor caminho, aspectos que, em determinados casos, iremos descobrir ao longo do processo.

3.2 RECEPÇÃO DOS ESTUDANTES AO MATERIAL APLICADO

Nesta seção, analiso uma parte muito importante para os encaminhamentos desta pesquisa que é a aplicação e a recepção dos estudantes ao material aplicado. A aplicação da UD ocorreu de forma presencial e este era um dos impasses quanto ao formato do material, pois ainda não havia certeza se as atividades no IFBA seriam presenciais neste ano de 2022. Acredito que é necessário destacar que o contexto de aplicação do material é de retorno presencial após dois anos de atividades remotas.

A aplicação estava prevista para três encontros de 2h/a de discussões mais um encontro para a apresentação da atividade final. No entanto, por conta da dinâmica em sala, essa previsão foi estendida. Ao iniciar a aplicação da UD fiz uma contextualização para a turma, explicando que se trata de uma etapa da minha pesquisa de mestrado e que a escolha do tema foi realizada com a turma do ano letivo anterior, através de um questionário virtual. Confesso que senti um pouco de insegurança em relação a recepção dos(as) quanto ao tema e quais seriam os níveis dos possíveis debates, mas felizmente os grupos possuem maturidade para debates com pautas sociais, o que contribuiu para a tranquilidade da condução.

Para que todos(as) pudessem acompanhar, foi entregue para cada um(a) uma cópia impressa do material, porém por questões institucionais não foi feita a impressão em cores, mas sim em preto e branco. Desse modo, para suprir esta falta, projetei na sala o material e o disponibilizei no ambiente virtual das turmas. Para iniciar os estudos, perguntei o que eles

entendiam por interculturalidade, se já tinham visto esse termo anteriormente e, a partir das respostas, fui colocando no quadro as ideias. Ainda nesta parte, inicial foi questionado quais temas eles acreditavam que seriam abordados no material. Alguns indicaram já ter visto o termo, mas não sabiam o que significava e outros(as) falaram que tinha a ver com a relação entre culturas diferentes, logo após esta discussão inicial apresentei um conceito de interculturalidade com base em Walsh (1998,2005).

A aplicação do material ocorreu de formas variadas, pois desejei possibilitar momentos em conjunto em que toda a turma participa, momentos individuais e aqueles em que eles iriam discutir em duplas ou trios para em um segundo momento compartilhar com o restante do grupo. Percebi que nas atividades em que eles tinham um momento de debate com os(as) colegas antes de compartilhar as respostas, havia mais resultado, porque se sentiam mais seguros e à vontade para compartilhar as suas respostas.

Ao longo das aplicações, das leituras especialmente, consultava-os acerca das dificuldades de compreensão dos textos e o nível de dificuldade quanto à leitura, de modo geral, eles(as) demonstraram não ter dificuldades, exceto com a leitura do poema de Maria Nsue Angue. Acredito que esta dificuldade está para além da língua espanhola, pois muitos(as) informaram que não tinham o hábito da leitura de poemas, o que me levou a acreditar que isto contribua para a dificuldade de compreensão do texto poético, além do contexto histórico presente nos versos, pois o poema relata momentos relacionados com o passado da Guiné Equatorial. Diante deste fato, fizemos uma leitura em conjunto ao passo que indicava as possibilidades de interpretações e trazia informações sobre o contexto de modo que pudesse ampliar essa análise.

A realização da atividade final foi feita em grupos organizados pela própria turma e a escolha da comunidade foi livre, com a única exigência de estar localizada na região da Chapada Diamantina. As comunidades que apareceram nas pesquisas dos(as) estudantes foram as seguintes: *Lagoa do Baixão, Barriguda, Fazenda Velha, Bocaina, Morro Redondo, Vão das Palmeiras, Mato Preto, Corcovado, Palmeiras de Inúbia e Segredo*. Esta atividade para alguns foi uma oportunidade de poder compartilhar a história de sua comunidade com os colegas e até olhar com outros olhos para as coisas que estão em seu entorno, que não são percebidas na dinâmica do cotidiano. Como os estudantes não possuem prática na oralidade, pedi que o trabalho fosse apresentado em língua portuguesa, porém a parte escrita deveria ser

em espanhol. Para isto, disponibilizei alguns encontros para orientar sobre as questões linguísticas na tradução.

Destaco uma situação em que uma estudante tinha participado dias atrás a esta atividade de um projeto no qual ela teve a oportunidade de produzir um documentário sobre sua comunidade (*Morro Redondo*) e o utilizou como elemento adicional na apresentação do trabalho. Este momento foi muito gratificante e rico, pois estávamos conhecendo ou ampliando nossos conhecimentos sobre algumas das comunidades da região, quando pudemos perceber a diversidade que há entre elas, questões de organização, acesso às necessidades básicas e de manifestações culturais e religiosas, o que comprova a riqueza destes diamantes negros.

Referente a análise da aplicação e da recepção dos(as) estudantes, faço uma autocrítica, pois ao finalizar as atividades da UD, penso que deveria ter aplicado um questionário diagnóstico para sistematizar as impressões deles(as) quanto ao conteúdo do material e a abordagem utilizada. A partir de minha percepção vejo que o trabalho com a UD sobre questões foi muito relevante, pois percebi que muitos aspectos sobre algumas localidades e sobre costumes não eram conhecidos por eles, como, por exemplo, o *Jarê*, que é uma religião específica da Chapada Diamantina e a comunidade de Remanso que apenas um estudante informou conhecer, os(as) demais não tinham nenhuma informação. E, neste aspecto, reitero a importância de que estes jovens em processo de formação conheçam a sua história, a história de suas famílias e de sua localidade, que compreendam os lugares que ocupam, sendo jovens negros(as), quilombolas, brancos(as), indígenas ou de zona rural, e como a partir destes espaços podem contribuir para a melhoria das condições de seus lugares.

Desse modo o ensino e aprendizagem da língua espanhola para uma educação crítica, que seja antirracista e consciente da conjuntura e do contexto em que será desenvolvida precisa ter como pautas centrais as discussões sociais que estão diretamente relacionadas com as vidas dos(as) estudantes e este é um compromisso que assumo comigo, com meus atuais e futuros alunos(as) e com meus antepassados(as). Hoje tenho consciência de que não posso utilizar este espaço que conquistei e a liberdade docente que tenho para seguir reproduzindo estereótipos na língua espanhola e não promover discussões que façam sentido para os(as) estudantes e que tenham impacto na formação enquanto cidadão e cidadãs, sem dúvidas seria um desperdício de oportunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

História é poder. E uma das bases que alicerçam o racismo é o epistemicídio. O epistemicídio chega antes da bala, chega antes da corrente, chega antes das violências e das desigualdades. Porque, se você não tem uma base que alicerça uma história humana que não seja uma história somente de açoite e chicotes, o que você reconhece na nossa população e como isso cria, na nossa subjetividade, um lugar de desumanização das nossas populações negras. Então, quando você reintegra a história, você reintegra uma possibilidade de reconhecer esses sujeitos que não seja pela desumanização. (RIBEIRO, 2020, s/p)

Neste último capítulo revisito alguns pontos-chaves para o desenvolvimento dessa pesquisa, como os objetivos e a pergunta que motivaram as discussões empreendidas. Antes de iniciar com esta retomada quero registrar o poder transformador que essa pesquisa teve em meu processo formativo ao me aproximar das discussões de gênero e raça, que são tão caras para mim, e por despertar o desejo e o compromisso de seguir trilhando esse caminho de descobertas e de aprendizagem. Como Ribeiro (2020) traz nessa epígrafe o epistemicídio é uma das bases do racismo, desse modo a necessidade de conhecer a história do nosso povo é urgente e ponto basilar no enfrentamento ao racismo e outras formas de discriminação, além de contribuir para a (re)construção da nossa autoestima e empoderamento.

Ao iniciar o projeto dessa pesquisa não tinha dimensão da profundidade das águas em que eu estava entrando. Minha inquietação inicial estava mais direcionada para a elaboração de material didático com uma perspectiva intercultural, sem que necessariamente as discussões de cunho étnico-racial fizessem parte deste processo de elaboração. Meu objetivo era focado em questões culturais, nas singularidades presentes nos diversos países que falam espanhol e o diálogo com as especificidades do contexto local e hoje compreendo que não há como falar em cultura, em diversidade sem fazer a ponte com outros temas, especialmente sobre o tema racial, que como já pontuei é a base estruturante de nossa sociedade.

O pensamento que sempre me acompanhou desde o início da realização do projeto foi o de poder valorizar o lugar a partir do qual eu realizo os estudos, que é a Chapada Diamantina, para além dos atrativos turísticos e belezas naturais, tinha o desejo de colocar o foco nas riquezas humanas, nas histórias, nos conhecimentos e na cultura da região. Sobre essa intenção de valorizar os aspectos que estão mais fortemente relacionados com a vida das pessoas que aqui habitam, me senti de certa forma frustrada, pois diversas eram as possibilidades de discussão a partir de acontecimentos sociais que são muito importantes para a preservação ambiental e o direito à vida com as condições básicas atendidas, tanto no

âmbito da Chapada Diamantina quanto das comunidades dos países hispânicos, desejo que não é possível concretizar apenas em uma UD.

Dentre essas várias possibilidades que surgiram senti a necessidade de fazer o registro, ainda que de fora da UD, para que de alguma forma pudesse contemplar essas questões. Em meio às pesquisas sobre a comunidade de *San Basílio de Palenque*, encontrei um dicionário de língua *palenquera* que se chama *Lengua palenque*, o primeiro dicionário virtual de língua *palenquera*⁷ e outro dicionário chamado *Kribí*, que traduzido para o espanhol significa o verbo *escribir*, - verbo escrever em português - que tem como missão preservar e promover a herança cultural e linguística de *San Basilio de Palenque*⁸, que dialoga de forma contundente com a busca de fazer com que a língua e a cultura *palenquera* não seja esquecida e que todas as pessoas da região tenham acesso ao conhecimento sobre a história de seu povo e que as demais pessoas tenham a oportunidade de conhecer.

No âmbito local, a temática que ficou de fora da UD, mas que é bastante atual e que afeta diretamente as pessoas de comunidades quilombolas e indígenas é o racismo ambiental. No que diz respeito ao acesso à estrutura básica de saúde, moradia, saneamento, educação e qualidade de vida, é possível perceber sem muito esforço que há um padrão nas populações que são mais atingidas com o descaso e o desrespeito e esse não é um fenômeno que acontece apenas no contexto do estado da Bahia, nem do Brasil, mas em várias sociedades. Desde os princípios da história que a região da Chapada Diamantina é explorada por conta de suas riquezas minerais e ainda hoje, ano de 2022, essa violência ainda é uma realidade.

A título de exemplificação dos fatos mencionados, ocorreu no dia 06 de agosto de 2022, um *Ato em Homenagem às vítimas pelos 5 anos do Massacre de Iúna*. “O ato tem como objetivo denunciar a ausência de justiça no Massacre de Iúna, ocorrido em 06 de agosto de 2017, quando seis pessoas foram assassinadas na Comunidade Quilombola de *Iúna*, em Lençóis, Bahia.”⁹ Outro acontecimento que infelizmente corrobora com esse ponto é a exploração das terras na comunidade quilombola de *Bocaina*, no município de *Piatã*, através de ações de uma mineradora inglesa colocando em risco a vida e o bem-estar dos moradores da comunidade. Com isso, fica explícito o fato de que discutir o racismo ambiental, com atenção às comunidades tradicionais é de extrema importância, já que atinge diretamente e de

⁷ Disponível em <https://lenguapalenque.wordpress.com/>. Acessado em 20/09/2022

⁸ Disponível em <http://www.kribi.com.co/>. Acessado em 20/09/2022

⁹ Reportagem disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2022/08/02/5-anos-do-massacre-de-iuna-ba-sobre-a-terra-ha-de-prevaler-justica/>. Acesso em 10 de jun de 2022.

forma violenta a vida dessas pessoas, e embora haja movimentos e denúncias contra essas atuações as explorações seguem ocorrendo.

Além dessas pontuações, há outros temas que não estavam na lista do questionário diagnóstico virtual, mas que foram sugeridos pelos estudantes, como inclusão social, meio ambiente, assédio, feminismo e autoconhecimento. A partir destes pontos levantados, e das demais possibilidades temáticas mencionadas, compreendo que a pesquisa não se encerra com essa dissertação, mas que ela foi apenas o início de um longo e prazeroso caminho de estudos e aprendizagens.

Tendo em vista a importância dos temas que foram abordados e aqueles não foram contemplados na UD, retomo a pergunta da pesquisa que me possibilitou fazer reflexões e vários questionamentos no que diz respeito à aprendizagem de língua espanhola: Quais os principais desafios e possibilidades encontrados pela professora na proposição, desenvolvimento e aplicação de materiais didáticos de Espanhol/LE numa perspectiva intercultural e voltado para a educação étnico-racial? Para chegar às respostas adotei os procedimentos mais adequados dentro das possibilidades existentes.

Foram traçados três objetivos a partir da pergunta e do objetivo geral da pesquisa. O primeiro foi descrever o processo de elaboração do material didático dentro da perspectiva intercultural proposto pela professora. Para isto realizei primeiramente o questionário virtual com as turmas para determinação do tema que seria tratado na UD, já nesta etapa comecei a pensar nas possibilidades de formato desta UD. Para a elaboração vários quesitos são necessários levar em consideração, como o perfil do público direcionado, o contexto local, quais impressões pretendo alcançar a partir das discussões empreendidas, qual o estilo será adotado e toda a parte estética que também tem um importante papel nos resultados. Ao realizar essa descrição tive a oportunidade de observar de forma atenta os conceitos e perspectivas que necessito aprofundar meus estudos a fim de alcançar constantes melhorias no ensino e aprendizagem da língua espanhola, o que nos remete ao próximo objetivo.

O segundo objetivo tratou de identificar quais os principais desafios e possibilidades em elaborar material didático no contexto do IFBA – *campus* Seabra. Conforme apontado no parágrafo anterior o contexto não pode ser desconsiderado em um processo de ensino e aprendizagem e por tanto, deve ser refletido nos materiais didáticos utilizados em aula. Desse modo, os desafios e as possibilidades em elaborar um MD também perpassam por perceber e compreender a dimensão subjetiva desse território em que as atividades serão desenvolvidas.

Além disso, retomo a importância da variedade e individualidades presente nos(as) estudantes, e isso não pode ser ignorado, já que contribui de forma bastante significativa para as discussões que valorizem as diversidades e ser uma oportunidade de que todos(as) sintam-se acolhidos(as), pois como afirma Mota (2022, p. 54):

Em qualquer contexto em que o professor atue, quer seja em uma sala de aula com estudantes de diferentes países ou de uma mesma cidade ou região, o repertório de experiências culturais desses sempre será diversificado, sendo, portanto, necessário usar estratégias para contemplar a pluralidade e ensinar a lidar com ela.

Irei destacar os desafios que considero mais relevantes para essa pesquisa. Ao estar diante de uma temática e todas as suas derivações, como escolher quais elementos devem ou não fazer parte do seu material? Aponto deste dilema como uma das dificuldades encontradas e que se subdivide em outras: quais recortes fazer, quais tópicos e materiais utilizar como referências, ponderar sobre os formatos dos textos, tamanhos e tipos de atividades. Quando me deparava com esta encruzilhada, o caminho que me pareceu mais justo foi o de levar em consideração o conhecimento linguístico dos(as) estudantes e as discussões que pudessem gerar maior envolvimento entre eles. Como a UD desenvolvida foi pensada para ter uma aplicação breve, optei por neste momento não apresentar conteúdos gramaticais de forma explícita, deixando o protagonismo para as discussões voltadas para a educação das relações étnico-raciais, não obstante tive um pouco de resistência com este posicionamento, por sentir que faltava algo. Dessa maneira, o tratamento das questões gramaticais dentro de uma aprendizagem que se pretende intercultural e para as relações étnico-raciais é um ponto que precisarei retomar com mais cuidado, pois não pretendo excluir essa discussão das aulas e dos materiais que desenvolverei futuramente com outras temáticas de caráter social.

Paralelo às dificuldades, percebi que as possibilidades que há em elaborar uma UD são diversas e a partir dos estímulos que sejam realizados, pode-se alcançar resultados além dos que foram esperados. Na elaboração da UD, é possível selecionar desde a capa do material até as referências e isto sem dúvida gera impactos positivos, pois será um material alinhado com a abordagem do(a) docente, em que cada elemento inserido foi pensando em um público específico. Ter a oportunidade de fazer discussões a partir de textos autênticos, de autores(as) que pouco são reconhecidos(as) e personalidades que são fundamentais para a história do povo latino-americano, nos permite conhecer mais sobre a nossa história, e não apenas aquela contada pelos colonizadores europeus. Esse pensamento me remete ao *Perigo de uma história*

única (2009), da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, que problematiza as histórias contadas apenas a partir de um único ponto de vista, sem que outras pessoas também possam contá-las desde outras vivências, o que faz com que tenhamos conhecimento, na maior parte das vezes de aspectos reducionistas, estereotipados e inferiorizadores sobre muitos povos. Em suma, é uma experiência muito rica poder aprender uma língua estrangeira a partir de seus conhecimentos, da sua cultura e de sua própria língua materna, fazendo um movimento de olhar para si, para em seguida olhar para o(a) outro(a).

Por fim, o último objetivo foi registrar e refletir sobre a prática pedagógica a partir do uso de material didático de língua espanhola para as relações étnico-raciais com uma perspectiva intercultural. Desde o planejamento da UD, entre as pesquisas e diálogos com autores(as) e colegas de trabalho, percebi o quanto ainda há por ser feito nas instituições de ensino para que tenhamos um avanço relevante no diz respeito a atuação das escolas e de toda a sua comunidade no combate e no enfrentamento às discriminações, ao racismo e no processo formativo de jovens conscientes, críticos e que respeitem a diversidade, colaborando para a efetivação da lei 11.645/2008, pois ainda que todos(as) os docentes façam esse trabalho individual é imprescindível que haja esse compromisso de todos(as) envolvidos no processo educativo.

Ao observar os registros das atividades desenvolvidas, percebi que há linha tênue que exige muito cuidado e constante revisão, quando se trata da educação para as relações étnico-raciais com a perspectiva intercultural, para não reforçar estereótipos, como já citado nesse trabalho, e para que não cause nenhum tipo de constrangimento ou incômodo aos(as) estudantes. Elaborar e aplicar uma UD possibilita que aspectos frequentemente marginalizados ou negligenciados sejam colocados em cena no processo de ensino e aprendizagem, e que os(as) estudantes encontrem sentido ao se reconhecerem no material e nas discussões gerando um sentimento de proximidade em que a língua estrangeira não será uma meta intangível.

Com base nessas análises não pretendo sugerir que deva existir uma padronização no processo de elaboração e de aplicação de material didático, seja de autoria própria do(a) docente ou materiais feitos por outras pessoas, nestes procedimentos a individualidade e a autonomia de cada pessoa deve ser levada em consideração e valorizada, pois estamos tratando de diversos aspectos pessoais, de diferentes perspectivas acadêmicas e do processo formativo de cada docente. Nesse mesmo sentido, não tenho a pretensão de colocar a UD, por

mim produzida, como única possibilidade de tratar sobre questões étnico-raciais nas aulas de espanhol na Chapada Diamantina, mas sim apontam para uma possibilidade e a partir das lacunas existentes, reformular, adaptar e ampliar cada vez mais a oferta e a disponibilização de materiais que apresentem outra perspectiva de ensinar e de aprender uma língua estrangeira.

Compreendo, a partir dos estudos, diálogos e análises realizadas ao longo dessa pesquisa que os materiais didáticos representam um importante papel na aprendizagem de quaisquer áreas de conhecimentos. No entanto o material por si só não dará conta das discussões de cunho intercultural e para as relações étnico-raciais ou outro tema que se proponha, por isso, se pretendemos oferecer uma educação de qualidade, de acordo com a realidade em que os(as) estudantes estão inseridos é preciso haver um movimento de vários setores e aspectos que interferem diretamente nas práticas docentes e na educação de modo geral: como as políticas públicas, ações afirmativas, currículo escolar, formação de docentes. Segundo Katiúscia Ribeiro:

A escola integra os agentes de manutenção racial, cabe a ela repensar suas práticas e reconhecer que, como território do conhecimento necessita dialogar com as diferenças, bem como possibilitar aos estudantes negros reconhecer-se como atores sociais, protagonistas sociais, sustentando sua vida e história em todas as esferas representativas da sociedade. Ressignificar os componentes curriculares apresentados nos livros didáticos, percebidos aqui como fonte de embasamento teórico, deve ser tarefa fundamental a ser desenvolvida em caráter de emergência, visto que esses são potencializadores na formação do preconceito do racismo. (2017, p.33)

Como medidas que ultrapassam as fronteiras da sala de aula, mas que faz parte na vida educacional dos(as) jovens estudantes, é necessário dar atenção às ações que já existem ou que estão em fase de implemetação. Por reconhecer a sua grande contribuição da vida de muitas pessoas negras, proporcionando novas perspectivas de futuro, destaco as cotas raciais, que completou 10 anos em 2022 e que de acordo com Ribeiro (2017, p.33) é:

Outra estratégia que poderá ajudar no empoderamento da população negra no sistema educacional são as cotas raciais, ações reparatórias que contribuíram para nivelar o abismo entre negros e brancos no sistema superior de ensino e contribuem para formação de intelectuais capacitados a interpretar a organização social e educativa de enfrentamento da luta antirracista.

Nessa etapa da pesquisa, em que é preciso dar alguns encaminhamentos, revisitar quais foram os questionamentos que funcionaram como propulsores para o estudo, posso afirmar que os resultados obtidos a partir das respostas à pergunta foram apenas uma das trilhas que percorri. O que aprendi e pude observar foi muito além das possibilidades e desafios ao elaborar e aplicar um material didático de língua espanhola com uma perspectiva intercultural para as relações étnico-raciais, inclusive me arrisco a dizer que este propósito foi apenas um pretexto e também um presente para que eu pudesse despertar para um movimento que há tempos estava sendo negligenciado por mim.

Ao identificar as possibilidades no âmbito da pergunta da pesquisa, identifiquei também as possibilidades que eu tenho enquanto mulher negra, professora, pesquisadora e baiana de participar de ações em prol do cumprimento dos direitos da população negra. Concomitante a isso, estão os desafios e dentre as inúmeras possibilidades de caminhos, não há um que seja fácil, para isso sigo pedindo que os caminhos para essa jornada estejam sempre abertos e que eu esteja cada vez mais capacitada para percorrê-los.

Sou muito grata por ter chegado a esta etapa, que com certeza não é o final, mas que ainda se desdobrará em muitos frutos. Espero que assim como em mim, essa pesquisa possa despertar no(a)s docentes e pesquisadore(a)s a curiosidade, o interesse e a paixão por um ensino de língua espanhola de e para pessoas reais, condizente com a realidade do(a)s discentes.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma única história*. Companhia das Letras, 2009.

ALVAREZ, M. L. O. *Apresentação*. In: *ESPAÑHOL NO NORDESTE: espaços de resistência, criação e transformação*. Editora CRV Curitiba – Brasil. 2018.

BANAGGIA, G. *As forças do jarê, religião de matriz africana da Chapada Diamantina*. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Garamond. 2015.

BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. *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. Acesso em: 31/05/21

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 20 de mar. 2022.

_____. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de mar. 2022.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2022.

_____. *Lei n. 10.639, de 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", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 25 de mar. de 2022.

_____. *Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 08 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 15 de março de 2021.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília. DF. Outubro. 2004. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 25 de mar. de 2022.

_____. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em 25 de mar. de 2022.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 25 de mar. de 2022.

CANÇADO, M. *Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP, v. 23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>. Acesso em: 20/05/21.

CANDAU, V. M. F. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

_____. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CELANI, M. A. A. *A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira*. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada – Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERREIRA, M. A. *Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça*. In: PESSOA, R., SILVESTRE, V., MÓR, W.M. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, p. 39-46. 2018.

FERREIRA, D. V. *Afrolatinidade e educação*. In: LANDULFO, C., MATOS, D.(Orgs.) *Suleando Conceitos em Linguagens:Decolonialidades e epistemologias outras*. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 73ª Ed.- Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2020.

GONZÁLEZ, F. E. *Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa*. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 155-183, ago. 2020.

GOMES, N. L. *O movimento Negro Educador: sabres construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

_____. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Candau (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*.12ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1ª Ed. – São Paulo. Parábola. 2018.

MATOS, D. C. V da S. *Formação intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro*. Salvador. 2014. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia (UFBA)

MATOS, D., PARAQUETT, M. (Orgs.) *Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador. EDUFBA. 2018.

MENDES, E. *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares: A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”*. 2007.

_____. *Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2*. Salvador. EDUFBA. 2012.

_____. *Educação Linguística Intercultural*. In: LANDULFO, D. ;MATOS, D. (Orgs.) *Suleando Conceitos em Linguagens: Decolonialidades e epistemologias outras*. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

MIRANDA, E. O. *Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOTA, F. *Uma análise autoetnográfica sobre uma proposta decolonial de ensino de Estágio Supervisionado*. Indagatio Didactica, vol. 14 (1). 2022.

MUNANGA, K. *Nosso racismo é um crime perfeito*. (Entrevista concedida à Revista Fórum) RAMOS, C. S.; FARIA, G. 2011. Disponível em <https://revistaforum.com.br/blogs/blog-da-maria-fr/2011/11/20/kabengele-munanga-nosso-racismo-um-crime-perfeito-45558.html>. Acesso em jun. de 2022.

_____. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ. 2003. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em jun. de 2022.

NASCIMENTO, A. *O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. 3ª Ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019. E-book Kindle.

NUPEL ILUFBA. Café Multilíngue - *Educação linguística para o século XXI* - Prof. Dra. Edleise Mendes. Youtube. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FfJhS0Ecgws>. Acesso em 20/03/21.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira*. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.

PARAQUETT, M. *A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil*. In: *Abehache* - ano 2 - nº 2 - 1º semestre. 2012.

_____. *Perspectivas interculturais e relações internacionais na aprendizagem de Espanhol*. In: BARBOSA, M.; MORAIS, C.F.; VIDAL, M.E.B. (Org.). *Teorias de linguagens: Pesquisa e ensino*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2017, p. 151-167.

PARAQUETT, Marcia; SILVA JUNIOR, A. C.. *O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da "Lei do Espanhol"*. In: *Abehache: revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, nº 15, 1º semestre 2019.

PENNYCOOK, A. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84

PORTELA, A. C. L. *Tabuleiro Identitário: o quase do racismo à brasileira e sua encruzilhada quilombola no IFBA do território de identidade da Chapada Diamantina*. Salvador. 2017. Dissertação (Mestre em Educação) Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

QUIJANO, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> . Acesso em 15 de dez de 2021.

RAJAGOPALAN, K. *Repensar o Papel da Lingüística Aplicada*. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RIBEIRO, K. *Katiúscia Ribeiro: o apagamento do conhecimento africano é o alicerce do racismo, veio antes da bala e das correntes*. (Entrevista concedida a GOMES, Luís) 2020. Disponível em: <https://sul21.com.br/noticias/entrevistas/2020/11/katiuscia-ribeiro-o-apagamento-do-conhecimento-africano-e-o-alicerce-do-racismo-veio-antes-da-bala-e-das-correntes/>. Acesso em 20 de jun. de 2022

_____. *O Laboratório de Filosofia Africana Geru Mãe na UFRJ e os desafios para produção de conhecimento sobre filosofia africana e as relações raciais*. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan./abr. 2019

_____. *Kemet, Escolas e Arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestre em Filosofia e Ensino) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca Cefet/rj .

RODRIGUES, F. C. *Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei no 11.161/2005*. In: *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. BARROS, C; COSTA, E; GALVÃO, J. Belo Horizonte - FALE/UFMG. 2016

RODRIGUEZ, G. *Um abraço com palavras*. 2013. Disponível em: <https://jornalismoemfronteiras.com.br/um-abraco-com-palavras/>. Acesso em 10 de jul de 2022.

RUFINO, L. *Pedagogia das Encruzilhadas* - 1ªed. Mórula Editorial. 2019.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus (Pandemia Capital)*. São Paulo: Boitempo. 2020

SILVA, B. E. da. *Materiais Didáticos e Aprendizagem de Inglês sob um olhar crítico: potencialidades e subversões*. Salvador. 2018. Dissertação (Mestre em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia (UFBA)

SOUZA, J. S. *Identidades negras no livro didático de espanhol*. Salvador. 2016. Dissertação (Mestre em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia (UFBA)

TELLES, J. “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, C. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

_____. *La interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación DINEBI. Lima, Perú. 2005.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. *Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra*. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*. 2018. Disponível em https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_u_ma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra. Acesso em 15 de mar 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TCLE



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo – Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de Espanhol: desafios da professora como autora de material didático

Pesquisadora Responsável: Michele Santos Barbosa

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção. Caso haja alguma palavra ou frase que não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável para esclarecê-las.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e obter a sua permissão para participar do mesmo de forma voluntária.

Meu nome é Michele Santos Barbosa, sou aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e gostaria de convidá-lo(a) para participar de uma pesquisa sobre material didático e o ensino de espanhol na Chapada Diamantina. Esse trabalho é parte integrante do Projeto “**Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de Espanhol: desafios da professora como autora de material didático**”, orientado pela Prof^ª. Dra. Marcia Paraquett (PPGLinC / ILUFBA). Destacamos que esse estudo fundamentará, em parte, minha pesquisa de mestrado e utilizará como instrumentos para coleta de dados a aplicação de um questionário virtual e aplicação de material didático.

Objetivos do Estudo

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os desafios encontrados pela professora no processo de proposição, desenvolvimento e aplicação de materiais didáticos de Espanhol/LE que tenham uma perspectiva intercultural. Para tanto, foram delineados como objetivos específicos: a) Descrever o processo de elaboração do material didático dentro da perspectiva intercultural proposto pela professora; b) Identificar quais as principais dificuldades em elaborar material didático no contexto do IFBA – campus Seabra; c) Registrar e refletir sobre a prática pedagógica utilizando os materiais elaborados.

Participantes _____ do _____ estudo

Participarão do estudo 59 (cinquenta e nove) estudantes do Instituto Federal da Bahia – IFBA do *campus* de Seabra que estejam matriculados no 4º ano do ensino médio integrado no ano letivo de 2020. Você foi escolhido(a) a participar porque é discente do IFBA e está matriculado no 4º ano do ensino médio integrado.

Procedimentos do estudo

Após entender e concordar em participar, serão utilizados os seguintes instrumentos para a geração dos dados:

- 1) **Questionário diagnóstico virtual** para averiguar qual o posicionamento dos/das estudantes sobre temas que envolvem o ensino do espanhol e as possíveis relações com o contexto em que estão inseridos/as.
- 2) **Aplicação do material didático:** após análise do questionário virtual será elaborado um material didático de língua espanhola com base nas respostas obtidas e posteriormente será aplicado na turma. Sendo que a aplicação poderá acontecer de forma remota seguindo as normas vigentes no IFBA - *campus* Seabra.
- 3) **Diário de campo:** será usado como fonte de reflexão sobre o contexto dos/as estudantes e o processo de elaboração de material didático de língua espanhola.

Duração do Estudo

A duração total do estudo é de 6 (seis) meses, sendo de 01/06/2021 a 31/12/2021.

A sua participação no estudo será de aproximadamente 4 (quatro) meses.

Riscos potenciais e desconforto

É possível que, durante o processo da pesquisa, você ache que sua privacidade esteja sendo invadida; que seja preciso responder a questões sensíveis, tais como frustrações e problemas educacionais; que a pesquisadora tome seu tempo para responder ao questionário; que a pesquisadora interfira na sua rotina; e que haja possíveis danos à dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente.

No entanto, como propostas de intervenção para os riscos apontados, a pesquisadora assegura:

- Certificar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio econômico – financeiro.
- Estar atento aos sinais verbais de desconforto.
- Minimizar desconfortos, garantindo liberdade para não responder questões que lhes pareçam constrangedoras.
- Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos.

- Discutir com os participantes as providências cabíveis quando perceber qualquer possibilidade de dano, decorrente da participação na pesquisa, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP.

Benefícios para o participante

Não há benefício direto para o participante desse estudo. Somente no final da pesquisa poderemos concluir a presença de algum benefício. Porém, os resultados obtidos com este estudo poderá contribuir com o aprimoramento de práticas pedagógicas; Compreender o processo de elaboração de material didático com uma perspectiva intercultural; Propiciar um ambiente com experiências e emoções facilitadoras da aprendizagem; Dar visibilidade para o ensino-aprendizagem de espanhol na Chapada Diamantina – Ba; (Re)pensar sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma perspectiva intercultural.

Compensação

Você não receberá nenhuma compensação para participar desta pesquisa e, também, não terá nenhuma despesa adicional.

Participação Voluntária/Desistência do Estudo

Sua participação neste estudo é totalmente voluntária, ou seja, você somente participa se quiser. A não participação no estudo não implicará em nenhuma complicação. Após assinar o consentimento, você terá total liberdade de retirá-lo a qualquer momento e deixar de participar do estudo se assim o desejar, sem quaisquer prejuízos.

Novas Informações

Quaisquer novas informações que possam afetar a sua segurança ou influenciar na sua decisão de continuar a participação no estudo serão fornecidas a você por escrito. Se você decidir continuar neste estudo, terá que assinar um novo (revisado) Termo de Consentimento informado para documentar seu conhecimento sobre novas informações.

Com Quem Devo Entrar em Contato em Caso de Dúvida

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A responsável por este estudo é Michele Santos Barbosa, que poderá ser contatada através do e-mail mysschelle.my@hotmail.com e/ou pelo telefone (75) 9 8243-1819.

Também em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia

(CEP/EE/UFBA). O CEP busca defender os interesses dos participantes de pesquisa e é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEP/EE/UFBA) está localizado na Rua Augusto Viana- SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia, contato telefônico (071) 32837615 e o email do CEP é cepee.ufba@ufba.br

Resultados e materiais da pesquisa

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação.

O(a) participante poderá imprimir ou guardar print de sua via do Termos de consentimento. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais, que estão pautados na legislação brasileira (Resolução nº 466/12 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaração de Consentimento

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____, concordo em participar do estudo intitulado **“Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de Espanhol: desafios da professora como autora de material didático”**. Li e entendi o documento de consentimento e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis benefícios e riscos. Tive oportunidade de perguntar sobre o estudo e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Entendo que estou livre para decidir não participar desta pesquisa e que, ao assinar este documento, não estou abdicando de nenhum de meus direitos legais. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim desejar. Em caso de minha desistência em permanecer na pesquisa, autorizo que os meus dados já coletados referentes a questionários respondidos e similares ainda sejam utilizados na pesquisa, com os mesmos propósitos já apresentados nesse TCLE.

“Li e concordo em participar da pesquisa”

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche a página no seu navegador.

APÊNDICE B: Questionário Virtual

Questionário diagnóstico da pesquisa **Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de Espanhol: possibilidades da professora como autora de material didático**

Olá querid@ estudante.

Gostaria de pedir a sua colaboração respondendo a este questionário que tem como objetivo obter dados acerca de seus interesses sobre temas para serem discutidos nas aulas de espanhol.

A sua participação nos vai auxiliar no desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado, que está sendo realizada na Universidade Federal da Bahia, sobre material didático e ensino-aprendizagem de espanhol com uma perspectiva intercultural no contexto da Chapada Diamantina.

Para isso peço que observe a lista abaixo com 10 (dez) temas e selecione 3 (três) por ordem de importância que você desejaria que fosse discutido nas aulas de espanhol e justifique sua resposta

Seu nome será preservado e não será divulgado. Muito obrigada pela sua participação.

- Religião
- Gênero e sexualidade
- Racismo
- Moda
- Homofobia
- Migração
- Beleza
- Identidade
- Xenofobia
- Saúde

1ª escolha:

Justificativa:

2ª escolha:

Justificativa:

3ª escolha:

Justificativa:

Caso queira sugerir algum tema que não consta acima, pode informá-lo aqui e logo abaixo a sua justificativa.

Tema sugerido:

Justificativa:

ANEXO

Michele Santos Barbosa

Camino Interculturales

Unidad didáctica de Español



Camino Interculturales

¡Hola chiquit@s!
¿Cómo va todo?

Este material es una Unidad Didáctica que fue elaborada para que hagamos discusiones sobre temas importantes en lengua española, temas que constituyen nuestro día a día. Vamos a leer, comentar, reflexionar, escribir y si se animan podemos incluso bailar. Todo fue preparado con mucho cariño para que ustedes disfruten y puedan conocer un poco más sobre aspectos de nuestra historia y cultura, y también de algunos países que hablan español.

Besitos y abrazos,
Profesora Michele Barbosa



Caminos Interculturales

Unidad didáctica: El español y las relaciones étnico-raciales

1. Vamos a iniciar observando estas imágenes. En seguida hablaremos sobre ellas.

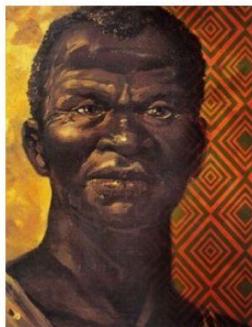


Imagen 1



Imagen 2



¡Ahora cuéntanos!

- ¿Conoces a estos personajes?
- ¿Qué relación crees que sea posible hacer entre ellos?
- ¿Qué palabras/sentimientos sientes al mirarlas?

2. Vamos a conocer un poco más sobre los dos personajes de la primera actividad.

Texto 1

Zumbi dos Palmares nasceu em 1655, no estado de Alagoas. Ícone da resistência negra à escravidão, liderou o Quilombo dos Palmares, comunidade livre formada por escravos fugitivos das fazendas no Brasil Colonial.

Zumbi é considerado um dos grandes líderes de nossa história. Símbolo da luta contra a escravidão, lutou também pela liberdade de culto religioso e pela prática da cultura africana no País. O dia de sua morte, 20 de novembro, é lembrado e comemorado em todo o território nacional como o Dia da Consciência Negra.

Texto 2

Benkos Bioho, el gran **cimarrón**, el guía que conduce a la libertad, el héroe fundador, para los **palenqueros**, el rey del arcabuco para la leyenda, Domingo Bioho para las autoridades coloniales, llegó esclavizado a Cartagena de Indias en el último año del siglo XVI. Organizó **palenques**, configuró las formas de resistencia militar y fundamentó las bases y los mecanismos de la negociación política con la administración colonial.



 **Ahora vamos a charlar un poco sobre lo que leímos. (Intenta escribir en español las respuestas en tu cuaderno. ¿Te animas?)**

I. En el texto 1, hicimos una breve lectura sobre Zumbi dos Palmares y la celebración del día 20 de noviembre. ¿Para ti, qué significa esta fecha?

II. En el texto 2 aparecen los términos: cimarrón, palenqueros y palenques. ¿Tienes alguna idea sobre lo qué significan?

III. El Quilombo dos Palmares es conocido como el quilombo más grande de América. En tus palabras, ¿qué sería el término Quilombo?

3. Escucha y baila

Kombilesa mí - Así es Palenque



Así si es palenque pueblo fundado en
1.603,
Un rincón de África lleno de amigos y
hermanos con mucha fe,
Dónde nuestra raza la queremos dar y
conocer,
A través de nuestra cultura
Con buyereague, palo y Mapalé.
Esta es la tierra dónde nació Kid Pambelé,
Un hombre con mucho poder que con sus
puños uno, dos y tres
Dió a demostrar lo que un palenquero
puede ser.
Este es Palenque aquí bailamos y
zarandeamos
Con la champeta africana siempre
bailamos.
Los palenqueros somos guerreros
Todos nacimos por un mismo sueño
Llegar a grandes con todo esto,
Sientan mi lema, mi emblema, mi tema.
Esto es de raza negra hip Hop
Los llevo en mi corazón con ritmo del
tambor que riman en cada son.

Coro

Así es palenque pueblo con mucho
ambiente,
Así es Palenque tierra de
afro/descendientes,
Así es Palenque tierra con sabrosura,
Ven y llega a palenque pa que disfrutes
su dulzura.

Hey, me toca a mí,
Lo que con mi sangre puedo decir
Lo que te digo palenque es un pueblo
rico,
En alegría, sabiduría y por sus mitos,
leyendas y fantasías,
Mirando como se brilla
Por sus mujeres lindas y carinosas
Aquí en palenque sí que se goza con
mujeres muy hermosas,
Acá hacemos cosas maravillosas
Y bien gozosas y muy sabrosas sí que
se goza,
De gente de sangre buena y poderosa,
Aquí en palenque la gente de le mide a
cualquier cosa,
La gente de mi pueblo es muy
grandiosa,
Palenque es pueblo libre de la
esclavitud
Con mucha actitud si quieres verlo ven
y veelo tú,
Todo esto de lo digo con mucho orgullo
y mucho sabor,
La cultura palenquera es lo mejor
(Fragmento de la canción)



!Ahora contesta!

I. La canción que escuchamos se llama Así es Palenque. De acuerdo con la letra, por fin, ¿cómo es el Palenque?

II. En una de las descripciones del Palenque, está presente la siguiente expresión "Un rincón de África". ¿Qué sentidos le das?

III. ¿Qué elementos son presentados como aspectos característicos de la comunidad del Palenque?

A saber...

El grupo Kombilesa mí toma su nombre de la lengua tradicional Palenquera, el cual traducido al castellano significa mis amigos. Está conformado por jóvenes afrodescendientes orgullosos de sus raíces ancestrales, quienes se han dado a la tarea de retomar e innovar el conocimiento empírico musical de San Basilio de Palenque y el caribe colombiano.[...] Las canciones son compuestas en lengua Palenquera, castellano y mezcla de las dos anteriores.

https://kombilesami20.blogspot.com/?fbclid=IwAR0-Eh15-mwTpr5sAm1ALSks_2_M0B01ymjeDZHt6ZWDBYDG9wZlPEWtDM

#Sabías que...

Como vimos en el texto, Kombilesa mí es un grupo colombiano y sus canciones son compuestas en lengua Palenquera y en español.

Sabías que en Colombia se hablan más de 70 lenguas: 65 lenguas indígenas, 2 lenguas criollas afrocolombianas, una gitana, una de señas y el español.

Y tú, ¿qué sabes sobre este país? Escribe en tu cuaderno.





Comunidades originarias: Identidad, Resistencia y Ancestralidad

Aquí

1. ¿Qué entiendes por Comunidades originarias?

2. En la región de la Chapada Diamantina, hay aproximadamente 60 comunidades quilombolas. Como por ejemplo la comunidad de Remanso que está ubicada en la ciudad de Lençóis - BA. ¿Ya visitaste a esta comunidad? ¿Qué cosas puedes decir sobre ella?

La Comunidad de Remanso - Chapada Diamantina

A comunidade de Remanso é formada por camponeses de matriz africana e indígena, desenvolvem uma afinidade de práticas produtivas e extrativistas, a depender dos ciclos de chuvas e conhecimentos populares. Entre as práticas mais comuns estão o extrativismo do dendê e do buriti que são abundantes na região. E ainda pescam para o próprio consumo e comercialização. Cultuam uma religião própria da Chapada Diamantina, o Jarê, baseada na cura. A cura se dá por meio dos conhecimentos das ervas e das incorporações, ou seja, os “encantados”. O Jarê é uma mistura do catolicismo, candomblé e xamanismo nativo, baseado na crença dos espíritos da Chapada. Cultua alguns orixás do candomblé, guias espirituais ligados aos caboclos e santos católicos.

<https://porlatierra.org/docs/ccc212bca74a0b141fe3f7acc4f72ff8.pdf>



3. Observando las imágenes y el texto, ¿qué más te llamó la atención sobre la comunidad de Remanso?

4. Vamos a leer un texto periodístico sobre una acción en escuelas de la comunidad de Remanso.

La cultura quilombola en la escuela

Por: Anderson Moço 01 de Noviembre | 2009

Comunidad Rural Quilombola Remanso, en Bahía utiliza la tradición oral y los saberes populares en el salón de clases

“Para cada estrella en el cielo, existe un diamante en la tierra. Y cada diamante tiene su dueño.” Ese mito de la cultura minera de la Comunidad Rural del Quilombo del Remanso, que está ubicada en Lençóis, a 412 kilómetros de Salvador, es contado de generación en generación y hoy, incluso con la minería decadente, es conocido de los jóvenes. La piedra es parte fundamental de la historia de esos descendientes de esclavos libertos que fueron para la Chapada Diamantina, hace un siglo, con el sueño de enriquecer. Es el rescate de esa historia, contada por quien la vivió, que está sirviendo como herramienta de estudio para los grupos de 1ª a 4ª serie de la EM Terezinha Guerra, la única de la comunidad y que atiende más de 50 alumnos.

Todo empezó en abril con una visita-sorpresa. El grupo estaba asistiendo a clases cuando escucharon voces venidas de lejos cantando antiguas cirandas. Todos fueron para las ventanas, muy curiosos, y vieron a una bella joven bailando con una pollera rodada y llena de colores, cantando canciones del tiempo de la esclavitud. Junto a ella, iban las octogenarias doña Judite y doña Rosa, dos de las más antiguas moradoras locales. Los músicos eran animados hombres de la comunidad, que tocaban zabumba, triángulo y acordeón. Los niños corrieron para fuera del aula, una gran rueda formada por viejos y jóvenes se hizo y la joven de pollera colorida se presentó:

–Soy una joven griô, que para los antiguos africanos quiere decir “contador de historias y guardián de las tradiciones orales”. Aprendí con los más viejos cosas muy importantes, como las músicas de nuestra tierra, las historias de nuestros antepasados y la ciencia escondida en nuestros saberes ancestrales. Vine aquí, acompañada de esas sabias señoras, para contar la leyenda del diamante y cómo esa piedra es parte viva de nuestro pueblo. [...]

La iniciativa forma parte de la Acción Griô Nacional, proyecto de la organización no-gubernamental Grãos de Luz e Griô, apoyada por el Ministerio de la Cultura (Minc) y presente en más de 110 ciudades. “Nosotros creemos que la sorpresa y la vivencia proporcionadas por ese encuentro despiertan interés en saber más sobre la propia cultura. Al mismo tiempo, abre camino para el estudio de los contenidos escolares”, explica Lilian Pacheco, coordinadora pedagógica de la organización. Después del encuentro, la escuela elabora un proyecto pedagógico llevando en cuenta la visita y la ONG ofrece a los profesores formación y materiales de apoyo pedagógico sobre el tema.

Texto adaptado. Traducción propia. Disponible en

<https://novaescola.org.br/conteudo/1637/a-cultura-quilombola-na-escola>

El texto es una traducción de un material periodístico sobre la cultura quilombola en una escuela en la comunidad de Remanso. Ahora que ya leímos y comentamos sobre el texto conteste a las siguientes preguntas:

I. En el texto aparece el término Griô, ¿ya lo conocías? ¿Cuál es la definición que aparece en el texto? ¿En tu familia hay alguna persona con este perfil?

II. Reflexiona sobre el fragmento que sigue: “Nosotros creemos que la sorpresa y la vivencia proporcionadas por ese encuentro despiertan interés en saber más sobre la propia cultura. Al mismo tiempo, abre camino para el estudio de los contenidos escolares”,



Tu MOMENTO

El diamante aparece en el texto con un importante personaje en la construcción de la historia de la Chapada Diamantina. ¿Sabes alguna historia a través de alguien de tu familia? Cuéntanos aquí. Para escribir puedes utilizar la ayuda de un diccionario.



Comunidades originarias: Identidad, Resistencia y Ancestralidad Allá

1. En algún momento ¿ya viste algo sobre comunidades quilombolas en otros países?
2. ¿Qué aspectos crees que pueden compartir las comunidades quilombolas de Brasil y de otros países?

Veremos a seguir un texto sobre la comunidad de San Basilio.

Palenque de San Basilio - Colombia

San Basilio de Palenque: pensarse de adentro hacia afuera Por: Gabriel Fortich Barros | diciembre 13, 2021

Un palenque se define como aquel lugar que fue poblado por cimarrones o esclavizados que se escaparon del régimen esclavista durante el periodo colonial, desde ese momento el palenque se convirtió en sinónimo de libertad y resistencia ya que cualquier hombre o mujer que tocara suelo palenquero era automáticamente libre.

Existen varios palenques en la historia de la colonia de Colombia, pero fue San Basilio el único que en la actualidad sigue librando esa lucha por conservar su identidad y sus rasgos culturales intactos, esta comunidad es la muestra de la dignidad por conservar no solo la historia de sus antepasados, sino la autonomía de sus territorios por encima del régimen colonial y eurocentrista. [...]

Su arquitectura de bareque y palma les permite tener el fresco necesario para el inclemente calor que azota hasta a los animales mismos que buscan en ese suelo de tierra y polvo un lugar templado para escapar de las altas temperaturas, pero todo esta resistencia y autonomía se mezcla con una población que carece de los servicios básicos, sus condiciones de igualdad no parecen ser las mismas ante aquellos que se rinden a la visión desarrollista.

Los palenqueros hoy por hoy siguen siendo los mismos de antes, piden que se les respete su identidad, sus costumbres y que tenga libertad en su sistema educativo, además de sus propias formas de administración del gobierno, les interesa ser autónomos y quieren ser catalogados como un municipio especial donde puedan gobernarse por autoridades propias y no es para menos, los palenqueros se ven como dice Arturo Escobar "más allá del tercer mundo" ellos se miran a partir de sus territorios y su espacio, es allí donde nace su sentido de pertenencia retando un mundo cada vez más globalizado a partir de su música, sus costumbres, sus bailes, sus espacios y su memoria. [...]

Texto adaptado. Disponible en: <https://www.las2orillas.co/san-basilio-de-palenque-pensarse-de-adentro-hacia-afuera/>



Monumento a Benkos Biohò



Las Palenqueras





Sobre el texto

1. ¿Cuál es la definición de Palenque que aparece en el texto? ¿Es distinta a lo que ya discutimos?

2. En la página anterior aparecen unas mujeres con vestidos coloridos, que son conocidas como las Palenqueras. ¿Crees que hay relación con las baianas do acarajé?

3. Según el texto, ¿qué elementos distinguen San Basilio de otros palenques?

4. Observa el fragmento: “pero toda esta resistencia y autonomía se mezcla con una población que carece de los servicios básicos, sus condiciones de igualdad no parecen ser las mismas ante aquellos que se rinden a la visión desarrollista.” ¿Crees que esta situación es compartida por las demás comunidades ancestrales? Desarrolla tu respuesta.



Ampliando la discusión

1. Este apartado inicia con el siguiente título: Comunidades originarias: **Identidad, Resistencia y Ancestralidad**. Basado en lo que leímos, escuchamos y compartimos, comenta sobre la función de estos elementos para la Reexistencia de las comunidades quilombolas, palenqueras, ancestrales. Además, ¿de qué manera el racismo interfiere en la construcción de la identidad y autoestima de estas personas que viven en las comunidades ancestrales/originarias?

2- En Brasil, la Ley 11.645 del año 2008 trata de la obligatoriedad del estudio de la historia y cultura afrobrasileña e indígena, en las instituciones de enseñanza fundamental y media. Reflexiona sobre la necesidad e importancia del estudio de que trata la ley, relacionando con tu contexto geográfico.

Un poco de poesía

1. La imagen que sigue es del movimiento Acción Poética Tucumán. ¿Conoces a este movimiento? ¿Qué te parece esta forma de llevar poesía para las personas a través de los muros de la ciudad?



2. ¿De qué manera crees que la poesía puede ser una **liberación** para las personas de comunidades originarias?

3. Vamos a acceder al perfil de una gran mujer, escritora, poeta y luego haremos algunas discusiones.



Maria Nsue
(También conocida como “abuela cuentacuentos”)

- Ecuatoguineana
- Periodista y escritora

Mini bio

Escritora nacida en Guinea Ecuatorial en 1945. A los ocho años de edad emigró a España, donde comenzó su carrera literaria. En 2015 fue nombrada académica correspondiente en Guinea Ecuatorial de la RAE. Murió en Malabo, 18 de enero de 2017. Fue periodista y escritora, además la primera mujer de Guinea Ecuatorial en publicar una novela en español “Ekomo”. No sólo fue pionera en la literatura escrita por mujeres en Guinea Ecuatorial, sino también por retratar la situación de las mujeres en el marco de las tradiciones del país.



Sabías que Guinea Ecuatorial:

- Fue colonia de Portugal antes del dominio español.
- Tiene como idiomas oficiales el español, el portugués y el francés.
- Su capital es Malabo.
- Es el único país africano que tiene el español como idioma oficial.

4. Poemas del poemario "Delirios", 1991, de María Nsue Angue.

A veces sueño que veo el sueño
 como un enorme monstruo
 dispuesto a devorarme. [...]
 Mi antigua patria es la nada. [...]
 Barrido está el cielo de sangre
 y las capas de luz se extienden en
 un manto
 que retumba fuertes recuerdos,
 como un sacudir de cuchillos... [...]
 Quisiera tan sólo un minuto
 de gozo como una vida musical
 en un pueblo inocente,
 donde tiembla el sol de placer
 sobre una tierra silenciosa. ("Delirios"
 27-29)



I. El título del poemario en que acabamos leer algunos poemas de María Nsue Angue se llama "Delirios". Observa el significado que esta palabra tiene y reflexiona sobre las posibles relaciones con el poemario. Puedes utilizar fragmentos del poema para completar tu respuesta.

Del lat. delirium.

1. m. Acción y efecto de delirar.

2. m. Despropósito, disparate.

3. m. Psicol. y Psiquiatr. Confusión mental caracterizada por alucinaciones, reiteración de pensamientos absurdos e incoherencia.(DLE.RAE)

II. ¿Qué tipo de sentimiento la lectura del poema produjo en ti?. ¿Crees que podemos hacer alguna conexión de lo que fue discutido con relación a las comunidades ancestrales.?

Para reflexionar - Racismo no es chiste

1. Observando las dos imágenes a seguir, ¿qué significado presenta la palabra Quilombo en el contexto? ¿Es el mismo que vimos a lo largo de esta unidad?



2. ¿Por qué el uso de la palabra quilombo en este contexto puede ser racista?

3. Ahora veamos las definiciones que aparecen en un diccionario de español y en un diccionario de portugués. Comenta.

Según el diccionario de la Real Academia Española Quilombo tiene las siguientes aficiones:

De or. africano.

1. m. Arg., Bol., Chile, Par. y Ur. prostíbulo.
2. m. vulg. Arg., Bol., Hond., Par. y Ur. Lío, barullo, gresca, desorden.
3. m. Ven. Lugar apartado y de difícil acceso, andurrial.

En el diccionario de lengua portuguesa Michaelis encontramos :

qui-lom-bo.sm

1 HIST No período colonial, comunidade fortificada formada por negros fugitivos e por uma minoria branca e indígena, organizada politicamente, representando uma forma de resistência e combate à escravidão.

2 Local onde escravos fugitivos se refugiavam nas matas; mocambo.

3 REG (AL), ETNOL, MÚS Auto encenado durante o Natal entre grupos que figuram escravos fugidos e índios lutando pela posse de uma rainha indígena.

ETIMOLOGIAquimb kilombo.

4. En Argentina (y en otros países de América) la palabra quilombo es utilizada de modo extensivo por las personas que muchas veces no perciben o no les parece que el uso de Quilombo con este sentido de desorden, lío, confusión sea racista. ¿Qué piensas en relación a expresiones racistas que fueron naturalizadas en el uso cotidiano? ¿Puedes darnos ejemplos en portugués.?



INVESTIGACIÓN

Vamos a desarrollar nuestra habilidad de investigadores



WIKIPEDIA
La enciclopedia libre

Una de las maneras que el racismo opera, es a través de la omisión y desvaloración de las informaciones, saberes y conocimientos de los pueblos socialmente minoritarios. Por eso, tengo una propuesta para ustedes.

¡Atención!

¿Vamos a escribir un material y subir en la página de Wikipedia, en español y portugués, sobre algunas comunidades quilombolas e indígenas de la región de la Chapada Diamantina?

Para eso haremos un trabajo en equipo, y podemos incluso buscar auxilio con profesores y profesoras de otras asignaturas, ¿qué te parece?

¿Manos a la obra?

Acá dejo algunas orientaciones básicas para este proyecto:

- Nombre de la comunidad;
- Ubicación;
- Aspectos geográficos;
- Contexto histórico;
- Informaciones sobre educación, salud y economías en la comunidad;
- Manifestaciones culturales y religiosas;
- Fotos;
- Referencias (No te olvides de que las personas también tienen mucho conocimiento, así que vamos a nombrarlas).



REFERENCIAS

- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.
- _____ Estudo de Caso A retomada da sabedoria popular da comunidade Quilombola de Remanso.2018. Disponible en <https://porlatierra.org/docs/ccc212bca74a0b141fe3f7acc4f72ff8.pdf>
- Guardia Cimarrona Y Justicia Propia De Palenque. Disponible en <https://www.etnoterritorios.org/Caribe.shtml?apc=g-xx-1-&x=18>
- Fundação cultural Palmares. Disponible en https://www.palmares.gov.br/?page_id=8192#:~:text=Zumbi%20dos%20Palmares%20nasceu%20em,alagoano%20de%20Uni%C3%A3o%20dos%20Palmares
- Así es Palenque. Kombilesa mi. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=RIM30_2EUSQ
- Febe: kombilesa mi en vivo.2019. Disponible en <https://airelibre.fm/shows/febe-kombilesa-mi/>
- Nsue, María Angüe. "Delirios." África 2000, VI.15 (1991): Malabo (Guinea Ecuatorial).