



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

DEISE VIANA FERREIRA

**O ESPANHOL E A AFROLATINIDADE:
“SENDEROS DE LA DIÁSPORA NEGRA”**

Salvador
2016

DEISE VIANA FERREIRA

**O ESPANHOL E A AFROLATINIDADE:
“SENDEROS DE LA DIÁSPORA NEGRA”**

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.

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

Salvador
2016

Ferreira, Deise Viana
O ESPANHOL E A AFROLATINIDADE: SENDEROS DE LA DIÁSPORA
NEGRA / Deise Viana Ferreira. -- Salvador, 2016.
137 f.

Orientadora: Marcia Paraquett.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Língua e
Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Letras, 2016.

1. Ensino de língua espanhola. 2. Afrolatinidade. 3.
Educação. 4. Relações étnico-raciais. I. Paraquett, Marcia. II.
Titulo.

DEISE VIANA FERREIRA

**O ESPANHOL E A AFROLATINIDADE:
“SENDEROS DE LA DIÁSPORA NEGRA”**

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

Aprovada em: 19 de maio de 2016.

Banca Examinadora

Marcia Paraquett (Orientadora)

Doutora em Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana
Universidade de São Paulo – USP.
Universidade Federal da Bahia

Antonio Ferreira da Silva Júnior (Examinador Externo)

Doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ

Ana Lúcia Silva Souza (Examinadora Interna)

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
Universidade Federal da Bahia

Salvador
2016

Dedico este trabalho à memória de minhas avós, **Adriana Maria Luiza**, filha de negros que foram escravizados, que não teve direito a nenhum sobrenome. Ela aguardou minha chegada ao ventre de minha mãe para me abençoar e, assim, partir para o mundo dos espíritos. E, à vizinha, **Júlia**, mulher de fibra e de ternura, que me ensinou a devoção, a caridade e a gratidão como os valores mais preciosos de uma vida, através de seu exemplo.

AGRADECIMENTOS

Reverencio a energia vital que está presente em todos os seres vivos e que emana do divino. O divino não é singular. Ele se manifesta a partir de vários nomes. Portanto, trago o poema-canção *Life Gods*, difundido através da interpretação de Gilberto Gil e Marisa Monte, na tentativa de traduzir esse sentimento.

N'KULUK'MBA OXALÁ
ODIN MANITOO XUWEDE
AGAAYUN GOT BAÔ ALLAH

TUPAN N'ÓLURUN TAMNARAH
GOLORUD UALAREH
ZAMBYN ZEUS RUWATAH
IESU JAH SHALAM-TZIEH

AMATERASU BATHALAH
MANDARAH UNGULEVEH
KHRISNA EFOZU AMMA

YAMBAH OXUN ASDULAY
KALAH OKUT NYAAMBEH
AQUAAN AKUAH
JESUS RAH YELEN-DAYEH

TENTEI DIO
ASHER DIEU DIOS YMANAH
KAMI SO-KO
LUBNAH THEOS YALLAH

MAOMEH JUREMAH
SHIVA SHANGOH
BUTZIMMY YUMALLAD YAOH
DUMNETZEU BANARAH
GAYA MUNETOH
ATON AMON YEMANJÁ EREH YAOH

YANSAN ADONAY
BRAHMA GEDEPPOH
TZIKHEM-BOO ATZILAH YAOH
D'OLODUN YAMANAH
OSHOSSY SHIDOH
BUDA GEEH JEOVÁ EREH YAOH

(Composição: Tavinho Paes, Monica Millet e Arnaldo Brandão, 1998.)

Aos meus pais, José Sebastião e Jaíra, e as minhas irmãs, Patrícia e Jamile; pela família que somos e a plenitude do amor que nos reúne.

Ao meu filho, Vítor, pela alegria de viver, que me renova e me fortalece todos os dias.

A Marcelo, pela dedicação e o grande amor. E por não me permitir esquecer que o mistério da vida precisa ser encarado com humor e alegria em todos os momentos, inclusive quando houver tristeza.

A todos os meus familiares, das famílias Viana e Barreto, pelo carinho, ajuda e compreensão durante a escrita deste trabalho.

Aos meus amigos-irmãos que não precisam ser nomeados, pois, certamente, irão se reconhecer em minhas palavras. Vocês são anjos disfarçados na terra que acompanham minha caminhada.

Agradeço aos meus mestres e orientadores da Universidade Federal da Bahia, que contribuíram grandiosamente para meu crescimento pessoal e profissional nesses anos de convivência, entre a graduação, especialização e mestrado.

Ao mestre da Linguística Aplicada, Prof. Kanavillil Rajagopalan, que me inspirou a prosseguir meus estudos.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA e ao Grupo de Pesquisa PROELE; pela amizade, solidariedade e pelos momentos doces e amargos que compartilharam comigo. Vocês são parte de mim, obrigada.

Aos meus estudantes, por serem um elixir de esperança que nutre minha prática pedagógica. Em especial, aos queridos estudantes que vivenciaram este momento comigo, tornando este estudo possível.

Ao estudante Cristian Abdon (*in memoriam*), que será lembrado para sempre como vencedor. E à Sílvia Gabriela, por todo o carinho e admiração dedicados.

Ao Grupo de Escrita Acadêmica, protagonizado por Fernanda Queirós, que desde a longínqua Boston, me ensinou que o desafio de escrever é, acima de tudo, vencer o medo de falhar. E à Aline Greice Costa, pela maravilhosa parceria.

Ao Instituto Federal da Bahia, pelo apoio institucional. E, aos colegas do DALE que contribuíram com incentivo e solidariedade para que eu pudesse me dedicar ao curso de Mestrado. Em especial, aos meus *cavalheiros de Jorge*: Wesley Correia, Breno Dias e Marcelo Cordeiro, e à amiga Antônia do Socorro.

Aos principais incentivadores deste trabalho, Lorena Nascimento, Ida Grisi, Valter Carvalho, Auxiliadora Ferreira, Juan Facundo e Waleska Moura.

Aos cuidados especiais de: Dona Flor, Jane, Joelma, Cassius Escobar, Meire e dos profissionais da Gandra Fisioterapia Preventiva.

Aos professores, membros da banca, Antonio Ferreira e Ana Lúcia Souza, pela disponibilidade em ler, e pelas valiosas contribuições que, certamente, trarão a este trabalho.

Para finalizar este ritual, ofereço à minha orientadora, Professora Marcia Paraquett, o agradecimento final:

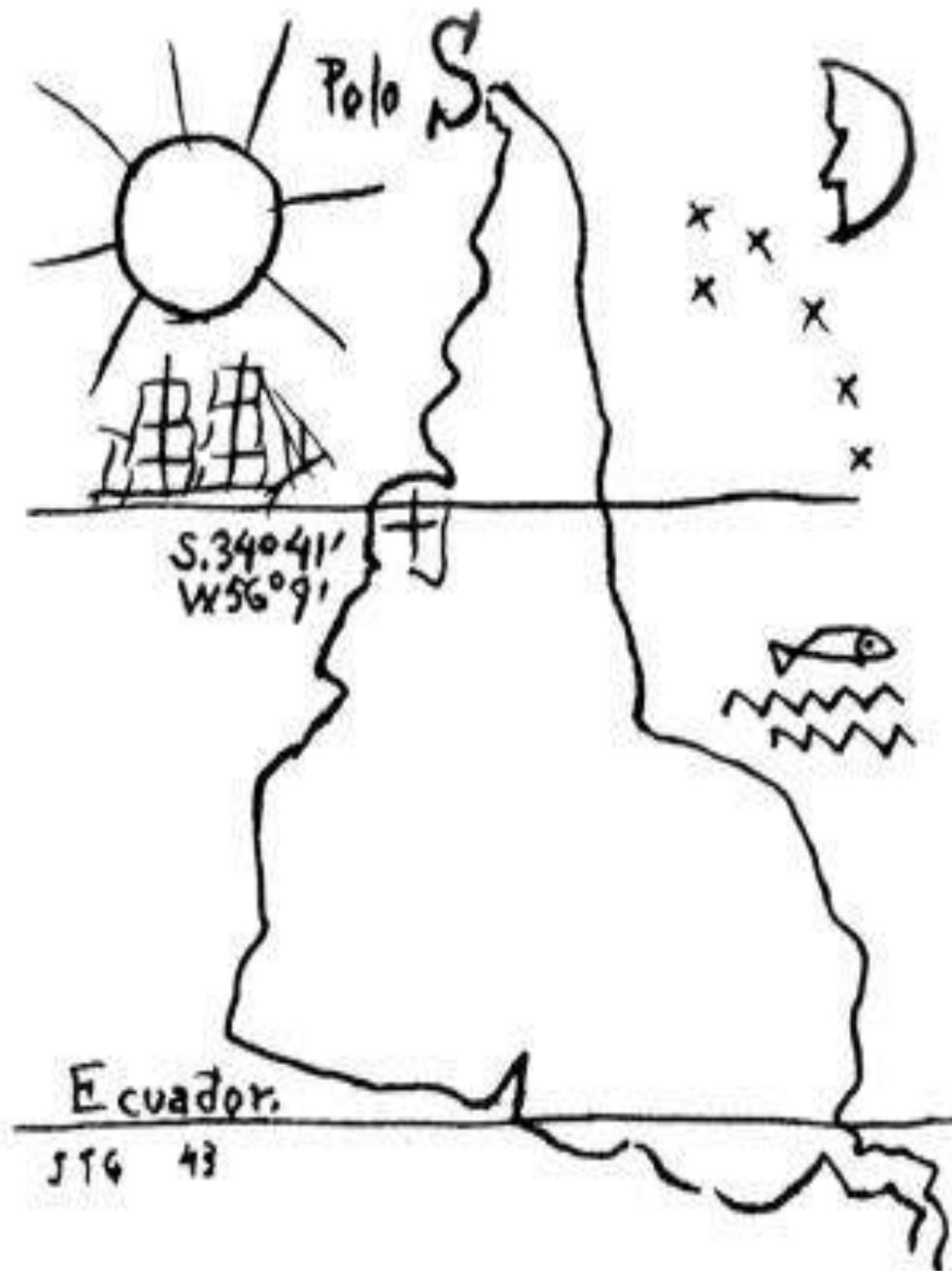
Todo conhecimento
Todo talento
Todo acolhimento

Toda paciência
Toda alegria
Toda poesia

Toda cumplicidade
Toda generosidade
Toda amorosidade

Toda dedicação
Toda emoção
Toda vibração

Todo o amor
não cabe neste poema



Torres García. América Invertida. (Fonte: http://www.torresgarcia.org.uy/uc_76_1.html)

La negritud es visible y sin embargo invisible... La negritud no puede darme la dicha, pero muchas veces encuentro mi alegría en ella. La negritud no puede separarse de mí, pero muchas veces me puedo situar fuera de ella... En la negritud, entonces, he sido borrado, ya no puedo decir mi nombre, ya no puedo señalarme y decir «yo». En la negritud mi voz es silencio. Primero, entonces, he sido mí ser individual. Proscribiendo escrupulosamente el azar de mi existencia, soy consumido en la negritud para ser uno con ella.

Jamaica Kincaid

RESUMO

Este estudo, circunscrito no campo de estudos da Linguística Aplicada, tem por objetivo compreender como o conhecimento sobre afrolatinidade, no ensino de espanhol, pode contribuir para a construção de um novo olhar sobre o tratamento da questão étnico-racial no currículo escolar. A observação dos dados, de natureza etnográfica, ocorreu na prática docente da própria pesquisadora em uma turma do Ensino Médio do Instituto Federal da Bahia *Campus* Salvador. A metodologia utilizada compreendeu os procedimentos de análise qualitativa dos questionários aplicados, notas de campo e atividades realizadas em sala de aula. Assim, foram ministrados conteúdos e discussões sobre educação das relações étnico-raciais com ênfase no contexto da América Latina negra e o ensino de espanhol. A partir da análise dos dados foram constituídas quatro categorias de análise: As razões para aprender espanhol; A caracterização das identidades locais; A identidade latino-americana; O conhecimento cultural sobre os povos afro-latinos. Em seguida, foram estabelecidas interrelações com os documentos oficiais brasileiros sobre ensino de espanhol, e com o referencial teórico baseado na perspectiva intercultural da aprendizagem de línguas, e na educação das relações étnico-raciais. Os resultados e as constatações demonstraram que a inclusão de conhecimentos sobre os povos afro-latinos no currículo escolar e as reflexões sobre a relevância desses conteúdos podem ser potenciais estratégias para fortalecer o ensino de espanhol no Brasil, contribuindo para um ensino mais democrático, interdisciplinar e plural.

Palavras-chave: Ensino de língua espanhola, Afrolatinidade, Educação, Relações étnico-raciais.

RESUMEN

Este estudio, circunscrito en el campo de los estudios de la Lingüística Aplicada, tiene por objetivo comprender como el conocimiento sobre la afrolatinidad, en la enseñanza del español, puede contribuir a la construcción de una nueva mirada para el tratamiento de la cuestión étnico-racial en el currículo escolar. La observación de los datos, de naturaleza etnográfica, se desarrolló en el Instituto Federal de Bahía, en el *Campus* de Salvador. La metodología utilizada comprendió los procedimientos de análisis cualitativo de los cuestionarios aplicados, notas de campo y actividades realizadas en el aula. De esta manera fueron presentados contenidos y discusiones sobre la educación de las relaciones étnico-raciales con énfasis en el contexto de Latinoamérica negra y la enseñanza del español. A partir de la interpretación de los datos fueron constituidas cuatro categorías de análisis: las razones para aprender español; la caracterización de las identidades locales; la identidad latinoamericana; el conocimiento cultural sobre los pueblos afrolatinos. A partir de eso, fueron establecidas interrelaciones con los documentos oficiales brasileños sobre la enseñanza del español, y con el referencial teórico basado en la perspectiva intercultural del aprendizaje de lenguas, y en la educación de las relaciones étnico-raciales. Los resultados y las constataciones demostraron que la inclusión de conocimientos sobre los pueblos afrolatinos en el currículo escolar, y las reflexiones sobre la relevancia de esos contenidos, pueden ser estrategias potenciales para fortalecer la enseñanza del español en Brasil, contribuyendo para una enseñanza más democrática, interdisciplinaria y plural

Palabras-clave: Enseñanza de lengua española, Afrolatinidad, Educación, Relaciones Étnico-Raciales.

ABSTRACT

This study based on Applied Linguistics, aims at understanding how knowledge about Afro-Latinity in the teaching of Spanish can contribute to the construction of a new perspective on the treatment of ethnic and racial issue in the school curriculum. The ethnographic data observation was carried out in the researcher's own high school class at the campus of the Federal Institute of Bahia, in Salvador. The qualitative analysis was conducted through questionnaires, field notes and activities featured in the classroom. Thus, contents and discussions were delivered on the education of ethnic-racial relations with an emphasis on the context of Afro Latin America and the teaching of Spanish. Four categories were established from this data analysis. The reason to learn Spanish, The characterization of local identities; The Latin American identity and The cultural knowledge about Afro-Latins. From this, interrelations were established with the theoretical framework based on the Brazilian official documents on the teaching of Spanish, the intercultural perspective of language learning and the education of ethnic-racial relations. The results and the findings have shown that the inclusion of the knowledge about Afro-Latins in the school curriculum and the reflections on the relevance of such content can be potential strategies of not only strengthening but empowering the teaching of Spanish in Brazil by contributing to a more democratic, interdisciplinary and pluralistic teaching.

Keywords: Spanish language education, Afro-Latinity, Education, Ethnic-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Mapa dos <i>campi</i> do IFBA	29
FIGURA 2: Yo no me llamo negrito	70
FIGURA 3: Iceberg cultural	71
FIGURA 4: Serie documental Afrolatinos	72
FIGURA 5: Poema Rotundamente Negra	73
FIGURA 6: Atividade livro didático	75
FIGURA 7: Atividade livro didático	77
FIGURA 8: Atividade livro didático	78
FIGURA 9: Atividade livro didático	81
FIGURA 10: Imagem - La negritud se hace presente	82
FIGURA 11: Imagem - Los afroargentinos y el racismo que perdura	83
FIGURA 12: Imagem publicitária - Panda's Dream White Hand Cream	85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Nomes fictícios dos participantes	38
QUADRO 2	Elementos-chave para desenvolver o conceito de cultura nacional, segundo HALL	46
QUADRO 3	Resposta dos participantes sobre a categoria dois	49
QUADRO 4	Resposta dos participantes sobre a categoria três	56
QUADRO 5	Resposta individual sobre a categoria quatro (Abdias)	87
QUADRO 6	Resposta individual sobre a categoria quatro (Luís)	88
QUADRO 7	Resposta individual sobre a categoria quatro (Manuel)	90
QUADRO 8	Resposta individual sobre a categoria quatro (Nelson)	91
QUADRO 9	Resposta individual sobre a categoria quatro (Francisco)	93
QUADRO 10	Resposta individual sobre a categoria quatro (Lélia)	95
QUADRO 11	Resposta individual sobre a categoria quatro (Milton)	96
QUADRO 12	Resposta individual sobre a categoria quatro (Carolina)	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET/BA - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia

DALE - Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras

EAFSI - Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF Baiano- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

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

LA - Linguística Aplicada

LE - Língua Estrangeira

MERCOSUL - Mercado de Livre Comércio do Sul

OCEM - Orientações Curriculares do Ensino Médio

PCNM - Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional de Jovens e Adultos

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFBA - Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	21
1.2	OBJETIVOS	24
1.3	PERGUNTAS DE PESQUISA	24
1.4	PERCURSO METODOLÓGICO	24
1.5	O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA	27
1.5.1	O local de realização	28
1.5.2	A professora-pesquisadora	30
1.5.3	Os participantes	32
1.6	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	33
2	ESPAÑHOL, LÍNGUA ESTRANGEIRA	35
2.1	A PROPOSTA DO IFBA	37
2.2	DUAS HOMENAGENS	38
2.3	OLHARES E VOZES	40
2.4	UMA LEITURA POSSÍVEL	45
3	CULTURAS E IDENTIDADES	46
3.1	MINHA CULTURA, MEU LUGAR	48
3.2	SOMOS AMÉRICA	54
3.3	ENTRE O SIM E O NÃO	56
3.4	NOVAS CONEXÕES	59
4	AFROLATINIDADE NA AULA DE ESPAÑHOL	64
4.1	DESCOLONIZAR É PRECISO	64

4.2	ENTRE O REAL E O IDEAL	67
4.3	LOS SENDEROS	67
4.4	A VOZ DOS PARTICIPANTES	86
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICES	113
	ANEXOS	116

1 INTRODUÇÃO

[...] a língua/gem é o espaço sine qua non de construção da vida social. Somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas. É por meio da linguagem que nos fazemos à luz dos olhos da alteridade. (MOITA LOPES, 2012, p. 10).

[...] A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele [...]. (PAULO FREIRE, 1988).

Ensinar língua e cultura estrangeiras no contexto brasileiro é um desafio de alta complexidade, pois envolve não somente os conhecimentos específicos da disciplina de língua estrangeira, como também exige que o profissional esteja em constante processo de atualização sobre as questões sociais que permeiam a educação e a prática docente. É uma busca constante para aliar o compromisso ético de ensinar à formação cidadã, que deve ser promovida pela Escola a partir do contexto de determinada comunidade.

A Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constitui um documento de extrema importância para a educação brasileira, porque estabelece o funcionamento da educação no Brasil. Como o propósito de melhor estruturar o currículo do ensino médio, foram construídos outros documentos oficiais para atender a demanda dos profissionais e gestores da educação. No ano de 2000, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em seguida, o PCN + Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002). E por fim, As Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM (2006).

As OCEM apresentam um aporte pedagógico focado nas especificidades das disciplinas que integram o currículo. Para a língua estrangeira espanhol, propõe-se que:

[...] os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino. (BRASIL, 2006, p. 149)

Desta forma, a abordagem da língua espanhola na educação básica deve ser pensada numa perspectiva ampla sobre cultura, valores de cidadania, representações identitárias entre o nacional e o estrangeiro a partir do contexto de ensino. Rechaça-se, então, a ideia do ensino de línguas descontextualizado e centralizado no uso da forma, da gramática, que caracteriza as metodologias estruturalistas.

O estudo, ora apresentado, ganha vigor para trazer à baila as questões linguísticas e culturais do ensino de língua espanhola à luz da Lei 10.639¹, de 09 de janeiro de 2003, que trata sobre o ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. O contexto histórico que favorece o surgimento da referida lei é fortemente marcado pelo importante papel exercido pelos movimentos sociais negros, e através dos fatos históricos que comprovam a cruel realidade de exclusão e preconceito na sociedade brasileira.

Apresenta, também, a discussão sobre as implicações da diáspora africana, como um fenômeno mundial, que reverbera com bastante intensidade não apenas no Brasil, como também nos países hispanofalantes da América Latina. O conceito de diáspora africana definido por Lao-Montes é interpretado como uma categoria geo-histórica que pode ser entendida nas seguintes acepções: um extenso processo através do qual se constituem sujeitos históricos, expressões culturais, correntes intelectuais e movimentos sociais; uma questão histórica que envolve opressão, no âmbito cultural, socioeconômico, político, epistemológico e existencial, e uma condição de autodesenvolvimento dos temas da África moderna; e, por fim, um projeto descolonizador de libertação expresso nas ações de sujeitos, povos e movimentos afrodiaspóricos.

Assim, a segunda e a última acepção, que se referem ao caráter opressor e ao projeto descolonizador, dialogam pontualmente com a compreensão do fluxo migratório de natureza involuntária, ou seja, forçada, de cerca de dez milhões de pessoas trazidos de África, na condição de escravos, principalmente para as Américas e o Caribe durante os séculos XV ao XIX.

¹ A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino básico. Em 2008, é promulgada a Lei 11.645, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena brasileira e dos afro-descendentes.

Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Segundo o Parecer:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos, a sua identidade e a direitos seus. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004)

Com base nessa discussão, esse estudo se propõe a fazer uma investigação comprometida com a educação para diversidade étnico-racial, para introduzir questões relativas aos povos negros hispânicos da América Latina, também conhecidos como afro-latinos, na disciplina de espanhol no Ensino Médio.

Outro aspecto norteador deste estudo é a concepção de língua defendida por Mendes, que a compreende como um fenômeno social que se utiliza da estrutura linguística para refletir todo um repertório cultural do indivíduo que faz uso da linguagem. Assim, Mendes afirma que:

Se a língua é algo mais além da forma, o que seria este algo mais? A língua, como um fenômeno social, cujo domínio pelo falante exige mais do que o domínio apenas de suas estruturas formais, não é uma entidade abstrata e homogênea; “com os pés no chão”, reflete toda uma rede de aspectos de caráter social, psicológico, afetivo, econômico etc., os quais interferem no processo de aprendizagem como um todo. A dimensão simbólica que envolve a língua e é envolvida por ela, justamente por ser fenômeno vivo e em constante movimento, é a dimensão cultural. (MENDES, 2004, p. 150)

Moita Lopes, assim como Mendes, confere a dimensão vital das práticas sociais que são expressas através da língua, conforme sugerem as epígrafes que inauguram este capítulo. Portanto, a dimensão cultural não é um recurso apenas para se trabalhar uma mostra de língua, destacando as estruturas linguísticas do texto. Ela é a própria concepção de língua.

O conceito de cultura conforme Bennett (1991) pode ser compreendido a partir de duas classificações. A primeira é denominada de cultura objetiva, também

conhecida como cultura visível. Ela é facilmente reconhecida nos manuais e livros didáticos de língua estrangeira, elucidando os conteúdos de língua, localização geográfica, contingente populacional, gastronomia, tradições e costumes etc. Ou seja, os aspectos gerais da organização socioeconômica, política e cultural de um país. Segundo este entendimento, um panorama geral sobre os países seria suficiente para pensar a representação dessas sociedades em relação ao conhecimento de mundo proposto pela escola.

A segunda é a cultura subjetiva, denominada também cultura invisível. Aqui estão outros aspectos que se relacionam com a forma de viver e interagir de um povo. O debate se orienta pela maneira como a língua é utilizada por determinados grupos sociais, suas crenças, valores, costumes, problemas sociais, questões de gênero e questões étnico-raciais, por exemplo. Desta maneira, há possibilidade maior para se pensar a dimensão cultural dos povos no meio social, exercitando a criticidade dos estudantes.

Assim, a concepção da cultura subjetiva é compreendida neste estudo como mais adequada, devido às relações interculturais que podem ser favorecidas e promovidas a partir da compreensão do outro, da alteridade, para se traduzir melhor a si mesmo.

Para além das questões puramente linguísticas, têm-se as questões políticas que permeiam a educação. Os temas referentes ao ensino de língua espanhola no âmbito da Linguística Aplicada (LA) são diversos, e as pesquisas estão, progressivamente, se intensificando e ganhando visibilidade no cenário nacional. No entanto, segundo o estudo feito por PARAQUETT (2009), as publicações na área de Língua espanhola representavam 2,3% contra 46,2% das publicações em inglês registradas na Revista Brasileira de Linguística Aplicada no período de 2001 a 2008 em 14 volumes. Isso demonstra uma realidade dispare entre pesquisas de inglês e espanhol em LA no Brasil, fato decorrente do breve histórico² do ensino de espanhol no Brasil.

Destarte, o desafio a que me refiro nas primeiras linhas deste trabalho está no emaranhado das questões de políticas educacionais, nas questões estruturais dos cursos de licenciaturas e das universidades, no papel e lugar do professor em nossa

² A história do ensino do Espanhol no Brasil é tratada na Coleção Explorando o Ensino do Ministério da Educação (MEC) no capítulo 1 intitulado *Leis e Línguas: O lugar do espanhol na escola brasileira*, de autoria da Professora Dra. Fernanda Rodrigues.

sociedade e no ambiente escolar propriamente dito, pois é ali, cotidianamente, que as metamorfoses sutis de professores e estudantes são tecidas para o voo futuro. O voo, muitas vezes, não alcança a altura dos sonhos dos meninos, meninas, heterossexuais, homossexuais e transgêneros. Ele, por vezes, é contido por uma névoa esbranquiçada que retém parte da luz. Contudo, ele é sempre um voo de coragem para sair de onde se está.

Apresento, a seguir, a motivação e a concepção do meu voo.

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Quando concluí meu curso de graduação em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Espanhol no ano de 2006, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), não havia uma área de pesquisa de aquisição e ensino de língua espanhola naquela Universidade. Em realidade, o quadro de professores de espanhol, naquele momento, estava bastante defasado e não tínhamos professores disponíveis para orientar trabalhos nessa área. Eu não tive sequer a oportunidade de ouvir falar da LA como área de estudos possível durante a graduação. Assim, alguns anos mais tarde, enquanto professora da rede federal, através de eventos científicos e publicações, tive a oportunidade e o grande prazer de conhecer esta importante área de estudos linguísticos. A partir de então, me senti provocada a realizar novas leituras, estabelecer novas conexões para minha formação e prática docente.

Entretanto, somente no ano de 2013, quando eu estava planejando minhas aulas para as turmas de espanhol do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, doravante IFBA, que surgiu a concepção do projeto de pesquisa sobre ensino de língua espanhola e afrolatinidade. Naquele momento, eu participava da Comissão Institucional da Jornada das Relações Étnicas e Raciais do *campus* Salvador, que é um evento calendário que promove diversas atividades na escola sobre a questão étnico-racial e as problemáticas atuais como racismo, intolerância religiosa, genocídio dos povos indígenas e dos povos negros, cultura africana e afrodescendente, por exemplo. Então, fui convidada pelo professor de Letras e poeta Wesley Correia para que propusesse uma atividade no evento com a participação dos estudantes de espanhol, contribuindo com a discussão étnico-racial a partir da perspectiva hispânica. A partir desse momento, percebi que eu não tinha uma proposta efetiva que contemplasse a proposta.

Além da frustração de não poder incluir os estudantes de espanhol para produzir conhecimento, naquele evento específico, eu fiquei com uma questão profissional incômoda que foi aflorando, gradualmente, sempre que eu me dedicava ao planejamento das aulas. É bem verdade que eu já tinha conhecimento de que a Lei 10.639/03 estava presente nos planos de curso de espanhol do *campus* Salvador desde o ano 2009. O texto apresentado nos documentos se referia aos eixos temáticos nos seguintes termos: “(...) relevância das africanidades (Lei 10.639/2003) na construção das identidades nacionais de países de fala castelhana”. Entretanto, naquela época, não eram conhecidos livros didáticos de espanhol e tampouco materiais e atividades sistematizadas nessa perspectiva. Assim, não tomei conhecimento de nenhuma ação anterior ou projeto realizado na instituição.

Diante da constatação de que não havíamos trabalhado com esses conteúdos, de maneira explícita, e que a temática étnico-racial não tinha um lugar situado no currículo de ensino de espanhol, comecei, paulatinamente, a incluir algumas discussões nas aulas, através de textos e vídeos, até chegar à decisão de escrever um anteprojeto para a seleção de mestrado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

Outro fato que identifico como de grande influência para a escolha de meu tema de pesquisa é a minha identidade cultural. Sou mulher, negra, nascida em Salvador no estado da Bahia, licenciada em Letras/Espanhol e especialista em Estudos Linguísticos e Literários, ambas as formações pela UFBA, que é uma instituição pública de ensino; professora efetiva de português e espanhol da escola pública, o IFBA; filha de mãe e pai negros que construíram suas histórias de superação da pobreza e de resistência, apesar do racismo, através da educação e do trabalho. A partir dessas referências identitárias, reflito sobre a minha história de vida e sobre a dimensão do estar e do agir no mundo. Trago a voz do pai da pedagogia crítica, Paulo Freire, para refletir que a alfabetização:

[...] tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos, primeiro que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania – segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro. (FREIRE, 1987, p. 58)

Educar é um ato político. Como eu poderia não pensar nas diversas histórias de vidas, na minha vida negra, e estabelecer uma relação com minha ação de educadora? Afinal, ensinar língua como cultura não é senão olhar para o aprendiz de forma ampla e enxergar sua identidade étnica no seu processo educacional? E pergunto ainda: será que a integração curricular e a legislação brasileira têm como sustentar um ideal para um mundo menos segregador, menos racista, mais democrático, se o professor não reinventar o seu fazer na sala de aula? Se educar é um ato político, a minha prática precisa traduzir as questões sociais, políticas, morais, étnico-raciais e culturais que permeiam o fazer docente.

[...] os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (BRASIL, 2006, p. 109).

Conforme as OCEM, o papel da escola é contribuir para a formação da identidade dos sujeitos. A citação acima traz a questão do professor de inglês, contudo, podemos estender a mesma visão para outras línguas estrangeiras e também para a língua materna.

Logo, acredito que a inclusão de conteúdos étnico-raciais, a partir da identidade afrolatina poderá contribuir para ampliar a consciência da pluralidade étnico-racial da América Latina. Nesse sentido, o currículo deve ser uma proposta de exercício de cidadania plena, com olhares voltados para a diversidade cultural de forma a estabelecer um diálogo com as práticas sociais, combatendo as representações estereotipadas do negro na sociedade brasileira, confrontando-as com a realidade latino-americana. Segundo as OCEM:

[...] é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender) e das sequências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta. Dessa forma, um conjunto de atos de fala ou de funções lingüísticas desvinculados de um contexto amplo tampouco será adequado nem suficiente para alcançar os propósitos do ensino da língua estrangeira. [...] (BRASIL, 2006. p. 150)

Portanto, proponho, neste estudo, uma discussão acerca da construção de conhecimento sobre a diversidade étnico-racial na sala de aula de língua espanhola do IFBA *campus* Salvador.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo foi identificar como os conteúdos sobre afrolatinidade podem contribuir para a formação do sujeito intercultural, a partir do ensino de língua espanhola, construindo um novo olhar para o tratamento da questão étnica na sala de aula de língua estrangeira. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Refletir acerca do conhecimento prévio dos estudantes sobre sua identidade e as culturas afro-latinas;
- b) Produzir conhecimento sobre a cultura afro-latina;
- c) Apresentar uma proposta didática que contemple os conteúdos relativos à afrolatinidade;
- d) Contribuir para novas pesquisas e com a formação de professores, especificamente na área de ensino de língua estrangeira e de educação para a diversidade étnico-racial.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

A pergunta principal desta investigação foi: como a construção de conhecimento sobre a diversidade étnico-racial, a partir de conteúdos que apresentem a afrolatinidade, pode ser tratada em sala de aula de espanhol no IFBA *campus* Salvador? Esta pergunta desdobra-se em outras três questões:

1. Quais são as expectativas em relação ao aprendizado e aos conteúdos de língua espanhola?
2. Qual a percepção do estudante quanto à identidade cultural de ser baiano, nordestino, brasileiro e latino-americano?
3. Qual é o conhecimento prévio dos estudantes em relação à cultura negra dos países hispanofalantes?

1.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Segundo Denzin e Lincoln, a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Assim:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção;

história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)

Nesse sentido, a proposta desenvolvida se propôs a descrever e interpretar a produção de conhecimento dos participantes e os significados atribuídos pelos mesmos ao seu contexto.

Esta pesquisa está circunscrita no paradigma interpretativista, cujo pressuposto básico da pesquisa etnográfica na educação, segundo MOREIRA e CALEFFE (2006) é “[...] descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo, dentro de um contexto educativo, compreendendo também como os acontecimentos pedagógicos se relacionam nesse contexto sociocultural [...]”.

Segundo Sabirón (2001), a etnografia como método de investigação originário da Antropologia, esgotava-se numa finalidade estritamente descritiva, e a etnografia escolar, nessa mesma linha, seria a mera descrição da cultura escolar. Buscando compreender melhor, o teórico esclarece que a etnografia da educação, investigando de e sobre instituições, grupos e organizações sociais, supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações. Por conseguinte, é mantida a dependência descritiva, mas como base sobre a qual se interpreta.

Desta forma, a prática etnográfica pode ser utilizada conforme Cançado para:

[...] a pesquisa em segunda língua, a etnografia é um instrumento que consiste basicamente em observação não-estruturada da sala de aula (como oposição à observação sistemática, isto é, com uso de códigos pré-determinados). [...] (CANÇADO, 1994, p.56)

Essa questão é uma das características principais da abordagem qualitativa e que a difere da quantitativa.

Foram realizados alguns procedimentos de base etnográfica descritos a seguir.

1. Submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) através da Plataforma Brasil;
2. Preparação dos Instrumentos de Observação;

3. Convite aos estudantes para participar da pesquisa e consentimento através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
4. Aplicação do questionário inicial;
5. Prática e observação das aulas;
6. Registro de notas de campo e gravação em áudio³ de algumas aulas ministradas;
7. Aplicação do questionário final;
8. Análise dos dados.

Desta maneira, propus aos estudantes a realização desse estudo durante um bimestre letivo. Esclareci a necessidade do consentimento deles para que o trabalho fosse possível. Informei que antes de iniciarmos faria algumas perguntas para conhecer a opinião deles sobre determinados temas e que eles podiam responder livremente, dando exemplos ou relacionando a fatos históricos, pessoais, sem se preocupar com concepções de certo e errado. Caso não soubessem responder as pergunta, poderiam ficar à vontade para narrar isso, sem problemas. Por último, ressaltei que a identidade deles não seria revelada por questões de ética em pesquisa e que, depois da escrita, poderíamos discutir ou tirar dúvidas sobre algum aspecto suscitado.

Para conhecer as expectativas e a motivação dos estudantes em ter realizado a matrícula optativa na disciplina de Espanhol, questionei: Para você, o que significa estudar espanhol? O que você espera aprender? Em seguida, perguntei sobre o que caracterizava a cultura baiana, nordestina e brasileira para eles. Com esta indagação, busquei averiguar qual a ideia ou conceito de cultura se apresentaria. Quis também conhecer a relação do entendimento de cultura partindo do cenário local, regional e nacional. Também procurei saber se havia uma correspondência com a identidade latino-americana, então, lancei a pergunta: Você se considera latino-americano? E, por fim, como última pergunta, trouxe a questão que, em particular, me despertava mais ansiedade para descobrir: O que você sabe sobre a cultura negra dos países hispanofalantes?

³ Devido à falta de qualidade das gravações, bem como a falta de tempo hábil, não foram realizadas transcrições.

A partir dos dados observados, foi possível direcionar o olhar para responder minhas perguntas de pesquisa. Então, eu e minha orientadora, Marcia Paraquett, decidimos por organizar o trabalho em categorias de análise. O objetivo ao se estabelecer categorias é proporcionar o agrupamento de elementos, ideias e expressões, em torno de conceitos capazes de refletir, de maneira mais efetiva, o que está por trás das vozes, atitudes e posturas dos participantes envolvidos.

Assim, essas questões supracitadas fundamentaram as quatro categorias de análise estabelecidas nesse estudo.

1.5 O CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os participantes eram estudantes de uma turma regular de espanhol do curso técnico de nível integrado ao Ensino Médio do IFBA *campus* Salvador. A turma tinha um total de oito estudantes regularmente matriculados. O critério adotado para a escolha desses participantes foi a distribuição do meu horário docente, no momento previsto para a observação de dados, tendo em vista a opção por investigar a minha própria prática. O período de observação dos dados ocorreu em um bimestre letivo do ano acadêmico de 2015.

O ambiente regular das aulas foi mantido; uma sala de aula de um dos pavilhões de ensino, onde estavam disponíveis quadro branco, pilotos e apagador, como recursos didáticos, e utilizei outros recursos, tais como notebook, projetor de imagens e caixa de som.

Os materiais didáticos utilizados foram o livro ofertado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), escolhido pela Instituição, *Enlaces español para jóvenes brasileños*, da editora Macmillan, e materiais de diversos gêneros textuais que foram adaptados para o contexto de ensino.

A fim de esclarecer como acontece a oferta da disciplina de espanhol no IFBA *campus* Salvador para o ensino médio, apresento, a seguir, uma síntese dos fatos. Este aspecto será abordado com mais detalhes no segundo capítulo.

A disciplina é ofertada apenas para os estudantes do 4º ano que solicitam vaga para cursá-la no período regular de matrícula anual após o 3º ano. Desta forma, são constituídas novas turmas que podem ser compostas por estudantes de vários cursos ou de um único curso. Atualmente, a exceção a esta prática é o Curso Integrado de Edificações que possui a disciplina de espanhol como parte integrante

de seu currículo, devido à opção do departamento durante a reformulação curricular deste curso. Por isso, espanhol é ofertado para todos os estudantes da turma.

Em relação às questões pedagógicas, o ensino de espanhol, nesta realidade, se orienta, por um lado, pela formação e escolhas didáticas do professor e, por outro, pelo plano de curso e a demanda apresentada pelos estudantes. Dito de maneira resumida: há turmas cujo trabalho tem ênfase na habilidade de leitura e interpretação de texto, e outras cujo trabalho segue o enfoque comunicativo baseado no desenvolvimento das quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar.

1.5.1 O local de realização

O IFBA⁴ é uma instituição da Rede Federal de Educação, que passou por diversas mudanças nos seus 105 anos de existência. A configuração atual, como Instituto Federal, é estabelecida no ano de 2008, mediante a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET/BA), através da Lei Federal 11.892/2008. Tem uma estrutura *multicampi* de ampla abrangência no estado da Bahia, com 20 *campi* e dois núcleos avançados em funcionamento. Atualmente, oferta diversos cursos, desde a formação básica, passando por cursos de nível médio nas modalidades integrada, subsequente, e PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), além de cursos superiores, através de bacharelados, engenharias, licenciaturas, e pós-graduações.

⁴ O IFBA é uma instituição centenária, e sua história se inicia em 1909, a partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, através do Decreto nº7. 566 em 23 de setembro de 1909.

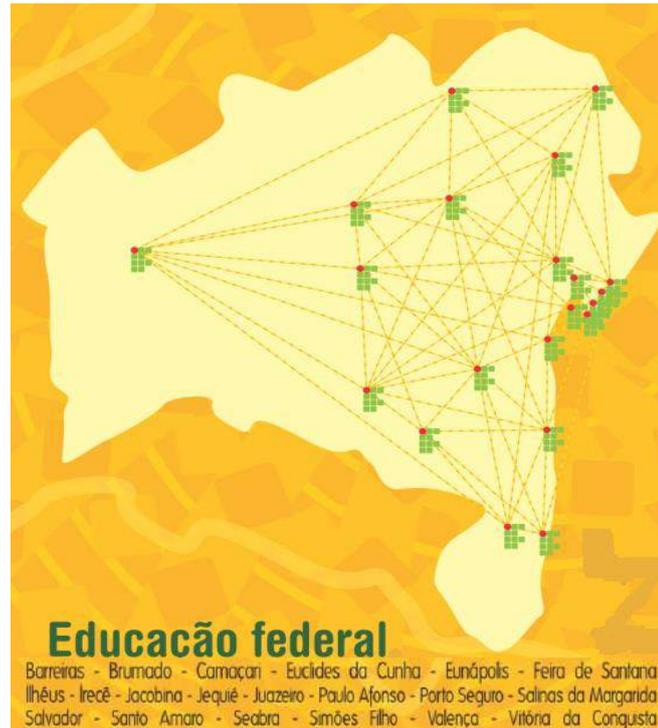


Figura 1 – Mapa dos *campi* do IFBA. Fonte: <http://www.portal.ifba.edu.br/prosel-2016/editais-e-manuais-processo-seletivo-2016.html> - PROSEL 2013. Manual do aluno subsequente.

O *campus* Salvador do IFBA está localizado no Barbalho, bairro histórico, de Salvador. Essa localidade abriga uma das mais antigas fortificações da Bahia, o Forte do Barbalho, que foi construído na primeira metade do século XVII, em 1636. O Barbalho é cantado por Gilberto Gil na faixa *Tradição*, gravada no álbum *Realce*, em 1979. Segundo Gil, a inspiração da canção surgiu de sua vivência no bairro vizinho, Santo Antônio. Em um trecho da canção ele diz:

Conheci essa garota que era do Barbalho
 No lotação de Liberdade
 Que passava pelo ponto dos Quinze Mistérios
 Indo do bairro pra cidade
 Pra cidade, quer dizer, pro Largo do Terreiro
 Pra onde todo mundo ia
 Todo dia, todo dia, todo santo dia
 Eu, minha irmã e minha tia
 (*Tradição*. Álbum *Realce*. Gilberto Gil, 1979)

Em sua *homepage*, o músico comenta o motivo e a inspiração para compô-las. Segundo ele:

Tradição, também, para dar a idéia de uma mentalidade de época; de um modo tradicional de um agrupamento social da cidade de

Salvador que se pereniza ou que se transforma; para sugerir como uma célula cultural se reproduz num macro-organismo social; e 'tradição', ainda, no sentido da importância, na minha formação, de tudo o que a letra retrata - no sentido, portanto, do meu compromisso afetivo com aquilo. (...) *Tradição* poderia ter se chamado Garota do Barbalho, 'tranquilamente'. A definição do título só veio mais tarde, após essa elaboração aqui descrita. (Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=422&letra#)

O bairro do Barbalho é vizinho a outra localidade histórica da cidade de Salvador, o bairro da Liberdade⁵, que foi referenciado, por muito tempo, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como o bairro de maior concentração da população negra da cidade. Hoje em dia, o bairro que leva essa referência é o bairro de Fazenda Coutos, conforme o Censo do IBGE em 2010. Contudo, devido ao histórico de luta e resistência dos povos negros da Liberdade, a forte identidade étnico-racial do bairro é a característica mais marcante deste lugar.

1.5.2 A professora-pesquisadora

A partir das leituras que acompanharam minhas reflexões sobre possíveis temas de pesquisa, decidi investigar como se estabeleciam as relações de ensino-aprendizagem de espanhol no meu contexto de trabalho, por entender a importância e o valor das práticas desenvolvidas na escola pública. Além do mais, considerei muito oportuna a possibilidade de vivenciar a minha autotransformação, como educadora, aprofundando minha percepção sobre o IFBA e sobre novas perspectivas para o ensino da língua espanhola, conforme os pressupostos da educação libertadora concebida por FREIRE e pelos teóricos da linguística aplicada, como RAJAGOPALAN, PENNYCOOK, MOITA LOPES e SIQUEIRA.

Acumulo a experiência de aproximadamente dez anos como professora da rede pública federal de ensino. Ingressei nesta carreira no ano de 2007, através de concurso público para a Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês⁶ (EAFSI), Bahia. Um universo novo em educação se revelou, e passei a pensar a formação básica

⁵ O Projeto Vertentes, do Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) apresenta um histórico do bairro da Liberdade. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/bairro-liberdade>

⁶ A EAFSI estava localizada na zona rural da cidade de Santa Inês. A cidade tem aproximadamente 12.000 habitantes e se insere na região do Vale do Jiquiriçá, a estimada distância de 300 quilômetros da capital do estado, Salvador.

juntamente à formação técnica. Ao mesmo tempo, um novo desafio surgiu na tentativa de “aplicar” os conhecimentos advindos da licenciatura em Letras/Espanhol à prática da sala de aula.

Os cursos técnicos, naquele momento, eram apenas de Agropecuária e Zootecnia. Muitos estudantes viviam na zona rural de pequenos municípios do Vale do Jiquiriçá⁷. Os demais eram estudantes internos, ou seja, residiam no alojamento estudantil na própria escola em Santa Inês.

Eu, professora recém-formada, natural da 3ª maior capital do Brasil, Salvador, em termos populacionais, tinha muitos questionamentos e dúvidas de como seria apresentar uma nova disciplina àquele currículo. Quando da minha chegada à EAFSI, passei a residir no alojamento dos professores dentro da escola, e isso me ajudou a compreender melhor a nova realidade na qual eu estava inserida. Estávamos, assim, meus estudantes e eu dispostos em universos muito diferentes para iniciar uma nova caminhada.

Avalio esse início de jornada de forma muito positiva. Foi possível realizar melhorias significativas na escola, ampliando o acervo da biblioteca, ofertando aulas nos cursos regulares, promovendo cursos de extensão para servidores e estudantes, criando uma sala temática de espanhol e ampliando, gradativamente, a oferta da disciplina. Assim, a língua espanhola se integrou ao currículo de forma mais efetiva e atendeu, dentro da minha expectativa, aos diversos estudantes que tiveram a oportunidade de conhecer, a grande maioria pela primeira vez, uma nova língua estrangeira além do inglês.

Outra mudança relevante se deu na minha condição como servidora, pois migrei para a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, deixando a carreira de professora de 1º e 2º Graus. Assim, me tornei professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano⁸ (IF Baiano) *campus* Santa Inês e, no ano seguinte, em 2010, fui transferida para a cidade de Salvador, passando a integrar o quadro de professores do IFBA.

⁷ O circuito Vale do Jiquiriçá compreende os municípios de Amargosa, Cravolândia, Elísio Medrado, Jiquiriçá, Laje, Milagres, Mutuípe, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra e Itiruçu.

⁸ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano agrega as antigas Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC) presentes na Bahia. Atualmente, possui *campus* nos municípios de Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês, Guanambi, Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Uruçuca, Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira e Serrinha. Estão previstos mais três *campi* nas cidades de Alagoinhas, Itaberaba e Xique-Xique.

Tive experiências profissionais muito diversas como professora do *campus* Salvador, lecionando em turmas do ensino médio, em cursos subsequentes, cursos de extensão e também no ensino superior. O planejamento das disciplinas é de responsabilidade dos professores da área e, portanto, participei de duas atualizações de plano de cursos no ano de 2012, quando da chegada dos livros didáticos e em 2014. É importante pontuar que há uma autonomia para que o professor possa sugerir, discutir e construir novas ideias em educação dentro do IFBA, assim como para criar projetos de pesquisa e de extensão.

Desta forma, sempre busquei me atualizar e fazer aportes complementares ao material didático utilizado em sala de aula. Isso tem sido possível devido aos cursos de capacitação profissional, ofertados por instituições públicas e privadas para professores de espanhol brasileiros. Esses cursos podem ser apoiados, através de auxílios financeiros, pelo IFBA também. A título de exemplo, tive a oportunidade de realizar três cursos de atualização para professores de espanhol como língua estrangeira em países como Espanha, Argentina e Colômbia com o apoio institucional, além de participar de cursos locais, ofertados para servidores, como, por exemplo, o curso recente que realizei de Libras no ano 2015.

1.5.3 Os participantes

O perfil dos estudantes do IFBA é muito heterogêneo. O público é composto por jovens e adultos que estão buscando desde a formação básica à Pós-Graduação. Há estudantes advindos do processo seletivo interno e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A instituição adota o sistema de cotas raciais, recebe estudantes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e possui um setor especializado para auxiliar os estudantes portadores de deficiências físicas e intelectuais.

Os participantes deste estudo são jovens do último ano do ensino técnico integrado ao ensino médio, com idade entre 17 e 19 anos. O período de duração dos cursos desta modalidade é de quatro anos. Por questão de ética em pesquisa, não serão divulgados o curso nem as identidades dos participantes. A maioria relatou que nunca havia estudado espanhol na escola e nem em centros de idiomas, e, de forma unânime, o grupo se mostrou bastante interessado e ávido para começar seus estudos, desde o primeiro contato comigo, como professora da turma,

no primeiro bimestre letivo. Considero esse fato muito positivo, pois reconheço as múltiplas dificuldades que o professor encontra para realizar seu ofício. Fatores como a desmotivação ou desinteresse com a disciplina de língua estrangeira podem ser frutos de problemas de aprendizagem e, talvez, pode ser reflexo da complexa realidade do ensino oferecido pela escola. Essa problemática é reconhecida nos PCN:

Todas as propostas apontam para as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BRASIL, 2000,p.24)

Infelizmente, essa realidade, que caracteriza o ensino das disciplinas de línguas estrangeiras no Brasil, ainda hoje, é marcada por um discurso escolar de uma disciplina de menor peso, de menor carga horária, que não reprova, por não dizer, menos importante. No *campus* Salvador, apesar de termos conquistado condições melhores de trabalho em relação às dezenas de escolas da rede pública no estado da Bahia, há dificuldades a serem superadas, principalmente, com relação à presença da disciplina de espanhol nos diversos níveis de ensino.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação foi organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, é apresentado estudo, situando a área de conhecimento, a motivação da pesquisadora, o objetivo principal e objetivos específicos, as perguntas de pesquisa, o percurso metodológico e o contexto no qual ocorreu a observação dos dados, o perfil profissional da pesquisadora e dos participantes.

Os capítulos segundo, terceiro e quarto apresentam, de maneira simbiótica, as questões teóricas e os dados observados a partir de categorias de análise estabelecidas. Então, a 1ª categoria é o ensino de espanhol, que apresenta a discussão sobre a relevância do estudo de espanhol como língua estrangeira (LE) no Brasil sob a perspectiva dos documentos oficiais, que regulamentam e orientam sobre as práticas de ensino, discutindo o papel do espanhol no IFBA *Campus* Salvador e a motivação apresentada pelos estudantes.

As 2ª e 3ª categorias de análise são desenvolvidas no terceiro capítulo. Desta forma, me amparei na concepção de cultura de CUCHE, LARAIA, HALL, CANDAU e

MENDES, buscando dialogar com o conceito dos participantes da pesquisa sobre cultura local, caracterizada pela noção de pertencimento à Bahia, ao nordeste e ao Brasil. Em seguida, me oriento através das discussões sobre América Latina de PIZARRO, MIGNOLO e FIGUEREIDO para refletir sobre a percepção de identidade latino-americana evidenciada nas vozes dos participantes.

No quarto capítulo, reservei para a discussão central deste estudo que está focada na educação para a diversidade étnico-racial no ensino de espanhol. Para tanto, discuto algumas implicações teóricas sobre educação e diversidade étnico-racial; apresento as notas de campo; descrevo algumas atividades que foram desenvolvidas em sala de aula e, por fim, interpreto os questionários aplicados.

Na sequência, aparecem as considerações finais, que estão situadas no quinto capítulo, no qual são retomadas as perguntas de pesquisa, as reflexões e as limitações deste estudo. Depois, estão as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2 ESPANHOL, LÍNGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, é apresentada a discussão sobre a importância de se estudar espanhol, como língua estrangeira (LE), no currículo escolar à luz dos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000, Lei 11.161/2005 e as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio 2006) que regulamentam e orientam sobre as práticas no ensino médio. Discuto, também, o lugar do espanhol no IFBA *Campus* Salvador e a motivação dos estudantes, participantes deste estudo.

Para tanto, desenvolvo a primeira categoria de análise que é o ensino de espanhol como LE. O instrumento metodológico que norteia a interpretação de dados são os questionários aplicados antes e depois das aulas. Assim, o cruzamento dos dados observados buscou estabelecer relações e conexões para possibilitar a triangulação dos mesmos.

São diversas as razões para se estudar uma LE no Brasil. Podemos considerar a importância da LE na formação escolar, e a novas demandas para acessar novos conhecimentos, através da internet; O estudo de uma LE oportuniza, em muitos casos, conhecer mais sobre a sua língua materna e refletir sobre outras culturas e realidades; E podemos partir da premissa de que a aquisição de uma LE poderá abrir portas para uma melhor qualificação e, conseqüente, colocação profissional, devido ao valor atribuído no Brasil ao profissional que possui conhecimento de um idioma estrangeiro, sem deixar de lado o passado histórico, que é fortemente marcado pela influência de culturas estrangeiras hegemônicas em nosso país.

Considero, ainda, a possibilidade de que a motivação para se empenhar no aprendizado de uma LE seja por demandas pessoais ou, melhor dizendo, demandas específicas, como áreas de conhecimento em que este saber tenha relevância; possuir interesse por uma cultura em particular ou um determinado falante; ter interesse por viagens, apreço por artes, literatura, cinema, música ou redes sociais, por exemplo.

Na introdução das OCEM, no capítulo dedicado às línguas estrangeiras, são traçados os objetivos que orientam esse documento. Assim, destaco três que corroboram com a problemática ora discutida:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a

relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão freqüentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras [...]. (BRASIL, 2006, p.87)

Desta forma, essas questões são discutidas, neste estudo, a partir da perspectiva da função e da importância do espanhol no currículo do ensino médio do IFBA *Campus* Salvador. A relevância social dessa prática confere a necessidade de veicular as questões linguísticas ao contexto local dos indivíduos. O aspecto global e as relações de poder que silenciam e apagam muitas histórias não contadas sobre os falantes desta língua precisam ser abordadas, em prol da formação cidadã. Rajagopalan (2003) cita o pensamento de Samuel Huntington (1997) para expressar as tendências opostas e contraditórias de globalização e regionalização:

[...] a identidade linguística do cidadão do mundo globalizado também se acha rasgada ao meio pelas forças de submissão ao poder avassalador da influência estrangeira (representada pela língua inglesa) e de resistência e enfrentamento com ingerências sofridas. [...]. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 61)

Portanto, ao tratar no currículo do IFBA a questão da diversidade étnico-racial dos povos afro-latinos, procurei contribuir com o debate linguístico, explorando novas abordagens de ensino para, desta forma, oferecer resistência ao modelo proposto pelo livro didático, que, em geral, não contempla a inclusão das relações de poder a partir da visão crítica sugerida por Rajagopalan.

Lancei mão da autonomia do professor para adaptar e propor atividades didáticas de LE, com o intuito de ampliar o reconhecimento da identidade latino-americana, para além da representação branca ou indígena. Objetivei, ainda, provocar uma reflexão, questionando a ideia de fronteira linguística para combater o discurso da soberania da língua inglesa no mundo, pois é falsa a ideia de que o estudante que possuir conhecimentos em inglês poderá se comunicar no mundo inteiro. É sabido que isso não é uma verdade absoluta, principalmente nos países hispanofalantes, e nos países como a Índia e a China, por exemplo.

Nesse sentido, a importância da LE na formação cidadã é apresentada pelas OCEM como uma contribuição muito relevante para trabalhar inclusão social e étnica no âmbito escolar local e global. Esta preocupação está exposta da seguinte maneira:

Trata-se de uma reflexão de caráter amplo, que inclui alguns indicadores cuja finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o

Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade. (BRASIL, 2006, p.129).

A partir desse entendimento, o caminho fértil precisa ser cultivado por nós, enquanto professores, e pelos organismos da sociedade comprometidos com o progresso da educação.

2.1 A PROPOSTA DO IFBA

A oferta da disciplina de espanhol, no IFBA *Campus* Salvador, compreende diversos níveis de ensino. Nos cursos de ensino médio, a oferta ocorre em consonância com a Lei 11.161/2005, que trata da oferta obrigatória do espanhol em todas as instituições do país. Segundo a legislação, a instituição tem que oferecer a disciplina, entretanto, a matrícula deve ser facultativa para o estudante.

Diante disso, o *campus* Salvador disponibiliza a matrícula apenas para o último ano de curso, o quarto ano. Essa organização pode gerar grupos mistos formados por estudantes de várias turmas e/ou cursos, assim como podem surgir turmas pequenas formadas a partir da demanda de horário de determinados cursos. Até o momento, somente o curso de Edificações incorporou a disciplina de forma plena ao currículo, oferecendo aulas de espanhol para todos os estudantes matriculados no quarto ano. Em geral, trata-se de uma oferta muito restrita, pois durante os três primeiros anos o estudante não tem a possibilidade de cursar a disciplina no ensino regular.

A justificativa para o acesso restrito dos estudantes à disciplina de espanhol pode ser compreendida, em parte, pela baixa demanda estudantil quando lhe é dada a opção de acrescentar mais uma disciplina ao currículo no quarto ano e, por outro lado, através da fragilidade nas ações de planejamento de gestão, pois, na ausência de reflexões na escola sobre a relevância da Lei 11.161/05, na formação dos estudantes, não é possível construir uma nova demanda. Desse modo, entendo que o advento da lei por si mesma não é suficiente para assegurar a oferta do espanhol, de maneira a promover a integração efetiva desta disciplina ao currículo. Para isso, é necessário que haja uma consciência crítica de toda a comunidade, no sentido de transformar a realidade atual.

Mesmo reconhecendo a necessidade de se repensar o modelo atual da oferta de espanhol, é preciso, também, admitir que a contribuição que a língua espanhola

oferece agora ao currículo do estudante do IFBA, mesmo não sendo satisfatória, funciona como um horizonte que pode guiar a comunidade escolar a encontrar caminhos para superar as dificuldades.

É importante pontuar que o cenário atual é fruto de tensão de forças de colegas da área de espanhol, que juntaram esforços para ampliar o espectro da oferta da disciplina. Nessa perspectiva, foram criados projetos de extensão para oferecer cursos de espanhol para estudantes e servidores, projetos de pesquisa, intercâmbio cultural, imersão linguística e atividades abertas, com o intuito de provocar a instituição a discutir e se atentar à necessidade de valorizar o ensino de espanhol.

2.2 DUAS HOMENAGENS

No quadro a seguir, apresento os oito participantes deste estudo. Os nomes escolhidos para preservar suas identidades mantêm a correspondência em relação ao gênero. Inspirei-me em personalidades que contribuíram na luta para a afirmação e valorização do negro na sociedade. Foi uma maneira que encontrei de homenagear, simultaneamente, meus heróis e heroínas negros e, também, meus bravos estudantes que, mesmo frente a uma série de desafios impostos por condições adversas, perseveraram.

Nome fictício	Referência
1. Abdias	Abdias do Nascimento - Um dos maiores expoentes do Brasil na defesa dos direitos civis e humanos das populações afrodescendentes. Abdias, nascido no interior do Estado de São Paulo, foi escritor, poeta, dramaturgo, jornalista, artista plástico, professor universitário e político. Toda sua longa e produtiva trajetória se distinguiu por um constante ativismo a favor da causa do negro na sociedade brasileira. Recebeu inúmeras homenagens e prêmios dentro e fora do Brasil.
2. Luís	Luís Gama - Um dos principais abolicionistas da história do Brasil. Sua vida retrata a sua incansável luta pela emancipação do povo negro. Muito embora fosse filho de mãe negra livre e pai branco, foi vendido como escravo aos 10 anos, quando, então, foi levado

	de sua cidade natal, Salvador, para o Rio de Janeiro e São Paulo. Permaneceu analfabeto até os 17 anos. Autodidata, destacou-se como poeta, escritor, jornalista e, sobretudo, na sua brilhante atuação como rábula, exercendo a advocacia pela defesa dos negros cativos ou pobres. Conforme uma carta autobiográfica, ele teria libertado do cativeiro mais de 500 escravos.
3. Manuel	Manuel Zapata Olivella - Foi médico, antropólogo, folclorista e escritor. Considerado o primeiro autor colombiano a exaltar em suas obras a identidade negra do seu país. Adotou como o tema central de suas narrativas a cultura e a história dos habitantes do Caribe colombiano, sobretudo dos negros e indígenas. Como professor convidado, lecionou em várias universidades na América do norte, central e na África.
4. Nelson	Nelson Mandela - O líder político africano de maior reconhecimento mundial. Foi o grande responsável pela refundação do seu país, a África do Sul, como uma sociedade multiétnica. Tornou-se o primeiro presidente da nova nação, após um longo percurso de luta contra o regime segregacionista do <i>Apartheid</i> , que o levou a prisão por 27 anos. A sua perseverança obstinada e, fundamentalmente, pacífica converteram-no no maior símbolo desta luta e um modelo mundial de resistência. Recebeu mais de 250 prêmios e condecorações, incluindo o Nobel da Paz em 1993.
5. Francisco	Zumbi - Foi o último líder do maior dos quilombos do Brasil colonial, o Quilombo dos Palmares. Nasceu em 1655. Quando criança, foi capturado e entregue a um missionário português, de quem recebeu os sacramentos, foi batizado com o nome de Francisco, aprendeu português e latim. Aos quinze anos, fugiu para Palmares. Com uma população de aproximadamente trinta mil pessoas, essa comunidade formada por escravos negros que haviam escapado das fazendas, prisões e senzalas, representava uma grande força de resistência e insubordinação à Coroa Portuguesa. Zumbi tornou-se o maior líder do quilombo, até que este fosse destruído por uma invasão coordenada pelo bandeirante Domingos Jorge Velho. Zumbi sobreviveu e resistiu por mais dois anos, mas foi traído por um de seus guerreiros, e veio a ser assassinado.
6. Lélia	Lélia Gonzáles - Intelectual, política, professora e antropóloga brasileira. Nasceu em 1935, natural de Minas Gerais e filha de um ferroviário negro e de uma empregada doméstica indígena, construiu uma sólida

	carreira acadêmica. Sua intensa militância política somada a sua agudeza intelectual, fez com que sua voz fosse uma das principais na defesa dos direitos da mulher negra do Brasil.
7. Milton	Milton Santos - Foi um dos mais eminentes intelectuais brasileiros. Natural do interior da Bahia, sua brilhante trajetória acadêmica rendeu-lhe um amplo reconhecimento internacional, expresso nas muitas honrarias e prêmios concedidos por diversas universidades e instituições do mundo, dentre os quais, o mais notável foi o Prêmio Vautrin Lud, um espécie de Nobel de Geografia, que recebeu em 1994. Em sua vasta produção acadêmica imprimiu uma acuidade crítica impar, bem como um coerente engajamento no combate às desigualdades socioeconômicas e aos pressupostos teóricos que a fundamentam.
8. Carolina	Carolina Maria de Jesus - Uma das principais escritoras negras do Brasil. Nascida de pais mineiros em 1914, em uma comunidade rural de Minas Gerais. Migrou para a metrópole de São Paulo com trinta e três anos, passando a morar na favela de Canindé. Carolina construiu sua própria casa, usando madeira, lata, papelão e qualquer coisa que tivesse à disposição. Durante as noites, saía para coletar papel e conseguir o sustento diário. Começou a escrever sobre o seu cotidiano na favela em revistas e cadernos antigos que encontrava. Seus escritos tornaram-se o livro <i>Quarto de despejo, diário de uma favelada</i> , que vendeu mais de cem exemplares no Brasil e foi traduzido para quinze idiomas.

Quadro 1. Nomes fictícios dos participantes

Os participantes possuem idades entre 17 e 19 anos e estão no mesmo nível de estudos, pois todos cursavam o ensino médio integrado ao técnico, à exceção de um estudante que, concomitantemente ao ensino médio no IFBA, estava cursando também um curso superior na UFBA.

2.3 OLHARES E VOZES

Passo, então, à interpretação dos dados, estabelecendo interrelações entre as falas⁹ registradas no momento anterior e posterior às aulas. A pergunta norteadora foi: **O que significa estudar espanhol e o que você espera aprender?**

⁹ As falas dos participantes passaram por uma revisão apenas quanto à ortografia das palavras. Todos os termos e usos linguísticos empregados foram mantidos.

Nelson: *Estudar espanhol significa exercer funções e realizar atividades com intuito de entender o idioma, desde a oralidade à escrita; entender as variantes e as características culturais dos povos falantes. O intuito de fazer, em minha concepção, é aplicar estes conhecimentos em futuras oportunidades profissionais, como também matar a minha curiosidade quanto ao idioma, e possibilitar, desta forma, que eu expanda meus conhecimentos e minhas percepções sobre o mundo.*

No segundo questionário, ele relata:

Nelson: *Gostei bastante da metodologia utilizada, a forma de comunicar-se sempre que possível com a língua espanhola, a utilização de vídeos, músicas e poemas para o conhecimento não só da língua espanhola culta, como a falada e as diversas culturas dos países hispânicos, trazendo sempre à temática afro-hispânica. Além de permitir sempre a intensa participação do aluno.*

O espaço da sala de aula como construção da identidade se torna possível quando é garantido ao estudante o direito à livre expressão de pensamento, pois é através da reflexão sobre o que estamos escrevendo, falando, lendo e ouvindo que o estudo de uma LE torna-se significativo e interessante para determinada comunidade. Nelson traz uma concepção de que é preciso trabalhar tanto com a expressão escrita, quanto com a oralidade e considerar a variação linguística e a cultura dos povos nas aulas. A sua expectativa era de que as aulas pudessem trazer novos conhecimentos e oportunizar novas leituras do mundo contemporâneo. No segundo momento, ele percebe suas experiências de falar espanhol e de participar das aulas, citando a diversificação da metodologia de ensino como significativa para sua formação.

Estabelecendo uma ponte entre o local e o global, o estudante Francisco demonstra que seu interesse pela língua espanhola poderá lhe fazer compreender melhor a história e a cultura de seu país.

Francisco: *Estudar espanhol, para mim, é estreitar os laços com os países vizinhos, entender os processos históricos ocorridos ao nosso lado que podem ter impactado também em nossa história. Optei por cursar a disciplina para ampliar o meu conhecimento. Conhecimento nunca é demais, é sempre bom conhecer mais.*

O interesse demonstrado pelos conhecimentos de história, o conectam com uma dimensão de ensino de língua que, de fato, me surpreendeu. Vi explicitamente uma integração curricular muito profícua com outras disciplinas a fim de desenvolver propostas didáticas que estabeleçam relações entre o processo histórico do

continente americano, línguas e suas expressões identitárias atuais. Ao final, ele fala sobre a oportunidade de estudar espanhol afirmando que:

Francisco: *Tenho que agradecer a oportunidade de ter uma verdadeira aula de história da América Latina na disciplina de Espanhol. O ensino de Espanhol contextualizado é muito mais rico e deve ser perpetuado. Estudar espanhol a partir da história dos países latino americanos é de grande importância para a formação de cidadãos histórico-críticos.*

Percebi que a proposta de ensino-aprendizagem de espanhol e relações étnico-raciais lhe resultou uma experiência particular, no que se refere à abordagem histórica. Contudo, a proposta concebida e executada por mim não teve como intenção fazer um estudo aprofundado dos fatos históricos sobre a América Latina. Diante de minha competência como professora de espanhol, considero que foi desenvolvida uma introdução desses aspectos, para contextualizar os conteúdos. Esse sentimento de agradecimento revelado nas palavras do estudante me remeteu a um ideal da função da língua estrangeira na escola:

Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exercem. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica. (BRASIL, 2006, p.146)

E se remete, ainda, à questão das identidades em permanente estado de transição, conforme Rajagopalan:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Desta maneira, a busca por novos conhecimentos trazida por Francisco e sua afinidade pelos conteúdos de história funcionaram como um reflexo no espelho. O novo mundo no qual ele se vê como um falante, onde ele consegue estabelecer

relações novas, a partir do ensino de língua e cultura hispânicas, e onde a diversidade dos povos estrangeiros é valorizada. Na imagem refletida, vê-se, pois, um cidadão do mundo.

As questões de território e de realização de negócios aparecem de forma muito recorrente nas vozes dos estudantes. De fato, há uma relação com o discurso da importância do Mercado de Livre Comércio do Sul (MERCOSUL) para o incentivo da aprendizagem do espanhol no Brasil, o que retoma a ideia reducionista de aprender línguas estrangeiras como fim para o mercado de trabalho. Divergindo dessa visão, Manuel e Luís dizem que estudar espanhol consiste em uma forma de integração entre culturas:

Manuel: *Ter uma oportunidade incrível de compreender um idioma e a cultura que cerca este idioma. Pois, quase todos os países que fazem fronteira com o Brasil possuem o espanhol como língua nativa e também é uma forma de eu me inserir do cenário da América Latina.*

Luís: *O espanhol é a marca da América Latina. É o idioma que mais está presente, apesar de não ser originado na região. E isso facilita a integração entre toda essa gente. Acho muito legal o idioma. Ele é fácil, próximo e interessante.*

As OCEM (2006) trazem uma reflexão sobre este sentimento de proximidade territorial, como de conjuntura social, do continente americano, no seguinte fragmento:

É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul. Esse não é, no entanto, o único motivo para que se ofereça um ensino de Espanhol de qualidade, nem o mercado deve ser o objetivo fundamental para o ensino dessa língua. (BRASIL, 2006, p.127).

Todas essas questões fomentam a importante discussão das políticas linguísticas e o papel que as línguas estrangeiras ocupam no contexto atual e sobre o papel que elas podem passar a ocupar na vida educativa, pessoal ou profissional dos indivíduos. É, sem dúvida, um desafio de extrema relevância pensar a partir dessa dimensão, incluindo o continente americano.

Outras motivações foram apontadas pelos estudantes como fatores que justificam seus interesses pelo idioma: a língua espanhola como a 2ª língua mais importante depois do inglês; a formação profissional e intelectual; as características

culturais desses povos; uso para comunicação em viagens. Assim, é possível verificar essas ideias nas seguintes falas:

Nelson: *Estudar espanhol significa exercer funções e realizar atividades com intuito de entender o idioma, desde a oralidade à escrita; entender as variantes e as características culturais dos povos falantes.*

Lélia: *Estudar uma língua estrangeira, para mim, significa descobrir um novo mundo. Também tem a questão do currículo, mas acho que uma língua tem muito mais a oferecer, como saber se comunicar com a língua local em uma viagem, por exemplo.*

Carolina: *Sempre gostei muito dos outros idiomas, principalmente o inglês. Depois dele, quis aprender outras, então espanhol seria uma boa pedida. Fora que é bom colocar no currículo, e, como eu gostaria de conhecer muitos países, é bom aprender porque gosto de conversar em outros idiomas.*

Desta forma, retomo a discussão inicial desta seção para ratificar, a partir das vozes dos estudantes, que a motivação que conduz a ação no sentido de aprender uma língua estrangeira, neste caso o espanhol, é diversa e pode se associar a diversos fatores, o que me leva a afirmar que a presença do espanhol no currículo escolar faz diferença na democratização do ensino.

A fala do estudante Milton estabelece um resumo de sua primeira expectativa em relação à disciplina de espanhol, informa sobre sua desmotivação inicial, o seu receio em ser avaliado e os conteúdos e abordagens de ensino que lhe trouxeram uma reflexão sobre o seu processo de ensino-aprendizagem.

Milton: *Quando optei em fazer espanhol, imaginava que não havia atividades avaliativas na matéria. Após descobrir que seria avaliado, fiquei desmotivado e pensei em pedir dispensa. Contudo, com o passar das aulas e a forma com que o conteúdo foi sendo transmitido, através de discussões, debates e associação com temas atuais, como o racismo, as questões de identidade racial e o bullying, o estudo da língua passou a ser algo prazeroso, o que me motivou a continuar frequentando e participando das aulas. Tais métodos permitiram uma assimilação mais fácil do conteúdo e a construção de um pensamento crítico e globalizado, voltado para discussões sociais importantes e que necessitam ser tratadas dentro de ambientes escolares.*

Considero que foi por um triz que Milton não desistiu. Não me cabe fazer um julgamento de que o estudante que se decidiu por estudar espanhol, naquele

momento, e naquelas circunstâncias, seria um indivíduo mais crítico ou mais consciente. Mesmo porque não seria possível atestar esse fato a partir deste estudo. O que, de fato, me saltou aos olhos foram as questões educacionais que estão por trás dessa conjuntura, pois, durante toda a formação do ensino técnico integrado, ele foi exposto apenas uma vez à escolha de aprender espanhol, claramente, pouco esclarecida pela escola, para, então, se decidir entre o sim e o não.

2.4 UMA LEITURA POSSÍVEL

É relevante lembrar, mais uma vez, que os participantes deste estudo tiveram a livre opção de realizar a matrícula na disciplina de espanhol. Os oito participantes representam um total de 10,3% dos estudantes do mesmo curso, que estavam aptos a cursá-la no ano letivo de 2015. É incontestável que o baixo número de estudantes foi um fator que auxiliou na realização deste estudo. Entretanto, entendo que a oferta restrita ao último dia útil da semana, sexta-feira, nos últimos horários do turno noturno, contribuiu para o reduzido número de matrículas.

Essas reflexões me levam a pensar que a comunidade escolar (gestores, professores e estudantes) do IFBA não prioriza o ensino de espanhol no currículo e que novas ações precisam ser adotadas, com brevidade, se quisermos alterar esse cenário desfavorável. É fato, também, que estamos em uma condição periférica no currículo do ensino técnico. As disciplinas de línguas estrangeiras são, tradicionalmente, concebidas no eixo das disciplinas instrumentais, que servem como instrumento para dar suporte às disciplinas consideradas essenciais.

Essa problemática se evidencia na carga horária, a partir do espaço reservado às diferentes disciplinas no currículo. Fica expressa, muitas vezes, na tensão entre alguns professores “marginalizados”, das áreas de Humanas e Letras, e os professores das áreas de ciências, que gozam de privilégio nessas relações, como também na sociedade.

3 CULTURAS E IDENTIDADES

Nesta seção, discuto sobre duas questões que estão atreladas à identidade cultural. A primeira suscita um debate relativo à cultura local que, nesse contexto, está representada pela ideia de pertencimento à Bahia, ao nordeste e ao Brasil. A segunda está relacionada à compreensão da identidade latino-americana. A opção por reunir essas discussões aqui se deve à compreensão da necessidade de se refletir o lugar que estamos ocupando na sociedade, ou seja, onde está o nosso ponto de partida em direção ao outro, pois, olhar para si mesmo e se auto definir é um exercício muito difícil e complexo. Assim, é preciso estabelecer um referencial nesse processo de reconhecimento da representação social de si e do outro com o qual se estabeleça uma aproximação.

Segundo HALL (2004, p.50), uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. A partir desse pensamento e incorporando a ideia de identidade nacional como comunidade imaginada, conforme Benedict Anderson, HALL considera cinco elementos-chave para desenvolver o conceito de cultura nacional que estão resumidos a seguir:

1. Em primeiro lugar, há a <i>narrativa da nação</i> , tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. (...) simbolizam ou <i>representam</i> as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação.
2. Em segundo lugar, há a ênfase nas <i>origens</i> , na <i>continuidade</i> , na <i>tradição</i> e na <i>intemporalidade</i> (...). Os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história.
3. Uma terceira estratégia discursiva é constituída por aquilo que Hobsbawm e Ranger chamam de <i>invenção da tradição</i> : “(...) <i>Tradição inventada</i> significa um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado”.
4. Um quarto exemplo de narrativa da cultura nacional é a do <i>mito fundacional</i> : uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo “real”, mas de um tempo “mítico”.
5. A identidade nacional é também, muitas vezes, simbolicamente baseada na ideia de um <i>povo</i> ou <i>folk puro, original</i> .

Quadro 2. Elementos-chave para desenvolver o conceito de cultura nacional, segundo HALL

A partir dessa perspectiva, apresentei as seguintes questões aos participantes: O que caracteriza a cultura baiana, nordestina, brasileira? O que caracterizam essas identidades? Com estas perguntas, busquei compreender como os participantes se colocam frente a esta discussão, de que maneira eles definem a ideia de cultura local.

No momento da aplicação dos questionários, eu orientei à turma que expressassem sua opinião em relação às perguntas sem a preocupação de dar a resposta certa ou errada e, mais uma vez, reafirmei que, por questões de ética, suas identidades seriam preservadas. A pergunta sobre a identidade local lhes causou certa estranheza a princípio. Então, eu esclareci que gostaria de saber o que significa, para cada um, a cultura em que eles estão inseridos no contexto baiano, nordestino e brasileiro. Após o esclarecimento, eles registraram suas opiniões.

Também tive por intenção estabelecer um fio condutor a partir das respostas dos participantes, para chegar à segunda questão, que é tão ou mais complexa de responder: Você se considera latino-americano? Partindo dessas indagações, estabeleço a segunda categoria de análise, que é a compreensão do que é cultura e, em seguida, a terceira, a qual se refere ao entendimento sobre a identidade latino-americana.

Considerei que as ideias e concepções sobre a cultura, do ser brasileiro e ser latino-americano se apresentaram de forma dialógica nos dois quesitos investigados, o que possibilitou uma melhor compreensão dos dados a partir da intersecção dos mesmos, pois, conforme CUCHE:

A defesa da autonomia cultural é muito ligada à preservação da identidade coletiva. “Cultura” e “identidade” são conceitos que remetem a uma mesma realidade, vista por dois ângulos diferentes. A identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar suas relações com os grupos vizinhos. (CUCHE, 1999, p. 14)

Desta forma, na primeira parte, conduzo a discussão orientada pelos dados observados nos questionários aplicados nas aulas e pelo suporte teórico das leituras de CUCHE (2002), LARAIA (2004), HALL (2004) e CANDAU (2011). Na segunda parte, estabeleço a relação com os elementos que julguei necessários para conectar a identidade latino-americana a partir das concepções teóricas de PIZARRO (2004), MIGNOLO (2005) e FIGUEREIDO (2010).

3.1 MINHA CULTURA, MEU LUGAR

Cultura é um termo bastante utilizado e difundido, quer seja no mundo acadêmico, quer seja no uso popular, para se referir às características e aspectos peculiares de pessoas ou grupos sociais. O estudo desse termo revela que nunca houve um consenso e que o termo historicamente acolheu diferentes compreensões, como pontuado a seguir:

A noção de cultura, compreendida em seu sentido vasto, que remete aos modos de vida e de pensamento, é hoje bastante aceita, apesar da existência de certas ambigüidades. Esta aceitação nem sempre existiu. Desde seu aparecimento no século XVIII, a idéia moderna de cultura suscitou constantemente debates acirrados. Qualquer que seja o sentido preciso que possa ter sido dado à palavra - e não faltaram definições de cultura - sempre subsistiram desacordos sobre sua aplicação a esta ou àquela realidade. (CUCHE, 1999, p.11)

Segundo LARAIA, nas disputas de definição do termo, estão dissimulados desacordos sociais e nacionais. O dissenso semântico revela uma relação de lutas sociais expressa no pensamento de Abdelmalek Sayad, citado pelo autor:

Assim se pode retrair paralelamente à história da semântica, isto é, à gênese das diferentes significações da noção de cultura, a história social destas significações: as mudanças semânticas, aparentemente de natureza puramente simbólica, correspondem em realidade a mudanças de uma outra ordem. Correspondem a mudanças na estrutura das relações de força entre, de um lado, os grupos sociais no seio de uma mesma sociedade e, de outro lado, as sociedades em relação de interação, isto é, mudanças nas posições ocupadas pelos diferentes parceiros interessados em definições diferentes de cultura (SAYAD apud LARAIA, 1987, p. 25).

Logo, é comum reconhecermos o uso de expressões relacionadas à ideia de cultura para buscar uma categorização entre grupos sociais dominantes e marginalizados, entre o popular e o erudito, entre o nacional e o estrangeiro, entre o branco e o não branco. Portanto, a discussão entre ensino de língua e cultura, que foi abordada no segundo capítulo, se faz mais que necessária para fundamentar o debate na comunidade escolar no sentido de expandir a compreensão de cultura para além da sua realidade.

O entendimento dessa questão pode contribuir para uma sociedade menos conflituosa e preconceituosa, pois poderá relativizar o etnocentrismo tão enraizado em nossas práticas. Segundo LARAIA (1999):

O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos pela ocorrência de numerosos

conflitos sociais. O etnocentrismo, de fato, é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão. (LARAIA, 1999, p.72-73)

A educação escolar deveria ocupar um papel central no questionamento dessa tendência. Infelizmente, ao longo da história, a educação tradicional seguiu no sentido inverso de consolidar a crença no etnocentrismo, conforme destaca a citação seguinte:

A construção dos estados nacionais latino-americanos supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, 2011, p.240).

À vista disso, temos o desconhecimento da diversidade cultural da América Latina, que na realidade não é contemplada de maneira representativa no currículo escolar para contrapor o cruel processo de homogeneização cultural.

A seguir, apresento os dados observados que correspondem à segunda categoria de análise desse estudo, que é a compreensão da cultura local. Esta análise teve por finalidade compreender a relação que os participantes estabeleceram com a cultura à luz do suporte teórico apresentado.

Categoria 2 – Cultura local	
Abdias	(1) Se caracteriza por um pessoal com uma cultura de gostar de tudo, aceitar as diferenças, respeitar o espaço do outro. Um gosto musical bem diversificado, de alimentos bem diversificados, caracterizando um povo com uma diversidade tão grande que o torna hospitaleiro para muitos.[...]
Luís	(2) Os baianos possuem uma cultura riquíssima e variada, são pessoas que possuem hábitos que encantam muitas outras culturas. [...] o brasileiro é formado por essa mistura abundante e peculiar, unida por meios políticos, econômicos, pela comunicação e principalmente pelos seus fortes patriotismo e nacionalismo.
Manuel	(3) Um aspecto que ao meu ver caracteriza um baiano, soteropolitano, nordestino e brasileiro é a alegria. O baiano carrega a alegria consigo e anda de mãos dadas com ela em todos os momentos, em todos os lugares. E essa alegria contagia as pessoas ao redor.
Nelson	(4) Partindo da premissa que a cultura é quase todo processo de produção humana, é muito difícil resumir as características de um povo/nação tão disforme quanto o

	brasileiro. [...] e talvez esta seja uma das principais características de nossa cultura, a variedade e o mosaico de culturas e formas. Tanto nos hábitos alimentares quanto na música a variedade é o que caracteriza a nossa cultura.
Francisco	(5) Os aspectos culturais com ser brasileiro, para mim, é a língua-mãe Português Brasileiro, basicamente para iniciar, outros aspectos importantes são os hábitos e costumes, a receptividade, a hospitalidade, a alegria. Ser nordestino é lutar contra as adversidades socioeconômicas, culturais e regionais [...] Ser baiano é também ser receptivo, alegre, carregar a mistura de nossa terra, o sincretismo religioso, determinadas preferências culinárias. Porém, é importante destacar que o processo de globalização tem trazido novos símbolos incorporados e homogeneizando espaços, a Bahia de hoje não tem toda aquela representatividade cultural da Bahia de décadas atrás.
Lélia	(6) A cultura brasileira é muito ampla, rica e complexa. Apresenta características de vários lugares [...] Pode-se dizer que os brasileiros são muito festivos e coloridos e apesar da cultura estrangeira influenciar, eles mantêm muito da sua “própria” cultura. [...] Uma mistura de matrizes culturais, com grande destaque para a africana, que deixou um grande legado na culinária e nos costumes. [...] Uma cultura que tem muito o que oferecer sendo caracterizada pelo valor à família, ao sagrado e ao mesmo tempo ao furdunço e a alegria, com uma áurea diferente que não se encontra em outro lugar.
Milton	(7) A cultura baiana, nordestina e brasileira é caracterizada por uma diversidade, oriunda dos diversos processos migratórios que acabaram resultando no encontro / choque entre povos de diferentes culturas. Os indígenas, primeiros habitantes do território brasileiro, possuíam uma relação com a terra e com a natureza baseada no respeito, na extração consciente dos recursos necessários à manutenção da vida e no desapego com o material. Os europeus, no caso da Bahia e do nordeste, principalmente, portugueses (Bahia) e holandeses (Pernambuco) possuíam uma mentalidade expansionista e voltada para o material com a exploração dos recursos naturais e do acúmulo de riquezas, mesmo que para isso fosse necessário impor suas ideias e subjugar um outro povo através da violência. Já os africanos, vindos, em sua maioria, como escravos, foram trazidos forçadamente para viver em outro território, distante de sua família e amigos. O encontro entre esses diferentes povos, resultou na formação de um povo miscigenado que incorpora características de cada uma dessas culturas, o que retrata uma diversidade única.
Carolina	(8) Se, de um lado, vê-se uma Bahia de pessoas alegres, um nordeste de gente trabalhadora e guerreira e um Brasil de uma multiplicidade interessante, do outro lado

	encontramos indiferença, mentalidades do “ter para ser”, não aceitação de ideias diferentes, intolerância, pobreza, etc. Não partilho da ideia de recepção e felicidade do povo baiano quanto um todo. Festas, carnaval, bebida e relacionamentos à toa não significam, necessariamente, pessoas felizes. [...] Tampouco concordo com a ideia sulista de nordestino preguiçoso. Nem um país de pessoas orgulhosas de onde vivem. Enfim, é difícil generalizar.
--	--

Quadro 3. Resposta dos participantes à categoria dois.

As maneiras de perceber o sentido de cultura, expressas acima, apresentam uma variedade de temas, compondo um mosaico que retrata uma cultura diversa, mas também patriótica, onde há influência de matriz africana, indígena e de processos migratórios, que ora reforça a ideia do povo amistoso, miscigenado e hospitaleiro, da terra da alegria, da alimentação diversa e farta, da cultura musical, da cultura festiva e do sincretismo religioso; ora rompe com a homogeneização, mostrando as diferenças numa sociedade extremamente desigual a partir da ideia de patriotismo, da língua portuguesa, da cultura da desordem, da pobreza, da histórica subjugação do povo através da violência e escravidão, da cultura da intolerância e do combate ao estereótipo do nordestino preguiçoso.

O aspecto da alegria do povo brasileiro foi considerado pela maioria dos participantes como uma característica cultural forte e concebida de maneira positiva. No excerto 1, Abdias apresenta a harmonia como traço característico do povo, ao defini-lo como passivo, respeitador e hospitaleiro. Em sua descrição, há um apagamento de conflitos e vozes dissonantes, uma representação que me remeteu ao imaginário da terra paradisíaca que surgiu nas primeiras narrativas quinhentistas sobre o “achamento” do Brasil. Esta visão foi seguida por Luís que, no excerto 2, reforça essa visão, apresentando a ideia de encantamento. Os baianos, em sua concepção, possuem hábitos que exercem fascínio em outros povos. Assim, a alegria é considerada por Manuel como o aspecto de maior peso para a identidade local. No excerto 3, ele a descreve como onipresente na vida dos brasileiros, nordestinos e soteropolitanos e com um efeito contagiante.

O mito do povo feliz e alegre também está presente nos excertos 5 e 6 que corroboram com a mesma ideia. Já no excerto 8, Carolina relativiza sua afirmação, assumindo a ideia de “pessoas alegres”, mas contrapondo essa característica como uma identidade fixa e estável do brasileiro. Afirma que não acredita na ideia de que as manifestações culturais como festas, carnaval e modo de interagir de um povo

sejam a representação de pessoas felizes. Ela faz uma leitura de um país de contradições marcado pela indiferença, pelo capitalismo, intolerância e pobreza da população. Questiona, ainda, que o orgulho de ser brasileiro é relativo à condição de vida que as pessoas possuem e, ao final, deixa claro que há entre as regiões do Brasil muito desconhecimento e estereótipo.

Desta forma, a definição da alegria como uma das principais características culturais é uma visão muito simplista da questão, ainda que seja possível estabelecer uma relação com o lugar da alegria nas culturas africanas e afro-brasileiras. Entretanto, é importante considerar a dimensão e as desigualdades do território brasileiro e os vários processos históricos pelos quais o país passou e está vivenciando na atualidade. A postura de CUCHE é que:

Na medida em que a identidade resulta de uma construção social, ela faz parte da complexidade do social. Querer reduzir cada identidade cultural a uma definição simples, “pura”, seria não levar em conta a heterogeneidade de todo grupo social. Nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado *a priori* em uma identidade unidimensional. O caráter flutuante que se presta a diversas interpretações ou manipulações é característico da identidade. É isto que dificulta a definição desta identidade. (CUCHE, 1999, p. 192)

Outro aspecto recorrente, observado nas vozes dos participantes, é a questão da diversidade e a miscigenação do povo. Seis participantes utilizam em suas falas palavras como mistura, variedade, mosaico e diversidade. No excerto 4, Nelson diz que a variedade e o mosaico de culturas e formas talvez sejam as principais características do brasileiro, opinião que é compartilhada por Lélia e Milton. Assim, Lélia sinaliza que a diversidade cultural traz, a partir da matriz africana, um grande legado na culinária e nos costumes, enquanto Milton pontua que a diversidade é oriunda dos diversos processos migratórios que ocorreram no Brasil. Francisco, no excerto 5, também cita a miscigenação como um traço da identidade cultural, contudo, ele amplia seu comentário para falar sobre o processo de homogeneização das diferenças que a globalização engendra.

Desta maneira, a fala de Francisco remete à questão das identidades transitórias que, segundo HALL (2004), é afetada profundamente pela globalização, contribuindo na mudança do caráter fixo e supostamente permanente das identidades. Assim, ele estabelece que:

[...] parece então que globalização tem, *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, tornando as identidades

mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. Entretanto, seu efeito geral permanece contraditório. (HALL, 2004, p.87)

Dessa forma, é necessário que se estabeleça uma relação de pluralidade e diversidade para se trabalhar com questões culturais em sala de aula. O silenciamento e a invisibilidade dos povos e das culturas que não estão inseridas no livro didático ou no currículo escolar afetam diretamente a construção e a percepção das múltiplas identidades dos povos falantes de espanhol, por exemplo. LARAIA pontua que:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender essa dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (LARAIA, p.101)

Podemos observar ainda que, no excerto 7, Milton apresenta uma narrativa que faz alusão ao mito das três raças que se fundiram para a formação do povo brasileiro. Nessa tentativa, o papel atribuído ao indígena é de primeiro habitante das terras brasileiras que possuía uma relação de equilíbrio com a natureza, explorando conscientemente seus recursos, sem nenhuma ambição quanto ao acúmulo de bens materiais. Essa descrição pode ser associada ao mito do bom selvagem de Rousseau, enquanto a representação do europeu é considerada de cunho expansionista e exploratório. Assim, ele faz referência à subjugação dos povos através da violência. O lugar da influência africana é reservado à condição escravocrata sem considerar os aspectos que caracterizam esses povos, nem o seu processo de resistência. Percebe-se, assim, a presença do mito fundacional que, segundo HALL, deslocaria o tempo real dos acontecimentos, devido à enorme distância dos fatos, para um tempo mítico que explicaria a origem da nação.

Em seguida, Francisco denuncia que a condição de ser nordestino é desfavorecida por problemas socioeconômicos, culturais e regionais. Talvez esse pensamento esteja ligado ao fato da região nordeste ser uma das zonas mais pobres do Brasil, fato, que ainda hoje, é facilmente percebido pelos índices de

desenvolvimento humano dessa região. Assim a relação entre poder e identidade se estabelece para CUCHE:

A identidade é então o que está em jogo nas lutas sociais. Nem todos os grupos têm o mesmo “poder de identificação”, pois esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos. Nem todos os grupos têm o poder de nomear e de se nomear. (p. 185-186)

A relação entre poder e identidade se evidencia também na medida em que, historicamente, a afirmação de uma identidade por parte de um determinado grupo desprestigiado socialmente, já revela uma atitude combativa e inconformada com uma condição de opressão.

A maneira pela qual se entende a própria identidade demonstra o esclarecimento, ou não, acerca do lugar em que se ocupa dentro do jogo de forças que se manifesta nas lutas sociais. Sendo assim, um olhar mais apurado do que nos identifica é uma atitude política que nos localiza em um contexto mais amplo.

As respostas dos estudantes indicam, em sua maioria, um entendimento simplificado do que seria a identidade baiana, nordestina e brasileira. Mesmo considerando as exceções, expressas nas assertivas que demonstravam uma visão com mais reflexão, ficou evidente a existência de um campo fértil para ampliar o debate sobre a temática.

Na perspectiva de fomentar essa discussão, passamos ao tratamento da concepção de América Latina.

3.2 SOMOS AMÉRICA

De acordo com Mignolo (2007), a ideia de América Latina é bastante polêmica, porque tem um lugar ambíguo no imaginário do mundo moderno e colonial. Ele afirma que esse imaginário é defendido por diferentes lugares de enunciação. De um lado, estaria um grupo que utiliza o termo como um rótulo distintivo em relação à Europa Ocidental, Europa do Sul e Estados Unidos, e de outro um grupo que ele denomina de vozes discrepantes que representariam os mestiços e imigrantes de origem europeia. Para este último, a ideia de América Latina é uma forma de resistência à invasão dos Estados Unidos nos âmbitos militar, econômico e tecnológico. E problematiza que outros grupos de comunidades negras e indígenas marcam uma diferença no uso do termo latino-americano, devido à permanência da estrutura perversa de segregação após o período colonial.

A definição do conceito de América Latina apresentada por REIS consiste em:

América Latina é um nome plural, que traz na sua essência uma série de complexidades e conflitos. Somos uma pluralidade de línguas, de etnias, de culturas, de nações que, sem dúvida, a despeito de toda a heterogeneidade, guarda um passado colonial e momentos da história cultural bastante similares. Nesta totalidade tão distinta, convivem histórias marcadas por temporalidades múltiplas, oralidades de diversas origens, culturas ilustradas de diferentes influências europeias, substratos indígenas e africanos desiguais, inúmeras línguas e formas dialetais e, paradoxalmente, uma dinâmica cultural que aponta em direções similares. (REIS, 2009, p.106)

A partir dessa concepção, fica evidente a complexidade que envolve a caracterização de um nome que engloba outros nomes, várias identidades, diferentes regiões e etnias.

Segundo PIZARRO, a década de setenta é marcada por uma ressignificação da ideia de América Latina dentro do período conhecido como modernidade tardia. Assim, ela afirma que:

Los años sesenta son un momento en que América Latina está mayormente inserta en el ámbito internacional – siempre en su carácter de periferia, desde luego –, marchando como puede al paso de sus demandas. Pero, al mismo tiempo, América Latina tiene en el período un desarrollo histórico y cultural, cuyo perfil incorpora elementos tanto de este espacio internacional como del regional, en diferente dinámica y con específicas relaciones. (PIZARRO, 2004, p. 28-9)

A respeito das identidades latino-americanas e do lugar que elas ocupam no mundo, PARAQUETT aponta um espaço de intersecção para defini-las:

[...] nos duele a los latinoamericanos (así como dolerá a los africanos y a muchos otros pueblos del mundo) que nuestras identidades sean desconocidas, ignoradas o reducidas a estereotipos, sin hablar de la manera prejuiciosa como somos tratados muchas veces. Y, lo que es peor, esa ignorancia sobre lo que es América Latina es nuestra también, pues es común que nos desconozcamos o que nos conozcamos muy superficialmente, cuando lo que interesa es que nuestro mutuo conocimiento nos ayude a pensarnos como un conjunto del planeta que tiene una historia similar y, por ende, compromisos comunes. (PARAQUETT, 2009a, p.8)

A reflexão acima nos leva a refletir sobre o processo de homogeneização das diferenças que pode comportar o termo latino-americano. Contudo, apesar da falta de conhecimento da constituição histórica das culturas denominadas latinas, é no campo da educação que temos a oportunidade de interligar as pautas e as lutas comuns.

Neste estudo, o foco desta categoria de análise está em compreender a relação dos participantes com essa identidade, o que será abordado na próxima seção.

3.3 ENTRE O SIM E O NÃO

A pergunta norteadora foi a respeito da identidade latino-americana que culminou na terceira categoria de análise. Aqui serão discutidas questões sobre se há ou não um reconhecimento por parte do estudante de sua integração ou sentimento de pertencimento ao contexto cultural e identitário da América Latina, além de buscar conhecer as razões apresentadas para justificar a aproximação ou o distanciamento desta identidade.

Para tanto, a pergunta formulada para tentar compreender as ideias dos participantes foi: **Você se considera latino-americano?** As respostas apresentadas foram mais sucintas em relação à questão que a antecedeu sobre as identidades locais. Como já foi dito, é uma pergunta de caráter muito complexo de se responder. Ela atravessa não somente o conhecimento que temos como cidadãos do continente americano, mas perpassa pela maneira como entendemos nossa relação com o outro a partir de questões históricas, políticas e epistemológicas.

A seguir, apresenta-se o quadro com as respostas dos participantes.

Categoria 3 – Identidade Latino-americana	
Abdias	(9) Sim, vendo as características do que seria o ser um latino-americano e como esta tende muito a se aproximar do que seria um povo brasileiro, apesar de não conhecer muito do povo latino-americano, creio que diante disso me considero como sendo um, além do mais eu sou e posso me caracterizar como um [...] o povo brasileiro tende a se sentir mais próximos dos demais latino-americanos do que com próprio Portugal que fala a mesma língua. Vendo esta proximidade, vendo relações anteriores que visitei um país do grupo, Paraguai, e a recepção recebida e a semelhança com o povo da minha região, me sentindo bem recebido, me identifiquei com o povo, fazendo com que nos sintamos apenas um.
Luís	(10) Sim. Como dito anteriormente, a cultura, por maior que seja a insistente demarcação de Estado, não respeita barreiras e se interage com outros povos, vizinhos ou não. A latinoamérica, além das sagradas e belíssimas culturas latinas, foi e é destino de imigração de quase todo o globo.
Manuel	(11) Sim; porque sou brasileiro, logo pertenço a América Latina e a minha língua nativa é o português – uma língua originada do latim.

	Por isso me considero latino-americano.
Nelson	(12) Sim, pelo simples fato de definição, países latino-americanos são aqueles que pertencem ao continente americano e tem como língua falada uma vertente do latim, acredito eu.
Francisco	(13) Ser latino-americano é ter “sangue quente”, é pertencer a uma comunidade de países explorados pelos países da península ibérica (?), que compartilham historicamente um passado de exploração e devastação cultural em detrimento dos interesses das metrópoles. [...] Eu, como brasileiro, residente no Brasil me sinto latino-americano, embora as relações entre os vizinhos latinos em termos de cooperação em diversas áreas só tenha se dado recentemente com o Merco Sul.
Lélia	(14) Me identifico como uma latina-americana sim. A partir do momento que nasci e sempre vivi na america-latina, acho que é inevitável. E é assim que os brasileiros são reconhecidos lá fora, então não vejo problema
Milton	(15) Eu me considero brasileiro, pois amo muito minha pátria e lutarei para que sejamos os melhores. Minha identificação não se dá pelos hábitos ou ----- estereotipados como de brasileiros ou latino-americanos, mas pelo fato de procurar sempre valorizar o que é meu e assimilar o que os outros povos tem de interessante e que podem ser acrescentados a meu país.
Carolina	(16) Não sei o que seria “ser latino-americana” fora da concepção de “aquele que nasceu/mora na chamada América Latina”. Então me considero nesse aspecto, mas não posso avaliar o aspecto cultural, da tradição, social porque me faltam dados e conhecimento para entender melhor como seria essa denominação.

Quadro 4. Resposta dos participantes à categoria três.

A análise preliminar dos dados demonstra uma conexão, por vezes, marcada pelo passado histórico comum de colonização do continente americano com a exploração dos povos e dos territórios e pela relação geopolítica que unifica o continente. Por outro lado, há uma afirmação de distanciamento e não reconhecimento das questões que remetem ao conceito de latino-americano. Foi considerada também a questão da unidade do ponto de vista linguístico, entre o português e o espanhol como línguas latinas.

Apesar das respostas dos participantes apontarem em sua grande maioria para o reconhecimento da identidade latino-americana pelo uso do advérbio de afirmação sim, os dados revelaram uma insegurança no momento da justificativa. No excerto 9, Abdias diz que sim, afirmando que as características inerentes ao latino-

americano seriam muito próximas do povo brasileiro. Logo em seguida, se contradiz afirmando que não conhece muito do que seria o povo latino-americano. Depois, Abdias tenta estabelecer um comparativo, alegando que há mais proximidade entre o povo brasileiro e latino-americano que entre Brasil e Portugal. E ao final, resume que sua experiência em uma visita ao Paraguai lhe possibilitou verificar que o tratamento recebido lá foi muito semelhante à forma como as pessoas de sua região se comportam.

Luís afirma que sim, mas foge ao tema da pergunta, respondendo que a cultura latino-americana é sagrada, bela e atrativa para migração no excerto 10. Ele é seguido por Milton que usa como estratégia um discurso patriótico, reconhecendo o estereótipo entre brasileiros e latino-americanos e exaltando sua preocupação com o nacional como se pode ver na passagem 15.

A postura apresentada por Carolina (excerto 16) é o caminho do meio. Ela não se sente à vontade com a pergunta e marca o desconforto relativizando sua resposta. Usa o parâmetro geográfico para afirmar que sim, contudo enfatiza que sob o prisma cultural não possui dados para se posicionar. É um posicionamento muito franco e direto.

As falas de Manuel e Nelson fazem uma associação à questão linguística para justificar seus entendimentos. Nos excertos 11 e 12, a questão de ser latino-americano é devido ao pertencimento ao Brasil, que é um país do continente americano e tem como língua o português, que é uma língua latina como o espanhol. A resposta, em particular, de Manuel propõe uma relação lógica para sua identidade latino-americana: “Sou brasileiro, logo pertenço à América Latina”. Essa autodeclaração de latinidade, expressa através do argumento linguístico, é muito comum no ambiente escolar, principalmente quando se parte de uma visão na qual o currículo tradicional tende a compartimentar o saber em pastas específicas para tratar a relação intercontinental e de seus países. Disciplinas como geografia, história, língua portuguesa, por exemplo, operam na maioria dos casos independentes.

O passado colonial é resgatado no excerto 13 por Francisco, quando faz uma correlação com a condição de territórios colonizados pelos países europeus e a devastação cultural sofrida por esses povos. Afirma, ainda, que sente legitimidade

em sua identidade latino-americana, apesar de entender como tardias as relações estabelecidas através do Mercosul¹⁰.

Outro aspecto trazido por Lélia é a forma estereotipada como os brasileiros são vistos fora do Brasil. No excerto 14, ela afirma que o termo latino é amplamente utilizado como marca de nossa identidade cultural em outros países. Acredito que esta referência se deva à existência de mais de 40 milhões de hispanos que integram a população dos Estados Unidos e são considerados latinos a partir de um conceito que os segrega e os exclui da sociedade norte-americana.

As respostas analisadas revelam que a ideia difundida acerca do que seja a América Latina e da inserção do Brasil neste contexto encontra-se sobre uma base frágil, e, por isso, sujeita a simplificações. Penso que a educação deve buscar garantir uma base mais fundamentada, sobre a qual os estudantes possam erigir com leveza, plasticidade e coerência o conhecimento, mas, sobretudo, o autoconhecimento, se apropriando do seu lugar de pertencimento, o da sua nação e o da América Latina.

Acredito que o tratamento da afrolatinidade possa ser decisivo para que a educação possa desempenhar esse papel. A seguir, veremos as respostas obtidas após as aulas.

3.4 NOVAS CONEXÕES

Durante o bimestre foram promovidos vários debates, onde foi possível desenvolver diversas questões sobre o universo hispânico, tratando os aspectos linguísticos e culturais. Apresentei o segundo questionário aos participantes. Nesse momento, tive por intenção averiguar se houve alguma mudança significativa para o grupo e se eles gostariam de registrá-la, alterando suas respostas ou complementando suas opiniões. Para tanto, disponibilizei os dados registrados na primeira observação, que ocorreu no início das aulas, e mantive as mesmas perguntas apresentadas. Também acrescentei um espaço para que pudessem registrar, caso quisessem, algum comentário sobre as aulas ou sobre a professora.

¹⁰ Mercado Comum do Sul, ou Mercosul, é uma organização intergovernamental fundada em 1991, através do Tratado de Assunção. O objetivo primordial desse Tratado é a integração dos Estados Partes por meio da livre circulação de bens, serviços, fatores produtivos etc.

As aulas desenvolvidas buscaram traçar caminhos que pudessem apresentar aspectos culturais que situassem a discussão em torno da ideia de afrolatinidade. No próximo capítulo, a proposta será discutida e relacionada às perguntas de pesquisa.

Compartilho da visão de CANDAU (2011), que discute a relação entre cultura e escola, a partir da perspectiva intercultural. Para a autora:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p.253)

Na fala de dois participantes, foi retomada a questão da cultura local. Aparece uma aproximação da América Latina e da Bahia e da contribuição da matriz africana na culinária, religiosidade, música, dança e festividades locais. Como se pode observar nessas vozes:

(17) *Acrescentaria os motivos pelos quais as características baianas se aproximam da latino américa, como por exemplo a historia do povo, as manifestações do povo e sua origem. (Abdias)*

(18) *Enfatizaria na primeira questão sobre a cultura baiana, a influência da contribuição dos africanos para a cultura dita baiana, trazendo praticamente todos os símbolos pelo qual a Bahia é conhecida culturalmente, a comida africana com o acarajé, abará, vatapá; a capoeira na dualidade dança/luta; o Olodum e outros ritmos de percussão; o candomblé e o culto dos Orixás representados pelas esculturas no Dique do Tororó e pelas festividades do Senhor do Bonfim e de Iemanjá. (Francisco)*

A conexão com o elemento africano e com o movimento diaspórico que foi tematizado nas aulas incide nas vozes dos participantes, revelando uma nova interpretação da influência africana na cultura local. Considero que o exercício do ensino intercultural é atingido. Paraquett entende a aula de língua estrangeira como:

(...) um espaço privilegiado que possibilita o exercício da inserção sócio-cultural de nossos aprendizes em seu universo, ou melhor, no mundo contemporâneo. Ela é um laboratório para o amadurecimento, o reconhecimento e a aceitação do eu e do outro. Mas ela pode ser muito perigosa quando se restringe a marcar as diferenças. É na aprendizagem de uma língua estrangeira que rompemos barreira com o estrangeiro. Mas é preciso que essa seja uma viagem feita com ida e volta. O perigoso é levar o eu ao outro e deixá-lo lá, sem trazê-lo de volta. Ensinar e aprender uma

língua estrangeira é ensinar e aprender a ser o eu e não o outro. (PARAQUETT, 2006, p. 46).

Com relação à questão da identidade latino-americana, seis participantes retomaram a questão, imprimindo, em alguns casos, uma posição mais amadurecida sobre a concepção de América Latina.

(19) *As experiências da unidade foram importantes para reafirmar meu papel como latino-americano. Por vezes, esquecemos disto, pois o Brasil é um país de dimensões continentais e não possui o espanhol como língua nativa, como a maioria dos países latino-americanos. Tentamos viver, portanto, isolados neste cenário latino sem nos dar conta de que fazemos parte dele e precisamos nos inserir nele. (Manuel)*

(20) *Só acrescentaria algo com relação ao segundo questionamento, mantereí a resposta, fazendo apenas o adendo de que não considereí na resposta uma relação de pertencimento ou de proximidade com outros países ou a América Latina em si, apenas defini por meio geopolítico. (Nelson)*

(21) *Enquanto na segunda questão, enfatizaria minha crença de pertencimento à América Latina, embora vejo um esforço midiático (por uma parte da mídia) em tratar o Brasil como caso a parte, não o incluindo à comunidade latino americana. No entanto, embora a língua seja diferente da América Latina, enfatizo o aspecto histórico-cultural semelhante entre os países latinos americanos. (Francisco)*

(22) *[...] eu acrescentaria que acho muito importante a autoafirmação latino-americana. Apesar de se ter uma ideia geral, de que o Brasil não faz parte da América Latina, acredito que seja fundamental a união com os países vizinhos e que possuem uma realidade histórica e atual próxima ao país. (Lélia)*

(23) *Creio que, após todas as reflexões feitas em sala, acrescentaria alguns novos pensamentos à questão 2. Vejo que não devo me enxergar apenas como brasileiro, mas também como latino-americano, já que, analisando a influência da cultura negra nos países hispano-falantes, percebi como os países da América Latina, apesar de possuírem línguas diferentes (português e espanhol), podem ter similaridades tanto na constituição populacional quanto na forma como os países se desenvolveram (processo de escravidão e exploração). (Milton)*

(24) *Sobre a segunda, diria que me considero latino americana muito mais pelo fato de ter nascido na América Latina, mas também*

porque eu, meu país e, sobretudo meu estado, partilhamos da cultura, ritmo, culinária negra e indígena, que foi a grande geradora de população latino americana. (Carolina)

As seis falas, acima transcritas, dos participantes juntamente com o debate de ideias travado nas aulas, me permitem testemunhar que a experiência deste estudo gerou uma resposta rápida e precisa nos pontos explorados e desenvolvidos em grupo. A hesitação de Manuel parece ter sido dissolvida quando o mesmo declara, no excerto 19, que a experiência das aulas foi importante para sua reafirmação. Se antes aparecia uma oscilação entre o sim e o não, agora ele traz no discurso que o isolamento do Brasil na América Latina, seja por questões linguísticas que atingem, conseqüentemente, o não reconhecimento cultural de povos de outras línguas, é aprendido na escola e ratificado pelos meios de comunicação.

Nelson passa a considerar que sua primeira resposta sobre a identidade latino-americana foi restrita à questão geopolítica. E agora marca essa mudança, ressaltando um sentimento de pertencimento e proximidade expresso no excerto 20. Enquanto, no excerto 21, Francisco usa o verbo enfatizar para, mais uma vez, se dizer latino-americano, denuncia que vê claramente um esforço depreendido pela mídia para manter uma relação segregacionista entre o Brasil e América Latina.

A fala de Lélia, no fragmento 22, levanta o aspecto individual de se compreender o latino-americano. Ela usa a expressão autoafirmação latino-americana para evocar a necessidade de conhecer o passado histórico que vincula as identidades.

Milton diz que lhe ocorreram novos pensamentos após as aulas no excerto 23. O novo se apresenta na influência negra nos países hispanos da América. Assim, ele ergue uma ponte, abandonando seu inflamado discurso patriótico e atravessando para um rio de águas diversas.

Por fim, Carolina, que trouxe em vários momentos uma postura relativista para os temas indagados, reforça o aspecto geopolítico de o Brasil ser um país do continente americano e estar inserido na ideia de América Latina, instaurando uma relação entre o local e o global através da ligação entre a Bahia e os países latino-americanos.

Concluimos o presente capítulo analisando respostas mais seguras e amplas, o que demonstra que o percurso que traçamos nas aulas abriu novas possibilidades de entendimento, sobretudo no que tange à leitura do que significa pertencer à

América Latina, promovendo reflexões que colocavam em questão o etnocentrismo e uma visão homogênea da cultura.

No próximo capítulo, descrevo 14 das 20 aulas ministradas durante o bimestre, e apresento a categoria cuja que motivou esse estudo.

4 AFROLATINIDADE NA AULA DE ESPANHOL

(...) porque nós formamos um cidadão que não sabe realmente quem ele é. Ele quer ser considerado como europeu, como ocidental. Quando, na realidade, ele é brasileiro. Ele é o fruto, o resultado de um encontro das culturas e das civilizações. No cotidiano, ele passa, tropeça nas contribuições africanas, mas não tem consciência disso. Seria bom oferecer, na formação do cidadão, não apenas os valores ocidentais, mas os valores da história, da visão do mundo, da filosofia de vida dos povos que construíram o Brasil. É necessário que isso seja ensinado nas escolas brasileiras, faz parte do processo da educação, para que uma pessoa possa respeitar a outra (...). Kabengele Munanga (2008)

Apresento, neste capítulo, a discussão da educação para a diversidade étnico-racial, a partir da questão dos povos negros da América Latina, afro-latinos, como conteúdo linguístico no ensino de espanhol. Aliado a essa discussão, interpreto os dados observados referentes à quarta categoria de análise, que trata sobre a produção de conhecimento da afrolatinidade.

Para tanto, discuto algumas implicações teóricas sobre educação e diversidade étnico-racial, apresento as notas de campo, descrevo as atividades selecionadas que foram desenvolvidas em sala de aula e analiso as respostas dos participantes aos dois questionários aplicados antes e ao final da observação dos dados.

Objetivo demonstrar como as aulas foram concebidas de modo a ajudar a responder a pergunta de pesquisa: como a construção de conhecimento sobre a diversidade étnico-racial, a partir da afrolatinidade pode ser tratada na sala de aula de espanhol? Não tenho por pretensão apresentar uma receita pronta ou um manual de como fazer isso ou aquilo, mas discutir um caminho de se trabalhar nessa perspectiva e analisar as questões que surgiram no contexto escolar que estou inserida como professora. Assim, reforço que a natureza deste estudo é etnográfica e não tem por fim concluir ou esgotar as inúmeras possibilidades interpretativas dos dados observados.

4.1 DESCOLONIZAR É PRECISO

O professor desempenha um papel indispensável no processo de ensino e aprendizagem de LE, já que é ele quem norteia as “experiências de uso da língua

desenvolvidas em sala de aula” (MENDES, 2008, p. 58). Nesse sentido, entendo que o meu trabalho como professora buscou contribuir com a formação crítica e a constituição das identidades culturais, a partir da reflexão sobre a pluralidade cultural da América Latina em sala de aula, apresentando, assim, uma visão inclusiva sobre a história e cultura da diáspora negra.

A pedagogia crítica, que tem suas bases no pensamento de Paulo Freire, possibilita, segundo Ferreira:

[...] o repensar do mundo de alunos e professores, de uma forma que faça o arranjo para uma ação transformadora e que possibilite a mudança social. Em outras palavras, propicia aos professores maneiras de entender e refletir sobre sua própria situação, sua cultura e seus próprios interesses, para construir cidadãos reflexivos na sociedade brasileira. [...] (FERREIRA, 2006, p.35)

Portanto, todo o trabalho desenvolvido, durante a pesquisa, se orientou pelos pressupostos da pedagogia crítica e da perspectiva intercultural do ensino de línguas. Também foram incorporadas algumas leituras sobre letramento racial crítico (FERREIRA) e do conceito de diáspora discutido por HALL:

O conceito fechado de diáspora se apóia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “Outro” e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Porém as configurações sincretizadas da identidade cultural caribenha requerem a noção derridiana de *différance* – uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separem finalmente, mas são também *places de passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim. (HALL, 2006, p. 32-33)

Nessa perspectiva, HALL considera a diáspora como um local de passagem e com significados transitórios que sofrem variação de acordo com sua posição em relação ao outro. Assim a relação entre as identidades, em permanente estado de construção, se ressignifica no contato com a alteridade. As questões dos afro-latinos, dos povos originários e de outras minorias que migraram sempre foram relegadas na história oficial sobre o continente americano, dificultando a compreensão das interrelações dos povos. A falsa homogeneidade dos povos negros advindos de diversos processos migratórios diferentes e o apagamento de sua importância histórica e herança para os povos americanos é uma pauta urgente na educação do país que recebeu o maior contingente de povos africanos escravizados no mundo.

A Lei 10.639/2003 tem por fim reparar os prejuízos sociais da omissão do ensino de história e cultura afro-brasileira e da História da África e dos Africanos. Esta lei, alguns anos mais tarde, foi atualizada pela Lei 11.1645/2008 para incluir a história e cultura dos povos indígenas. Assim, está estabelecido em seu primeiro parágrafo que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Diante disso, a escola é acionada para garantir espaços e ações que possam mudar a forma como as culturas não europeias vêm sendo tratadas, muitas vezes, em representações estereotipadas que apenas reforçam a exclusão e o preconceito. Segundo Júlio César Tavares:

(...) a escola deve ser impregnada pela diversidade das culturas que compõem a nação brasileira. Então, temos que admitir que existem várias culturas e não só as culturas oriundas da Europa. O tempo todo se fala nessa mítica das três raças compondo a nação brasileira, mas, entretanto, os valores ocidentais não são somente os hegemônicos, são os que detêm a supremacia na produção desses valores na escola. Então, uma escola democrática é uma escola que aposta na diversidade, mas não só diversidade congelada, coloca ali uma estátua do berimbau, ou uma estátua do orixá dentro da escola e falar que isso é diversidade. São esses valores que compõem a força das diferentes culturas, em especial da cultura afro-brasileira, eles devem não só estar presentes, como também assegurar que a sua dinâmica se entrelaça no cotidiano da escola, eles devem estar presentes na culinária, na merenda escolar, eles devem estar presentes naturalmente nas atitudes cotidianas desses jovens na escola, devem estar presentes no esporte, devem estar presentes na própria discussão religiosa, devem estar presentes na matemática, as formas de pensar a matemática, o número dentro da África deve aparecer no ensino da matemática, valorizar as diferentes etno-matemáticas, as diferentes matemáticas culturais. (BRASIL, 2008. p.13).

No mesmo sentido, Moita Lopes afirma que "(...) as identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando se deparam com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experenciadas ou reposicionadas". (2002, p. 38). Desta forma, a proposta das aulas teve por fim proporcionar uma vivência para a comunidade escolar na qual a professora e os estudantes construíram um espaço de construção de conhecimento sobre si mesmo e sobre o outro.

4.2 ENTRE O REAL E O IDEAL

O início do projeto foi marcado por muita ansiedade. Os meses que antecederam a realização das atividades foram muito difíceis, pois havia as demandas acadêmicas das disciplinas do curso de mestrado, as atividades docentes no IFBA e, o mais complicado de tudo, o trâmite do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para autorizar a coleta dos dados.

É sabido que toda a pesquisa que envolve seres humanos precisa de autorização do CEP para se realizar. Contudo, as ações relativas ao processo de submissão ética não são simples e as exigências podem variar conforme o CEP que, na maioria das vezes, são compostos por profissionais da área de saúde, já que historicamente as pesquisas desta área nunca prescindiram de apreciação ética. Assim, a área de humanas ainda está absorvendo a espertice necessária para melhor orientar, principalmente, os estudantes de pós-graduação no Brasil, em especial os do Mestrado, que têm um prazo limitado para finalizar suas pesquisas.

Além das questões de dificuldade com os procedimentos do trâmite ético, aponto também o fato do movimento de greve nacional, que acometeu a UFBA por quase cinco meses no ano 2015. Houve paralisação de grande parte das atividades acadêmicas dos servidores técnico-administrativos, professores, estudantes e também do CEP ao qual foi submetido o projeto de pesquisa que fundamentou este estudo.

Desta forma, algumas atividades planejadas tiveram que ser adaptadas ou excluídas do planejamento inicial, para se adequar à realidade do tempo restante para concluir a proposta.

As aulas, em grande maioria, ocorreram semanalmente e tinham duração de 50 minutos.

Após contextualizar as circunstâncias que envolveram a coleta de dados e os desafios encontrados, passo ao relato sobre as 14 aulas selecionadas, dos objetivos propostos e a reflexão dos resultados alcançados.

4.3 LOS SENDEROS

Como exposto na Introdução, a base metodológica utilizada é de natureza qualitativa, e os instrumentos etnográficos utilizados foram dois questionários que foram aplicados antes e depois das aulas, notas de campo e gravação de áudio de

algumas aulas. Devido às dificuldades encontradas, não foram realizadas entrevistas com os participantes e nem transcrição dos áudios¹¹. Além dos dados observados, a partir desses instrumentos, também foram analisadas dez aulas desenvolvidas com os participantes. A junção de todos os elementos buscou retratar a minha vivência como professora-pesquisadora, a experiência dos participantes em sala de aula e a interseção dos saberes produzidos nesse encontro.

Após esclarecimentos sobre os termos da pesquisa, da implicação ética e do aceite dos participantes, as aulas iniciaram com a aplicação do questionário. Foram realizadas quatro perguntas. As três primeiras já foram discutidas nos capítulos anteriores. A seguir, apresento as notas de campo e a sequência didática desenvolvida.

Estou retornando do trabalho com uma sensação muito positiva de que o start do projeto foi fantástico, muitas surpresas hoje. Eu como pesquisadora me senti ansiosa, um pouco insegura, mas foquei no que eu havia planejado e executei. Demonstrei suavidade, como uma atividade de rotina. Pensei que a atividade de preenchimento do questionário duraria 25min, e ela se prolongou em torno de 50 minutos, o dobro do tempo que havia pensado. Acho que isso revela que os alunos ficaram interessados em responder as questões. Eles propuseram que, logo após escrever, houvesse um debate. Manuel ficou muito tocado pela questão da cultura negra. Falou que conversou com uma colega nesta semana sobre esse assunto. Ele questionou sobre o que acontece com a representatividade social e onde estão os negros. Dois estudantes não se envolveram no debate. Talvez eles não tenham se motivado naquele momento. Acho que meu trabalho ganhou um compasso. Comecei, de fato, a dialogar. (Nota de campo 01).

Como se pode observar, a nota de campo supracitada relata o exato momento em que foi iniciado o curso com os participantes, a expectativa, a insegurança e o envolvimento dos estudantes e da professora. Foram as duas primeiras aulas.

No segundo encontro, tivemos três horários de aula. Uma aula a mais do que normalmente acontece. Foi necessário promover uma troca de horários com outro professor, devido a uma atividade de extensão relacionada à formação técnica. Então, o segundo momento aconteceu quinze dias depois da aplicação dos questionários. Assim, rememoro tudo o que fizemos na última aula e digo que vamos seguir com uma história narrada por uma amiga na rede social *Facebook*. Distribuo

¹¹ A gravação foi realizada em aparelho celular e não tem qualidade, inviabilizando a compreensão de vários trechos gravados.

o texto de Shirley Campbell Barr, poeta, antropóloga da Costa Rica e ativista do movimento de afrodescendentes na América Latina.

Shirley Campbell Barr

7 h · White Plains (Nova Iorque) 07/06/2015

En la caja del supermercado (en la cadena de supermercados más grande del mundo) la cajera escucha la conversación con mis hijos y pregunta:

Cajera: ¿Y ustedes de que país son?

Yo: De Costa Rica

Cajera: Ay...Usted no parece de Costa Rica...

Yo: ¿A sí? ¿Y porque? (sabiendo exactamente a lo que se refiere...)

Cajera: No sé, se ven diferentes

Yo: ¿Diferentes a qué? (sabiendo exactamente a lo que se refiere)

Cajera: No sé (sabiendo exactamente a lo que se refiere)

Yo: ¿Por qué? ¿Porque somos negros?

Luego de una pausa...

Cajera: Mi esposo es tico.... pero yo pensé que ustedes eran de Brasil o no sé.... (El imaginario colectivo...- léase ceguera- los negros están en "Brasil", no en "América Latina")

Yo: ¿A sí? Entonces su marido es diferente a nosotros, me imagino....

Y continuo...Pues no se crea, en Costa Rica hay muchos negros como nosotros, no todos son como su marido.... ¿y usted de donde es?

Cajera: De Ecuador

Yo: Yo conozco Ecuador. Hay mucho negros en Ecuador también.

Cajera: Si, también tenemos "MORENOS" en Ecuador.

Yo: Hay NEGROS en todo el mundo (yo tratando de enfatizar en lo de negro) En toda América Latina tenemos NEGROS....

Cajera: (tapándose la cara como con un poco de pena y con una media sonrisa tímida)... ¿pero porque les dice así...? Tan feo...

Yo: Es que eso es lo que somos, no es feo, somos NEGROS y somos latinos, igual que usted....

Esta no es una escena aislada....me ha pasado varias, por no decir muchas veces.

MALDITA IGNORANCIA RACISTA QUE ARRASTRAN LOS "LATINOS" EN ESTE PAIS. NO HAY NEGROS EN AMERICA LATINA. Y CADA UNO DE ELLOS VIENE DE UN PAIS CON POBLACION NEGRA

... ¿y entonces?... ¿Nosotros quiénes somos?

Fonte própria

Faço a leitura buscando imprimir uma interpretação dramática. Em seguida, os estudantes iniciam os comentários sobre o texto. Peço que eles destaquem algumas palavras no texto que não compreenderam e também os adjetivos

utilizados para descrever características físicas e psicológicas dos personagens. Após esse momento, trago algumas questões: quais são as vozes presentes na narrativa? De onde são? Qual a problemática apresentada? Os estudantes participam, contribuindo com a discussão e revelando outros elementos importantes para o debate como a questão da negritude nos Estados Unidos, o uso dos termos *moreno* e *morocho* em espanhol, em detrimento de negro. Percebem a questão denunciada de racismo e o estereótipo associado à população do Brasil, Costa Rica e Equador, e da América Latina em geral, enfatizando a questão da invisibilidade da população negra. A escolha desse texto foi pensada para situar a discussão que permearia as aulas e também como uma forma de sensibilizá-los para a temática étnico-racial no contexto da América Latina.

Em um segundo momento, exibo uma fotografia de Shirley Campbell e comento um pouco de sua biografia. Também relato como eu a conheci, na oportunidade do Congresso Brasileiro de Hispanistas, que aconteceu na UFBA em 2012. Desenvolvi uma forte empatia com sua militância e por seus poemas. Aviso que vamos finalizar a aula com um vídeo, no qual ela declama meu poema favorito. Continuo exibindo as próximas imagens. Aparece, então, um cartaz (Figura 2) ilustrando duas crianças com a frase: *Yo no me llamo negro*.

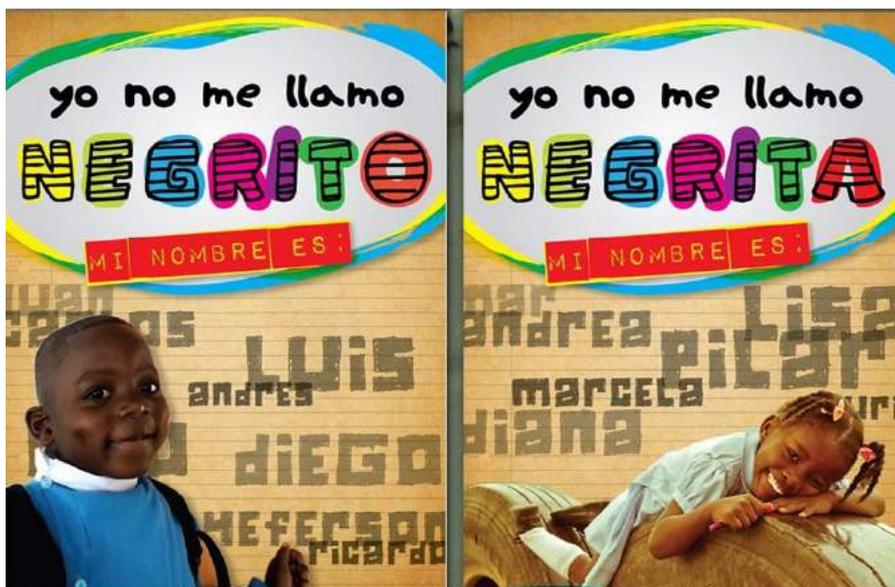


Figura 2

Trago a discussão da invisibilidade da identidade negra manifestada na omissão do nome. Nesse momento, eles fazem várias relações com isso, dando exemplos de usos em Salvador dos termos 'nêgo', 'nêga', 'neguinho', 'negão',

‘preto’, ‘preta’ e outros sinônimos para designar a cor preta. Eles confirmam que é um fato comum e cotidiano e acham graça quando comentamos frases como: “Neguinho tá pensando que me engana, é?” “Nego acha que é assim”. “Negão, pega lá aquela caixa pra mim”. Assim, eu exponho que esses usos podem se configurar em práticas discriminatórias, quando não marcadas pela proximidade entre pessoas e/ou afetividade nas relações. O apagamento do nome pode comunicar que pessoas negras não são importantes, perpetuando um estado de herança colonial escravocrata, no qual o negro era tratado como mercadoria que não carecia de nomeação.

Problematizo, ainda, que a palavra ‘negro’ foi por muito tempo e, infelizmente ainda é, atribuída a aspectos negativos, o que explica a resistência e o constrangimento da personagem do texto em usá-la nos dias de hoje, buscando palavras atenuantes que declinam a afirmação étnico-racial.

A próxima imagem ilustrou um iceberg (Figura 3), no qual o corpo submerso representa os aspectos culturais denominados invisíveis como crenças, valores e visão de mundo, enquanto a ponta visível representa os aspectos culturais como comida, tradições e costumes, denominados de cultura visível.



El iceberg cultural. Los barcos chocan con la parte del iceberg que no se ve. Las personas también.

Figura 3

Essa noção de cultura se refere ao conceito defendido por Bennett (1991), que classifica cultura a partir de duas formas: cultura subjetiva se referindo à invisível, e cultura objetiva à visível. A imagem ainda apresentava a seguinte

legenda: *El iceberg cultural. “Los barcos chocan con la parte del iceberg que no se ve. Las personas también”*. Aproveitei a representação para falar que minha intenção era trazer para o nosso curso conteúdos que não são muito explorados nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, como uma forma de experimentar novas maneiras de ensino-aprendizagem de espanhol, a partir de uma abordagem mais crítica, intercultural, e comprometida com os problemas sociais.

Na sequência, exibi um trecho do vídeo *África vive en América Latina*¹² (Figura 4). Nessa produção visual, o argumento principal é demonstrar o processo histórico desde a chegada dos povos africanos, no século dezesseis, na condição de escravos para trabalhar forçadamente em diversas regiões do continente americano, e as influências africanas que contribuíram com o processo de formação dos povos latino-americanos até a atualidade.

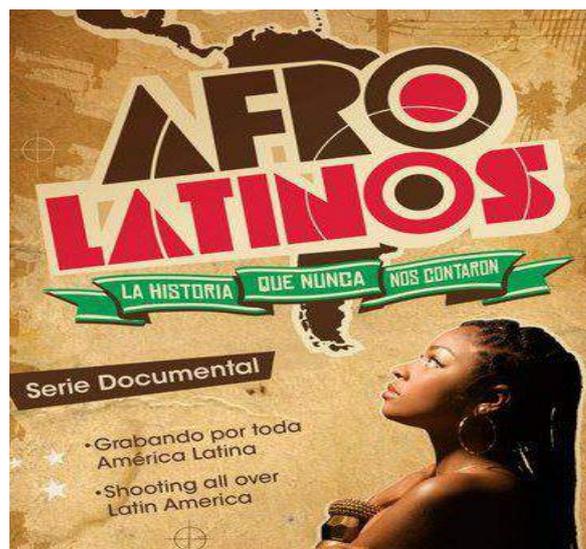


Figura 4

Após a exibição, encaminhei um roteiro de leitura com quatro perguntas sobre o vídeo. A saber: Como as pessoas apresentadas veem a si mesmas? Quais são os problemas relatados? Como estão enfrentando? Qual(is) parte(s) do vídeo lhe trouxeram informações novas ou lhe chamaram a atenção? Houve um debate sobre o vídeo, e o aspecto mais recorrente nas falas dos participantes foi o desconhecimento do histórico da herança africana na América Latina. Segundo eles,

¹² Vídeo - *África vive en América Latina*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o1-ZbNkLYFk>. Acesso em 06 de agosto de 2015.

essa informação era ignorada até aquele momento. Outros aspectos citados foram as condições precárias e desiguais das populações negras, tanto no Brasil como nos países hispanofalantes.

Na sequência da aula, também foi realizado o estudo do uso dos artigos definidos, indefinidos e do neutro. Retomo, então, o texto inicial da aula para explorar o uso das estruturas gramaticais no texto. Ao final, recomendo que realizem as atividades práticas no livro didático, como atividade extraclasse, pois os estudantes não haviam levado o livro. E, para concluir, exibo o vídeo de Shirley Campbell declamando seu lindo poema Rotundamente Negra¹³ (Figura 5).

<p>Rotundamente Negra</p> <p>Me niego rotundamente A negar mi voz, Mi sangre y mi piel.</p> <p>Y me niego rotundamente A dejar de ser yo,</p> <p>A dejar de sentirme bien Cuando miro mi rostro en el espejo Con mi boca Rotundamente grande, Y mi nariz Rotundamente hermosa, Y mis dientes Rotundamente blancos, Y mi piel valientemente negra.</p> <p>Y me niego categóricamente A dejar de hablar Mi lengua, mi acento y mi historia.</p> <p>Y me niego absolutamente A ser parte de los que callan, De los que temen, De los que lloran.</p> <p>Porque me acepto Rotundamente libre, Rotundamente negra, Rotundamente hermosa.</p>	
--	--

Figura 5

O texto do poema, além de ser um novo gênero trabalhado na aula, trouxe muitos adjetivos descritivos sobre as características físicas de uma mulher negra e um potente discurso de afirmação racial.

¹³ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HKxltNk63MU>. Acesso em 01 de julho de 2015.

A seguir, apresento a nota de campo referente a esse momento:

Hoje a aula foi longa. Foram três horários. Eu acho que só estava programada para duas aulas. A proposta inicial foi pensada para duas. Me senti um pouco desorganizada com o material. Sem saber se caberia estender mais as discussões. Então, eu optei por trabalhar as estruturas gramaticais do texto, os artigos, o uso do artigo neutro *lo*. Foi bom porque já estávamos trabalhando com essas estruturas, mas não tínhamos repassado. Em geral, a recepção da aula foi muito boa, principalmente em relação à discussão do texto tematizando o racismo nos Estados Unidos e na América Latina. O exemplo foi atual, porque a história relatada aconteceu recentemente. Um exemplo lúcido do que ocorre com os povos negros em nossa contemporaneidade no dia a dia. O vídeo também dos afro-latinos foi muito interessante. Eles fizeram muitos comentários. Não sei se algumas partes ficaram muito claras, porque o vídeo não tinha legendas em espanhol. Eles ficaram surpresos e até assustados porque o vídeo trouxe alguns números referentes à grande população negra que vive hoje na América Latina e números relativos aos negros que foram transplantados de África através da diáspora africana. Finalizamos a aula dando voz a Shirley, já que havíamos visto a sua narrativa. Mostrei também a sua performance como poetisa declamando seu poema *Rotudamente Negra*. Assistimos por duas vezes ao vídeo e comentamos sobre essa afirmação que a palavra 'negra', 'negro' tem para várias culturas, e em vários contextos, um uso diferenciado. Depois discutimos os cartazes e o apagamento da identidade das pessoas negras, através da substituição do nome de batismo, marcando no discurso a condição desfavorecida trazida pela escravidão pela cor da pele. Foi muito bom. Eu estou cansada. São bastante vibrantes esses temas para mim, pois eu me coloco muito neste fazer, nesta discussão. Mas acho que estou no caminho certo. Ao final eu convidei os estudantes para fazermos uma apresentação cultural. Há receptividade, há espaço para a gente poder fazer uma apresentação de música, de poesia. Eu gostei das carinhas. Eu vi recepção. (Nota de campo 02).

As aulas seis e sete propuseram a descrição física e psicológica e a discussão sobre o assédio escolar, também denominado bullying, associados ao tema das diferenças e da intolerância. Como ponto de partida, fizemos a leitura da imagem (Figura 6) que retrata pessoas de várias idades e características diferentes. Essa atividade foi realizada no livro didático¹⁴.

¹⁴ O livro didático utilizado foi o *Enlaces Español para jóvenes* da Editora Moderna recebido pela Escola através do PNL D 2014.

Hablemos de...

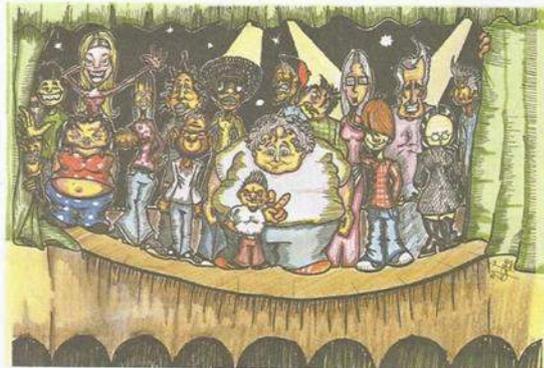


1. Las siguientes palabras sirven para describir el carácter y el físico de una persona. Colócalas en el cuadro a continuación.

alegre amable bajo/a delgado/a hablador/a miedoso/a ojos oscuros/claros
pelo largo/corto rubio/a tímido/a vago/a valiente

CARÁCTER		FÍSICO	

2. Subraya en la actividad anterior las palabras que te describen y luego piensa si añadirías alguna característica más.
3. Comenta con tus compañeros si cambiarías algo de ti y las razones por las cuales lo harías.
4. Observa esta imagen y contesta las preguntas.



Paulo Roberto da Silva

- a ¿Te identificas con alguno de estos personajes? ¿Cuál y por qué?
-
- b ¿Te parece que se llevan bien? ¿Por qué?
-
- c Y en tu escuela, ¿se respetan las diferencias?
-

Figura 6

A proposta do livro era que a partir da imagem fossem respondidas três perguntas: se havia identificação com aqueles personagens, qual(is) dele(s) e por que; Se os personagens conviviam bem e por que; E, por último, se na escola deles havia respeito às diferenças. Avalio que a atividade despertou bastante interesse

nos estudantes, e todos participaram relatando a realidade deles no IFBA e emitindo opiniões sobre os grupos que normalmente se formam nas turmas.

Milton relatou que não percebe muito a prática do bullying em sua turma. Disse que sempre se formam grupos pequenos, em função dos trabalhos das disciplinas e afinidades. Contudo, ele e os demais participantes apontaram uma grande dificuldade em se relacionar com os colegas do mesmo curso de outra turma. Ficou explícito, através do debate, que há um incômodo nas comparações que são feitas por professores e pedagogos em relação ao amadurecimento da turma, desempenho acadêmico ou nas práticas de laboratório. Manuel afirmou que os outros colegas não se entendem entre eles mesmos, e que as relações de proximidade são evitadas. No mesmo sentido, Lélia confirma isso quando fala sobre o evento de formatura, que acontecerá no final do ano letivo. Com a clara falta de afinidade entre as turmas, eles se decidiram por realizar eventos separados.

Ainda sobre o debate de intolerância, eu abordei uma questão que foi discutida em um conselho de classe: uma estudante estava no período de resguardo espiritual e precisava usar saia por um período de um mês. Assim, ela não foi autorizada a realizar as aulas de laboratório. Esse fato gerou certa polêmica na escola, pois como ficaria a situação da estudante nas disciplinas com práticas no laboratório? Carolina comentou que reconhece que há um risco de contaminação e que as normas para adentrar o laboratório são rígidas. Entretanto, mesmo reconhecendo o prejuízo que sua colega teve, não soube dizer o que poderia ser feito. Os demais colegas não problematizaram a questão. Apenas confirmaram que era um ponto polêmico mesmo.

Na continuação, realizamos mais quatro atividades (figura 7 e 8). Consistiam em dois áudios, um de uma entrevista com adolescentes que haviam sofrido com o bullying na escola, e a outra de um programa de rádio, discutindo bullying com profissionais de educação e psicologia. Também foi realizado o debate sobre as situações apresentadas e uma atividade final para buscar identificar características dos textos orais. O debate trouxe alguns elementos dos textos do bullying como um problema social e desencadeador de prejuízos à saúde das pessoas. O caso trágico de uma colega, da mesma série, que fazia tratamento contra depressão e havia cometido suicídio no ano anterior marcou a discussão. Eu já conhecia o caso, porque na época eu lecionava para a turma dessa estudante. Ela não cursava espanhol, mas o fato acometeu toda a comunidade escolar com profunda tristeza.

UNIDAD 7: ¿Qué ves cuando me ves?

■ Hablemos de...

Ejercicio 3. Cinco alumnos de un instituto español hablan sobre sí mismos y la relación entre sus compañeros de clase.

- a) Escucha lo que dicen y marca con una X las características correspondientes.
- a) A mí me parece muy fuerte que algunos se crean mejores que otros. Yo, por ejemplo, soy muy tímido... no me gusta hablar mucho... pero creo que debo ser respetado tal como soy. Me siento muy mal y no sé con quién hablar; muchas veces no tengo ganas de venir a clase. No me gusta salir y por eso me llaman soso, aburrido... Como me callo para que no me ridiculicen, me llaman tonto... No les gusta mi pelo, mi forma de hablar... ni nada. Físicamente soy bajo, moreno, ni gordo, ni delgado, ...No sé qué hacer; pienso que realmente soy insoportable.
- b) A mí, por ejemplo, me encanta estudiar. Además, llevo gafas, coleta, es decir, la típica chica. Si en mi clase no nos respetáramos, creo que me insultarían todo el tiempo, porque tengo todas las cualidades para que me pongan mote como cuatro ojos, pata larga, plana, yo qué sé. Lo que pasa es que soy muy feliz, porque me respetan... tengo muchos amigos, soy muy extrovertida y alegre, siempre estoy de bromas y me lo paso muy bien.
- c) Odio a los que hacen daño, que no piensan en los demás, que se creen muy listos, que sus opiniones son las mejores; es más, que las únicas son las suyas. Se rien todo el rato de los que son más lentos... Piensan que son los guays del grupo... Yo sufro mucho, porque mis compañeros me insultan todo el tiempo, me ignoran, y, como soy muy tímido, tengo miedo de decirles algo y lo aguanto todo... callado.
- d) Repipi, pijo, niño de papá, cursi... depende de quiénes y cómo nos lo dicen pueden ser insultos o bromas. Depende de nuestras relaciones, de cómo las establecemos... y si no nos gusta que nos lo llamen, tenemos que decírselo y la gente respetarnos. Todo depende de cómo lo vemos. Por ejemplo, la expresión "el empollón de la clase". Para mí quiere decir que uno se esfuerza en clase, que hace los deberes, que lleva los apuntes al día; que es un chaval inteligente y educado, que no arma follones, no se pelea y es en general un buen tío; sin embargo, el término "empollón" suele usarse despectivamente. Depende de los valores de cada uno, pero para mí es algo bueno.

Figura 7

- c) La verdad es que en mi grupo hay unos alumnos que no me gustan nada. Son verdaderos imbéciles. No practican deportes, lo único que saben hacer es estudiar, no salen, no se divierten,... Hay uno, por ejemplo, siempre le digo cosas, lo insulto y él no reacciona... El otro día le escondí el estuche y el tonto empezó a llorar.

Ejercicio 5. En el programa de la radio "Oye Bien" han entrevistado a los expertos en Educación y Psicología, Ana Ortega y Miguel Ángel Avilés, para hablar sobre el acoso escolar en España. Escucha lo que dicen y luego señala las informaciones verdaderas.

Entrevistadora: ¡Hola, buenas tardes, queridos oyentes! Hoy tenemos con nosotros a los expertos en Educación y Psicología, Ana Ortega, catedrática de Psicología y miembro de la Sociedad Española de Psicología de la Violencia, y el pionero en la investigación del acoso escolar en España, el doctor Miguel Ángel Avilés. Empecemos por el principio. Ana, ¿qué es el acoso escolar o *bullying*?

Ana Ortega: Primeramente, muy buenas tardes a todos. El acoso o el *bullying* es el maltrato escolar entre los alumnos, un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en quien lo recibe. Se trata estructuralmente de un abuso, que puede ser de distinta naturaleza. El acoso verbal, por ejemplo, consiste en burlas, insultos, amenazas y humillaciones; el físico son patadas, empujones, golpes, pero también existe el sexual, como los tocamientos y obscenidades, el racista y, el muy de moda cibernético: envío de mensajes negativos por móvil o correo electrónico, insultos en foros y chats de Internet... Quisiera aclarar que no hay que confundir los altibajos y conflictos entre adolescentes con el acoso, que es cuando esa situación se da de manera repetida.

Entrevistadora: ¿Y hay un perfil de víctima del acoso?

Miguel Ángel Avilés: En realidad, se puede hablar de varios perfiles. El más común es el de la víctima pasiva, el que aguanta con todo lo que le dicen y no reacciona. También tenemos los que después de largos periodos de sufrir reaccionan agresivamente. También los hay brillantes académicamente y por eso se meten con ellos. No hay un único perfil.

Entrevistadora: ¿Existe permisividad con el *bullying* en el aula?

Ana Ortega: Según mis investigaciones, el 85% de los escolares en España sabe decir quién está maltratando a quién, pero le tiene tanto miedo al provocador que no lo dice. Eso significa que todo el mundo en el aula lo sabe pero no hace nada.

Entrevistadora: ¿Es verdad que comportamientos como ponerle mo-tes al alumno, reírse cuando se equivoca, acusarle de cosas que no ha hecho o no ha dicho, meterse con él por su forma de ser y de hablar, imitarlo para burlarse, esconderle o robarle cosas, ponerlo en ridículo ante los demás, meterse con alguien por el simple hecho de ser diferente... son comportamientos característicos de un caso de acoso escolar?

Miguel Ángel Avilés: Sí, pueden ser, pero es importante aclarar que uno de esos hechos aisladamente no caracteriza un caso de *bullying*. Generalmente se trata de un conjunto de factores...

Figura 8

Nas aulas seguintes, oito, nove e dez, a partir da cópia do poema *Rotundamente Negra*, que foi apresentado na aula anterior, solicitei aos estudantes que fizessem uma releitura do poema, observando como a descrição foi construída. Depois, apresentei o vocabulário de adjetivos utilizados para descrição de pessoas, esclareci algumas dúvidas e orientei que eles fizessem sua própria descrição, incluindo a caracterização étnico-racial. Algumas descrições foram apresentadas oralmente naquele momento, mas, por questão de tempo, acordamos de finalizar a apresentação dos textos até a próxima aula. Os participantes se autodescreveram da seguinte maneira:

Abdias: *Mi llamo Abdías, tengo 17 años, soy tímido, mis pelos son oscuros, pequeños. Mis ojos son oscuros, mi boca es grande y **mi piel es oscura**.*

Luís: *Soy hombre y tengo dos ojos pequeños y oscuros, una cara tranquila y fina, con labios grandes y pelo castaño. **Mi piel es negra**, así como mis manos, piernas, nariz y cuello. Soy mucho tranquilo y alegre.*

Nelson: *Me llamo Nelson y tengo 19 años. Soy alto y delgado, mis cabellos son lisos y marrones. **Mi piel es clara**, tengo ojos negros y mi compañera ama estas características así como yo amo sus características.*

Francisco: *Yo soy hombre. Mi cara es agradable y con mucho cabello. Mi frente es delicada. Mis ojos tranquilos. Mi nariz recto. Mi boca es redonda y enorme. Mi cuello es largo. Mis labios son grandes. Mis piernas son gruesas. Yo soy alegre, inteligente, educado y generoso.*

Lélia: *Soy una chica joven. Mis ojos son tranquilos y castaños. Las pestañas son rizadas y las cejas son arqueadas. Mi pelo es rizado, moreno y fino. Soy soñadora, seria y feliz.*

Milton: *¡Hola a todos! Me llamo Jose. Yo tengo 19 años y me describo como alto, joven, flaco y delgado. Mis ojos son castaños, mi nariz es ancha, mis pestañas son espesas, mis cejas son gruesas, **mi piel es morena** y mi pelo es negro. En mi opinión yo soy agradable, alegre, cariñoso e inteligente.*

Carolina: *yo soy una chica flaca, joven, alegre, educada y bonita. Mis ojos son castaños, pequeños y tranquilos. Mis pelos son finos, castaños, largos y casi lacio. Mi boca es pequeña, delicada.*

Manuel: *Soy alegre, amable. Tengo el pelo corto y los ojos oscuros. Soy alto y **tengo la piel de color negro**.*

Ficou evidente nas descrições de si, realizadas pelos estudantes, que alguns optaram por não fazer a auto declaração sobre sua cor e/ou etnia. A proposta da atividade era que houvesse a descrição das características pessoais de forma livre. Então, considero que as cinco narrativas que informam sobre esse aspecto desejaram expressar sua condição.

Para concluir, eu exibi o vídeo *Me gritaron Negra*, que é uma performance teatral do poema de Victoria Santa Cruz¹⁵ (anexo 1, p. 117) protagonizado pela própria poetisa peruana. A história do poema é sobre uma menina, na faixa dos cinco anos, que vivenciou uma situação de racismo na comunidade em que morava no Peru. Então, a partir da questão da autoimagem, da descoberta do racismo contra o povo negro e de sua negritude, a menina narra como teve sua autoestima reduzida à palavra negra numa conotação pejorativa e como ela ressignificou a palavra negra para recuperar sua autoestima e lutar pela sua afirmação.

Os estudantes demonstraram gostar muito do vídeo. O poema representa, de certa forma, um resumo dos temas anteriormente desenvolvidos e apresenta uma intertextualidade com o poema *Rotudamente Negra* quanto ao termo negro, suas variantes e seus significados, sobre o racismo e a situação da herança negra na América Latina. Fala, também, sobre a necessidade de combater o preconceito presente nos dias de hoje. Esclareço, ainda, que a história narrada no poema é baseada na vida de Victoria Santa Cruz. Assim, indico a referência para conhecerem outro vídeo¹⁶ no qual ela conta o que lhe sucedeu e o processo doloroso causado pelo racismo sofrido na infância que marcou e transformou sua vida.

Em seguida, apresento outra atividade do livro, *Club de jóvenes Callao* (figura 9), que apresenta um programa educativo de Buenos Aires para ócio, esporte e diversidade cultural que foi publicado no ano de 2005 em Buenos Aires, Argentina. Na primeira etapa, observamos a estrutura do boletim e as ilustrações que aparecem. O roteiro de leitura pergunta qual é a impressão que se tem dos meninos que aparecem na imagem, qual a origem deles e as características representadas. Após discutirmos as opiniões, peço que leiam o boletim do clube.

¹⁵ Victoria Santa Cruz foi poeta, coreógrafa e estilista peruana fundou a companhia Teatro y Danzas Negras de Perú.

¹⁶ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=754QnDUWamk>. Acesso em: 20 de março de 2015.

5. Lee el boletín y subraya las palabras que no entiendas. Luego haz las actividades.

FRANCO LÓPEZ
18 AÑOS

BOLETÍN
CALLAO

CLUB DE JÓVENES CALLAO
BOLETÍN Nº 2
DICIEMBRE 2005
"NO TE
GALLES
BOLETÍN"

Esta vez les propusimos a los chicos dos temas que atraviesan la sociedad: la discriminación y la violencia. En general, sus respuestas fueron críticas; pero también admitieron que, de alguna forma, esos temas no les son ajenos, que ellos también tienen su parte en el problema. Es inevitable. Viven en esta sociedad. Esperemos que la educación, la reflexión y la experiencia los ayuden de a poco a transformarla. Pero además hubo otro tema propuesto: la amistad. Es decir, un reparo frente a los temas anteriores.

¿DISCRIMINACIÓN?
Está mal. Es apartar a una persona porque es diferente. A mí nunca me pasó. Pero sí vi a otros. En la primaria había un pibe negrito y todos lo cargaban. El pibe no reaccionaba y tal vez por eso lo agredían. El asunto es que no tenía amigos y cómo seguían las burlas, las cargadas, hasta algunos golpes, a la mitad del año vino la madre y se quejó. Lo sacaron de la escuela. A él y a otros dos que eran los que más lo cargaban. Les dieron un pase pero a escuelas diferentes a cada uno.
(Jonathan, 20 años)

Y DESPUÉS LOS BLANCOS ME DISCRIMINAN.
¿PORQUE YO NO PODEL SEL JAFEWES CON LULOS?
YEAR!
SAMURAI

La discriminación es culpar a una persona por su color de piel. En mi escuela un chico le dijo a otro "Sos un negro" y el profesor lo frenó y nos dio una lección a todos. También se discrimina a los pobres porque andan con una ropa rota.
(Dorita, 14 años)

Aquí se discrimina mucho. A los cartoneros, a los que toman un poco, a los morochos. Yo soy del interior y cuando voy allá, vuelvo con el acento. Aquí me discriminan como si fuera un indio. Y allá me discriminan porque me ven como aporteñado. Se discrimina en todos lados.
(Gastón, 22 años)

¡A LA VUELTA!

Extraído de *Boletín Callao*, Club de jóvenes Callao (Buenos Aires)

Figura 9

O boletim apresenta relatos de três jovens que abordam questões de discriminação social, racial e linguística, violência e *bullying*. Os relatos são lidos pelos estudantes que comentam as situações relacionando-as com outras vivências.

Casos de discriminação linguística, relativos ao modo de se expressar em língua materna, neste caso o português, são muito comuns entre estudantes e também entre professores. Um sotaque pode ser o mote para apelidos. As gírias

podem ser associadas a indivíduos com baixo conhecimento, e a variação linguística pode ser categorizada como erro grave e imperdoável.

Em relação à discriminação racial, o grupo discutiu a expressão “gente bonita” utilizada para caracterizar determinado público que frequenta ambientes culturais, como bares, festas e praias, por exemplo. Essa expressão abrange um ideal de beleza branco e um comportamento racista e elitista que buscam segregar espaços de convivência para a classe média e alta do Brasil, que não se constrange em usá-la corriqueiramente. É, portanto, uma expressão que pode ser compreendida como racista e preconceituosa com outras formas de ser e estar no mundo.

Nas aulas 11 e 12, trabalhamos com dois textos retirados de sítios jornalísticos que denunciam a problemática dos negros na Argentina. Os textos são bem atuais e questionam a história dos afro-argentinos, a situação dos imigrantes e contestam o mito da Argentina europeia e branca.

O primeiro texto, *La negritud se hace presente*, (anexo 2, p.118), foi discutido em grupos menores, e depois compartilhamos as discussões com o grupo todo.



Figura 10 - *La negritud se hace presente*

Os tópicos desenvolvidos foram: A história oficial da Argentina: branquitude e herança europeia; O movimento dos povos originários para resgatar as raízes indígenas; Chegada de imigrantes africanos à Argentina; O primeiro censo que tratou da população negra, realizado em 2010; O problema da afirmação étnico-racial; Os coletivos e protestos.

O segundo texto, *Los afro-argentinos y el racismo que perdura*, (Anexo 3, p.122), questiona os fatos históricos para se justificar o apagamento da figura negra

da história do país, e enfatiza que os afro-argentinos que atualmente vivem na Argentina são de diferentes origens, mas compartilham da mesma situação precária: alojados em favelas, perseguidos pela polícia, marcados por estereótipos e com baixíssima ou nenhuma representação social nos veículos midiáticos. Assim, esses diferentes grupos se juntaram na militância para melhorar a condição de vida da população negra e combater o racismo.



Figura 11 - Los afro-argentinos y el racismo que perdura

A partir da discussão instaurada, após a leitura dos textos, foi possível afirmar que nenhum dos participantes conhecia a informações sobre a realidade da comunidade negra na Argentina e nem imaginavam que os problemas atuais, como a luta por melhores condições de vida, o racismo e a perseguição pela polícia, eram compartilhados pelos vizinhos argentinos. A figura do argentino é, historicamente, representada pelo estereótipo da cultura branca de maciça influência europeia. Um dos participantes tem uma aproximação com a cultura argentina, através de seu cunhado que é argentino. Mesmo assim, ele não demonstrou conhecer o tema discutido.

A proposta das aulas 13 e 14 objetivou levar a questão da indústria farmacêutica e do mercado de cremes branqueadores, que prometem clarear a pele. Para tanto, escolhi dois textos que abordam pontos de vista distintos: O primeiro texto, *La negra que se volvió blanca*, (anexo 4, p.126), traz a seguinte indagação: “*Millones de mujeres negras utilizan cremas y tratamientos para blanquear su piel. ¿Qué les lleva a querer cambiar su tono? ¿Triunfan más con la piel clara?*”. Neste texto são relatadas histórias de pessoas que estão usando produtos com fins de

clareamento de pele, e a polêmica em torno das indústrias farmacêuticas e do uso desses produtos por celebridades e o risco à saúde. É uma discussão forte, oportuna e necessária, pois lança um farol em questões que não são muito difundidas e discutidas no Brasil. Uma das grandes discussões sobre o branqueamento hoje se dá no âmbito da estética do cabelo. A estética *black power*¹⁷ retoma a moda no país, e vários coletivos estão militando pela valorização urgente da beleza dos povos negros. Gomes desenvolveu uma relevante pesquisa, no Brasil, sobre o significado social do cabelo e do corpo e os sentidos a eles atribuídos. Desta forma, afirma:

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico/racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo dominante. Essa separação rígida não é aceita passivamente pelos negros. Por isso, práticas políticas são construídas, práticas culturais são reinventadas. O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. Estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal real e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço. O tratamento dado ao cabelo pode ser considerado uma das maneiras de expressar essa tensão. A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária. (GOMES, 2008, p. 3).

O pensamento de Gomes corrobora para uma profunda reflexão sobre os processos de dominação que envolve a questão da estética do cabelo. A dimensão estética desse uso poderá colaborar para a afirmação étnico-racial ou poderá acentuar o distanciamento da identidade negra e das referências africanas.

¹⁷ Black Power (em português: Poder negro): foi um movimento entre pessoas negras no mundo ocidental, especialmente nos Estados Unidos. Mais proeminente no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, o movimento enfatizou o orgulho racial, racismo e da criação de instituições culturais e políticas negras para cultivar e promover interesses coletivos, valores antecipadamente, e segura autonomia para os negros. A expressão "Black Power" foi criada por Stokely Carmichael, militante radical do movimento negro nos Estados Unidos, após sua vigésima sétima detenção em 1966. "Estamos gritando liberdade há seis anos. O que vamos começar a dizer agora é poder preto", anunciou. (Nota da Instituto Humanistas Unisinos On-Line).

O segundo texto, *La dirigente blanca que se hizo pasar por negra en EE.UU.*, (anexo 5, p. 130), demonstra um exemplo do processo de enegrecimento de uma mulher branca nos Estados Unidos que foi “descoberta” e acusada de fraude por ter mentido na declaração racial ao se candidatar a um cargo público. Essa é a história de Dimite Rachel, militante do movimento negro nos Estados Unidos, que teve suas fotos divulgadas na internet, retratando uma profunda mudança em suas características físicas, como tom de pele, cor dos olhos e textura do cabelo. A polêmica ganhou as manchetes devido à denúncia de seus pais. Eles afirmam que Rachel possui descendência alemã e tcheca.

A repercussão dos textos na turma foi espetacular, pois promoveu um debate de opiniões sobre o que levaria uma pessoa a ter determinado comportamento e de que lugar cultural se passa o contexto delas.

O terceiro material é sobre a publicidade de um creme clareador (Anexo 6, p.132). O texto apresenta os efeitos prometidos pelo cosmético de clarear dois ou três tons da pele. Também apresenta alguns comentários de possíveis usuárias do produto.



Figura 12 - Tonymoly - Panda's Dream White Hand Cream Review

A embalagem do produto possui o formato de um urso panda com o slogan: *“Panda's dream wishing to be a white bear will come true by white magic cream¹⁸”*. A partir do slogan, se pode inferir que há um imaginário de descontentamento e frustração das pessoas de pele escura ou de pele negra e que o sonho de mudança, através do clareamento de pele, é algo extraordinário como um efeito de mágica. Esse pensamento revela um discurso de inferioridade, pois, nesse entendimento, a pele branca é considerada ideal e artigo de cobiça principalmente das mulheres. A opção pelo branqueamento como porta de saída do estigma de cor é uma questão polêmica, assim como a questão do enegrecimento. Entendo que as duas questões são processos radicais e violentos. Ainda é preciso considerar que há um grande risco quanto ao prejuízo à saúde, pois, no caso do branqueamento, dentre os componentes estão substâncias extremamente perigosas como mercúrio, cloro, ácido e a hidroquinona, composto orgânico proibido em vários países da Europa e Estados Unidos. Esta substância é utilizada em tratamento de clareamento de manchas por alguns dermatologistas. E, principalmente, na violência simbólica que essas práticas exercem na sociedade, ao estimular que pessoas saudáveis busquem subterfúgios para acessar um ideal de beleza a partir da conveniência. Fica evidente o discurso racista que está por trás desse fenômeno comercial.

4.4. A VOZ DOS PARTICIPANTES

A seguir, passo aos dados observados e as interrelações que estabeleci com o suporte teórico (FERREIRA, MOITA LOPES, GOMES, SOUZA e MUNANGA) que balizaram minha interpretação.

Buscando uma melhor compreensão das falas apresentadas pelos participantes, antes e depois das aulas ministradas, e também no intuito de identificar as questões que foram pontuadas, como a produção de conhecimento, e as opiniões registradas sobre o trabalho desenvolvido, optei por confrontar os relatos individuais em quadros, que sintetizam as respostas dos participantes:

¹⁸ Minha tradução: O sonho do Panda em querer ser um urso branco se tornará realidade com o creme de magia branca.

O que você sabe sobre a cultura negra dos países hispanofalantes?	
ANTES DAS AULAS	APÓS AS AULAS
<p>Abdias</p> <p>Devido à importância dada pela mídia, a única parte que eu sei sobre a cultura do povo negro desta região é que se assemelha ao Brasil, diferenciando-se apenas na quantidade e disseminação de suas características, sendo estes países dominados pelas culturas indígenas e hispânicas que os deram origem.</p>	<p>Aprendi que apresenta fortes semelhanças com a brasileira, uma história marcada por repressões e opressões culturais e raciais, fazendo com que suas manifestações culturais ficassem reprimidas e, que diferentemente do Brasil, existe um preconceito mais generalizado, já que eles excluem socialmente os negros e estes não são reconhecidos pela sociedade como um grupo significativo, contrariando a realidade, diferente do Brasil em que existe uma “pseudo” autodeclaração como negros.</p> <p>As aulas foram bastante didáticas com o uso de material multimídia em praticamente todos sem ser sonolento, ainda mais considerando o horário da aula. A temática foi interessante porque foi capaz de mudar meu pensamento sobre como é a América Latina, que até então era pouco conhecida. As atividades propostas em sala nos levaram a pensar mais sobre os temas propostos, refletir e expor nossas opiniões, que foi essencial para uma boa didática. E para a professora, parabéns! As aulas da senhora foram ótimas juntamente com sua dedicação.</p>

Quadro 5. Resposta individual sobre a categoria quatro

A fala de Abdias evidencia que seu conhecimento prévio informa sobre a predominância de culturas indígenas e a influência da colonização espanhola. As diferenças apontadas entre a sua cultura brasileira e os países hispanofalantes não estão explícitas no texto, gerando dúvidas sobre o que ele quis expressar. Em sua opinião, a cultura negra seria mais expressiva no Brasil. Contudo, a utilização da palavra dominação me levou a pensar sobre a ausência de reflexão sobre a questão da miscigenação dos povos. Assim, aparece a ideia de que há nos países hispanofalantes grupos bem definidos, onde as heranças espanhola e indígena são predominantes.

No momento posterior, surge uma conexão com aspectos históricos sobre os povos negros, revelando uma opinião ainda confusa sobre a relação entre o Brasil e os povos afro-latinos. Assim, os termos ‘diferentemente’ e ‘diferente’ marcam no texto uma tentativa de estabelecer um comparativo entre as duas realidades. Nessa leitura, o preconceito e a discriminação com os negros estariam mais acentuados nos países hispanofalantes em relação ao Brasil, e a exclusão social, a qual ele se refere em sua fala, não incluiria a realidade brasileira.

Em sua avaliação sobre as aulas, Abdias comenta sobre o horário que as aulas foram realizadas. Os encontros aconteceram às sextas-feiras, nos dois últimos horários do turno noturno. Considerando que o curso funcionava nos turnos vespertino e noturno, durante os dias úteis e, com aulas em alguns sábados, essa conjuntura aumentou o desafio de atrair estudantes para a matrícula optativa de espanhol. Como também para o planejamento das aulas, que levaram em consideração esses aspectos. Em seguida, ele afirma que as aulas de espanhol tiveram um papel importante para auxiliá-lo a melhor compreender a América Latina, proporcionando reflexão e a expressão do livre pensamento.

Inicialmente, a postura de Abdias nas aulas não revelou muita empolgação. O perfil dele como estudante se caracterizou mais como observador. Algumas vezes, eu perguntava: e você, o que pensa sobre isso? Ele lançava um olhar para os colegas como se esperasse ser salvo daquele momento de atenção focado nele. Aos poucos, ele foi se sentindo mais à vontade para se expressar nas aulas. Acredito que ele foi “seduzido” pelas várias formas que de interação propostas em sala de aula. Como o grupo era pequeno, eu pude observá-los com mais detalhes e investir em estratégias educacionais para atingir os objetivos das aulas.

O que você sabe sobre a cultura negra dos países hispanofalantes?	
ANTES DAS AULAS	APÓS AS AULAS
<p>Luís</p> <p>Como dito anteriormente, as culturas se interagem por meios econômicos, políticos e pela comunicação. Historicamente, as nações europeias, por meio da força, trouxeram africanos para trabalhar nas lavouras, nas casas, escravizados ou não. Muito de</p>	<p>Apreendi que eu não conheço nada além do que eu vejo na televisão. Existe ainda muito mais a explorar. A cultura negra dos países hispano-falantes é riquíssima.</p> <p>Nunca tive aulas sobre a cultura negra dos países hispanofalantes e foram bastante gratificantes. Acredito que foram</p>

<p>suas culturas foi reprimida e até perdida. Fora a cultura negra brasileira, não conheço nada além do reggaeton, do reggae, do voodoo, da “bruxaria”, dos movimentos sociais contra a opressão e do rap.</p>	<p>todas bem marcantes e fizeram com que os alunos refletissem sobre o racismo que é tão impregnado na sociedade e em todos nós. Nunca tive tanto orgulho em ser negro. Gostaria que se repetissem muito mais vezes e com muito mais pessoas.</p>
--	---

Quadro 6. Resposta individual sobre a categoria quatro

O pensamento de Luís me permitiu afirmar que a noção de negritude que primeiramente lhe ocorreu é fruto da perversa colonização europeia, que através da escravidão retirou os direitos dos povos negros, desvalorizando suas culturas. O conhecimento sobre as manifestações culturais, religiosas e de protesto citadas não dizem muito sobre a discussão da negritude como um problema social. LADSON-BILLINGS afirma que:

Não há lugar neste mundo, praticamente, em que não se escute música rap. Não há lugar, praticamente, em que não vemos roupas e posturas da cultura dos rapazes negros. Está nos filmes, nos vídeos. Entretanto, isto não é exatamente cultura negra, é cultura jovem; todo grupo de jovens cria sua própria cultura. O que as crianças afro-americanas não sabem – e o que a pedagogia culturalmente relevante busca ajudá-las a entender – é que parte central da sua cultura é a luta pela educação. (LADSON BILLINGS, 2002, p. 282)

Desta maneira, a mudança de perspectiva em relação à negritude talvez esteja marcada em sua afirmação de que as informações veiculadas pela mídia televisiva são alienantes, na medida em que impedem que outras realidades e culturas ganhem visibilidade. Assim, fica aparente que as aulas inauguraram uma nova maneira de pensar a questão da negritude, vista a, partir de então, na reflexão sobre a cultura afro-latina.

O orgulho, demonstrado em suas palavras de sua identidade negra, a partir da valorização do elemento étnico-racial, confere a função cidadã da escola. É uma forma de combater o racismo, que convivemos no dia a dia, nos espaços públicos e privados, nos espaços virtuais, e de combate ao nosso próprio preconceito. A abordagem da temática do racismo, nos conteúdos de ensino, é uma questão urgente. A afirmação de Luís: “Nunca tive aulas sobre a cultura negra dos países hispanofalantes”, confirma a necessidade de se trabalhar na perspectiva do currículo escolar de forma integrada. Essas questões precisam ser debatidas e desconstruídas todos os dias, e não apenas em eventos alusivos às datas

emblemáticas da luta pela valorização do negro. É preciso compreender que o racismo é uma prática que se fortalece silenciosamente, através da negação do passado histórico de um país como o Brasil, que emergiu como nação calcada em uma prática escravocrata, que perdurou 30 séculos, e que até hoje é uma cicatriz em nossa sociedade.

O que você sabe sobre a cultura negra dos países hispanofalantes?	
ANTES DAS AULAS	APÓS AS AULAS
<p>Manuel</p> <p>Eu conheço muito pouco acerca da cultura negra dos países hispanofalantes. E eu queria acrescentar uma coisa: eu tenho contato muito grande com a cultura hispânica desde quando eu era pequeno, e ainda assim as referências que eu tenho sobre a cultura negra nos países hispânicos são rasas. Os negros nos filmes pouco aparecem e quando aparecem são pertencentes a baixas classes econômicas; os negros que eu conheço na música são poucos, e estes poucos estão atrelados a um mesmo estilo musical: o rap. Então, é isso a cultura negra hispânica possui uma representatividade quase nula e estereotipada.</p>	<p>Nesta unidade tive a oportunidade de aprender bastante sobre a cultura negra nos países latinos. Foi possível observar que os negros em maior ou menor escala estão presentes nas culturas locais, porém em todos os lugares há uma tendência de subjugar, de segregar os negros. Por conta disso, pode-se observar que a América Latina também é um importante cenário de luta pelo fim da segregação racial, pela igualdade racial, pelo fim do preconceito racial. E nesta unidade tive a oportunidade de conhecer alguns expoentes latinos que colaboraram nessa luta, como, a Shirley Campbell.</p> <p>As experiências da unidade foram importantes para reafirmar meu papel como latino-americano. Por vezes, esquecemos disto, pois o Brasil é um país de dimensões continentais e não possui o espanhol como língua nativa, como a maioria dos países latino-americanos. Tentamos viver, portanto, isolados neste cenário latino sem nos dar conta de que fazemos parte dele e precisamos nos inserir nele.</p>

Quadro 7. Resposta individual sobre a categoria quatro

Conforme se pode observar, a discussão de Manuel apresenta um forte engajamento social, sinalizando que possui uma reflexão crítica sobre a temática. Assume que há um preconceito generalizado contra a cultura negra, e que este preconceito produz um estereótipo em torno da imagem do negro pelo mundo inteiro. Desta forma, ele cita a baixa representação dos negros na indústria cinematográfica que, muitas vezes, são representados nos filmes como

desfavorecidos e ocupam papéis de subordinação. É uma importante posição que problematiza a questão da representatividade dos negros na mídia.

Outro aspecto destacado em sua fala é associação da cultura negra ao rap. Fato que também aparece na fala de Luís. Contudo, ele reconhece que isso não acontece por acaso, pois se trata de uma redução proposital das manifestações negras de caráter segregacionista.

Em sua avaliação posterior, fica evidente que as aulas dialogaram com algumas questões que ele já trazia como homem negro. Assim, sua fala apresenta uma visão mais contextualizada do que ele chamada de “cenário de luta pelo fim da segregação racial” para incluir os aspectos culturais dos afro-latinos. Assinala, ainda, que as experiências vivenciadas em sala de aula foram importantes para seu reconhecimento identitário como latino-americano, e para consolidar laços de integração com o continente americano. Demonstra uma preocupação com a necessidade de fortalecer essa integração do Brasil com os outros países, enxergando essa possibilidade através do ensino de espanhol.

Quando do término das aulas, Manuel me procurou e disse que achou muito interessante o projeto desenvolvido com o grupo, e se disponibilizou para contribuir mais, pois achou que sua participação nas aulas poderia ter sido mais efetiva. Entendo que essa atitude revela um compromisso pessoal com as questões da comunidade negra latentes em seu discurso. Sua atitude me fez refletir na possibilidade de desenvolver outras ações, projetos no IFBA com essa perspectiva.

O que você sabe sobre a cultura negra dos países hispanofalantes?	
ANTES DAS AULAS	APÓS AS AULAS
<p>Nelson</p> <p>Pouco conheço sobre a cultura negra dos países falantes da língua espanhola, apenas algumas características referentes à música.</p>	<p>O principal conteúdo aprendido sobre a cultura negra se deu em sua forte presença em diversos países da América Latina, tanto no âmbito cultural quanto na influência até mesmo na linguagem, seus poemas e músicas.</p> <p>Gostei bastante da metodologia utilizada, a forma de comunicar-se sempre que possível com a língua espanhola, a utilização de vídeos, músicas e poemas para o conhecimento não só da língua espanhola culta, como a falada e as diversas culturas dos países hispânicos, trazendo sempre à temática afro-hispânica.</p>

	Além de permitir sempre a intensa participação do aluno.
--	--

Quadro 8. Resposta individual sobre a categoria quatro

A forma econômica de se expressar, a princípio, dá indícios de que Nelson não sabia como responder ao questionamento. Citou o aspecto musical para exemplificar, mas sem oferecer detalhes das características citadas. No segundo questionário, deixa mais explícito o que lhe tocou, em especial, nas aulas narrando a experiência como significativa para seu aprendizado. Assim, acredito que sua motivação inicial era baixa, e ao final do curso ele demonstrou uma nova postura em relação às aulas.

A ausência de discussão sobre a presença negra na América Latina citada por Nelson foi debatida pelo grupo como um conteúdo praticamente silenciado no currículo do ensino médio integrado do IFBA. De acordo com os participantes, apenas em duas oportunidades de sua formação escolar, até momento do curso, foram explorados aspectos sobre a questão étnico-racial. Eles comentaram sobre as aulas de português e de geografia. Levando em consideração que os estudantes estão no último ano da formação, e já somam aproximadamente três anos e meio na escola, esse fato me pareceu de natureza gravíssima.

Para além da legislação existente e da regulamentação das práticas de ensino, é necessário investir na formação dos professores, pois, segundo Gomes (2003), a trajetória escolar de muitos brasileiros reflete esse apagamento:

A ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro. Nem sempre os professores e as professoras percebem que, por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também, na relação do negro com a sua estética durante a sua trajetória social e escolar. (GOMES, 2003, p.10)

Desta forma, se pode afirmar que a proposta das aulas de espanhol, com ênfase nessas questões, cumpre um dever social historicamente esquecido pela escola. Pois, traz à cena a importante discussão sobre raça negra e educação.

Outra experiência interessante foi relatada por Nelson. Falar espanhol nas aulas o agradou muito. Ele nunca havia estudado espanhol formalmente, porém tinha contato com o idioma, através de seu cunhado argentino. Sua fala me remeteu

à importância de compreender o currículo das línguas estrangeiras de forma ampla, para a formação cidadã, independentemente do contexto de ensino técnico.

Segundo os PCN:

(...) São raras as oportunidades que o aluno tem para ouvir e falar a língua estrangeira. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se, posto que o estudo abstrato do sistema sintático ou morfológico de um idioma estrangeiro pouco interesse é capaz de despertar, pois torna-se difícil relacionar tal tipo de aprendizagem com outras disciplinas do currículo, ou mesmo estabelecer a sua função num mundo globalizado.” (BRASIL, 2000, p. 28)

A conexão com o uso social da língua nesse evento também pode ter funcionado como fator motivacional para sua aprendizagem.

Em alusão às recomendações dos PCN (2000), Paraquett dispara:

Espera-se, então, que a aprendizagem de línguas estrangeiras ultrapasse o conhecimento da metalinguagem, assim como saia da esfera restrita da tecnologia e do mercado de trabalho, para se transformar em ferramenta de conhecimento, de autoconhecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente, de inclusão social. (PARAQUETT, 2009, p. 9).

Assim, a diversidade linguística do espanhol também foi ponderada por Nelson, como uma característica que permitiu uma percepção da língua, para além da norma culta e como um mecanismo de inclusão social. A partir da diversidade linguística, as relações entre língua e poder se evidenciam. A língua espanhola foi concebida nas aulas como uma língua através da qual negros, mestiços, brancos, indígenas expressam seu pensamento, sonham e interagem socialmente.

O que você sabe sobre a cultura negra dos países hispanofalantes?	
ANTES DAS AULAS	APÓS AS AULAS
<p>Francisco</p> <p>Não conheço muito sobre a cultura negra nos países hispanofalantes. O que sei a respeito destas questões é que os negros foram trazidos da África para a América Latina em sua maior parte para trabalhar em regime de escravidão em latifúndios de agricultura, as “plantations”, muitos em lavouras de cana-de-açúcar, como na região nordeste do Brasil e alguns países da América Central/Caribe.</p>	<p>Praticamente tudo que sei sobre a cultura negra dos países hispanofalantes adveio das aulas de Espanhol do IFBA, parece que a população negra dos países latino-americanos é mascarada. Apenas sei do Brasil porque aqui resido e há um estudo da história brasileira, no entanto, pouco sabia sobre a presença de negros na Argentina e Chile, por exemplo, nunca havia visto em lugar algum. Outros países como a Bolívia, parecia-me que havia poucos negros, pois apenas via-se com mais nitidez a população indígena. Através das aulas também tomei conhecimento de uma área da América</p>

	<p>Latina densamente povoada por negros que vivem em péssimas condições de vida. Achei as aulas de Espanhol muito boas para compreender melhor a riquíssima cultura dos negros da América Latina, e perceber que eles enfrentam problemas semelhantes ao do Brasil com o preconceito e o racismo institucionalizado e, desta forma, sempre estão engajados em movimentos de luta e afirmação de sua cultura.</p> <p>Tenho que agradecer a oportunidade de ter uma verdadeira aula de história da América Latina na disciplina de Espanhol. O ensino de Espanhol contextualizado é muito mais rico e deve ser perpetuado. Estudar espanhol, a partir da história dos países latino-americanos é de grande importância para a formação de cidadãos histórico-críticos. Desta forma, foi possível aprender a língua como ela é de fato, através do seu povo e da simbologia cultural que ela carrega. Através das aulas de Espanhol foi possível fazer profundas reflexões sobre a realidade dos negros na América Latina, e compreender de fato a composição étnica do continente ao qual pertencemos.</p>
--	--

Quadro 9. Resposta individual sobre a categoria quatro

Seguindo a mesma linha de pensamento de Luís, Francisco aponta as mesmas questões de seu colega quanto ao tráfico de negros, que foram escravizados em várias regiões do continente americano. Contudo, sua narrativa demonstra que os conteúdos das aulas o surpreenderam a partir da tomada de consciência de que a presença negra não é tão restrita na América Latina. E, ademais da questão étnico-racial, os povos afro-latinos compartilham uma situação de precariedade e dificuldades para ascender socialmente.

Silvia Beatriz García Savino, coordenadora do projeto população afrodescendente da América Latina, estabelece um diálogo com a constatação de Francisco quando afirma:

Creio que a influência da população afrodescendente na América Latina não terminou de ser analisada. É algo complexo, em primeiro lugar, porque às vezes nos esquecemos de que não chegou à América Latina um único contingente de africanos escravizados. Vieram de distintos lugares da África, com suas próprias línguas, religiões, usos e costumes. Em segundo lugar, a população afrodescendente da América Latina sofre o que se é

dado chamar invisibilidade cultural. Por muito tempo, quiseram nos fazer crer que não existia população afrodescendente em alguns países da América Latina e que não havia participação afro em nossa cultura latino-americana ou que essas influências eram mínimas ou, o que é pior, que eram de uma qualidade cultural menor. Essa invisibilidade cultural provoca, por sua vez, uma espiral de mais desconhecimento e de perpetuação da desvalorização de sua presença na cultura latino-americana. (Correio Braziliense, 2010, p.14).

A proposta metodológica foi bastante enaltecida em sua fala e se remete às premissas do ensino intercultural, da pedagogia crítica pensada por Paulo Freire, e da missão educacional do IFBA. Entendo que a interdisciplinaridade no currículo pode ser a chave para a escola a promover e replicar ações dessa natureza de forma mais efetiva.

A participação de Francisco nas aulas, desde o princípio, sempre indicou sua afinidade por questões sócio-políticas. Seu perfil desinibido, sua postura madura e responsável nas aulas me levaram a acreditar que poderíamos avançar mais com o debate. Ele teve uma participação importante no grupo de romper o silêncio, quando todos se entreolhavam e aguardavam quem iria se pronunciar primeiro.

O que você sabe sobre a cultura negra dos países hispanofalantes?	
ANTES DAS AULAS	APOÓS AS AULAS
<p>Lélia</p> <p>Eu não sei muito sobre os países hispânicos falantes em geral. E também não sei sobre a cultura negra nestes locais. Sobre a América do Sul, que tenho estudado agora em geografia, aprendi que durante a colonização, assim como no Brasil, africanos foram levados a força para alguns outros países sul-americanos.</p>	<p>Na verdade, nunca tinha ouvido falar antes na cultura negra nestes países. E a ideia que a grande mídia passa é de que em países como Argentina e Chile a população é apenas branca, e em outros países é retratada apenas a origem indígena. Nesta unidade pude aprender que existe sim uma população negra em todos os países da América Latina, e que esse povo, assim como no nosso país, possui uma cultura muito rica. E infelizmente também passa por problemas sociais, como no Brasil, buscando maior respeito e representatividade. Mas que há os movimentos sociais que estão sempre na luta buscando pelos seus direitos.</p> <p>Eu achei que a unidade foi muito enriquecedora, abordando assuntos além da Língua Espanhola em si. Trazendo reflexões sociais e comportamentais. E que também pude aprender mais um pouco do espanhol, sem ser de uma maneira sofrida e rígida, o que facilita o aprendizado.</p>

Quadro 10. Resposta individual sobre a categoria quatro

Lélia afirma que não tinha ideia que em países como Argentina e Chile a população negra possuía representatividade, pois as fontes históricas que, até aquele momento, ela tinha conhecimento sempre lhe apresentaram a predominância branca e indígena nessas culturas. O que ela ignorava era que essa representação do continente não era compatível com os dados históricos.

Assim, a reitora da Universidade das Regiões Autônomas da Costa Caribe Nicaraguense, Alta Hooker Blandford, entende que:

Sin temor a equivocarnos decimos que Latinoamérica es multicultural, plurilingüe y multiétnica. Esta realidad se ha mantenido sin reconocimiento hasta hace aproximadamente unos 30 o 40 años, cuando los países comenzaron a reconocer su diversidad étnica por presiones ejercidas por los diferentes movimientos sociales al interior y exterior de varios países y por agencias internacionales de derechos humanos. En algunos casos, el reconocimiento ha implicado desde leyes nacionales hasta tratados, convenciones y declaraciones internacionales. Y, en otros, tal reconocimiento se ha plasmado en las constituciones políticas o en acuerdos nacionales internos entre las partes, reconocimiento que ha sido importante pero que sigue siendo insuficiente para avanzar en las profundas transformaciones necesarias para romper la marginación, el racismo y la desigualdad estructural. (República de Panamá, 2009, p. 110).

O comentário de Lélia, sobre a metodologia das aulas, propõe que ensinar a língua espanhola pode ser uma experiência para além da questão estritamente linguística. A compreensão de língua como expressão social nos direciona para refletir o modo de viver, agir e pensar de uma comunidade. A velha perspectiva do ensino estruturalista, que compreendia o estudo da forma linguística separada do texto ou, ainda, o estudo de listas de verbos e a memorização de regras gramaticais que pouco contribuem para a proficiência do falante, fazem alusão ao que Lélia chamou de ensino rígido e sofrido de línguas estrangeiras.

Portanto, as reflexões sociais e comportamentais sinalizadas em sua fala estão de acordo com as OCEM (2000), pois o estudo da linguagem pode favorecer o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo.

O que você sabe sobre a cultura negra dos países hispano-falantes?	
ANTES DAS AULAS	APÓS AS AULAS
<p>Milton</p> <p>A cultura negra pode ser caracterizada pela força e o ideal de libertação, já que diferentemente do Brasil, eles romperam com a metrópole e</p>	<p>Ao longo da vida acadêmica tem-se uma impressão de que a cultura negra na América está apenas associada ao Brasil, já que este foi o país que recebeu a maior quantidade de escravos vindos do continente africano. Contudo, a</p>

<p>se tornaram independentes, por meio da luta de uma população e não de decisões tomadas por uma minoria, que detém o poder político e econômico.</p>	<p>partir dos vídeos apresentados, dos textos e poemas lidos foi possível perceber a existência da cultura africana em todos os países da América Latina, inclusive nos hispanofalantes. Além disso, ao analisar muitas das tradições culturais (dança, comidas e vocábulos) existentes nestes países, pode-se notar a forte influência da cultura negra nos mesmos.</p> <p>Primeiramente queria agradecer a professora Deise Viana por tão proveitosas e enriquecedoras aulas. Quando optei em fazer Espanhol, imaginava que não havia atividades avaliativas na matéria. Após descobri que seria avaliado, fiquei desmotivado e pensei em pedir dispensa. Contudo, com o passar das aulas e a forma com que o conteúdo foi sendo transmitido, através de discussões, debates e associação com temas atuais, como o racismo, as questões de identidade racial e o bullying, o estudo da língua passou a ser algo prazeroso, o que me motivou a continuar frequentando e participando das aulas. Tais métodos permitiram uma assimilação mais fácil do conteúdo e a construção de um pensamento crítico e globalizado, voltado para discussões sociais importantes e que necessitam ser tratadas dentro de ambientes escolares.</p>
--	---

Quadro 11. Resposta individual sobre a categoria quatro

A fala inicial de Milton é bastante confusa. Não se pode afirmar com precisão quais são as referências históricas que ele está se remetendo e comparando ao Brasil. Enquanto que no momento posterior, ele esclarece que sua trajetória de estudante não lhe permitiu notar a presença negra na América Latina para além do Brasil. Aponta que as aulas de espanhol lhe acrescentaram novos conhecimentos e comenta sua experiência em estudar espanhol.

O depoimento apresentado por Milton sobre o seu processo de opção em cursar a disciplina de espanhol até a conclusão das aulas observadas me emocionou muito. Já abordei um pouco sobre isso no segundo capítulo. Retomo para dizer que de um lado, me trouxe alegria em saber que sua escolha e coragem em permanecer nas aulas foram válidas. De outro lado, me acomete uma angústia de professora que não conseguiu ao menos conhecer outros estudantes como ele

que manifestaram o desejo de aprender espanhol e que, devido ao desprestígio da disciplina no currículo escolar, não puderam me contar suas histórias e seus sonhos. Lamento profundamente não ter tido a oportunidade desse encontro, pois estávamos ao mesmo tempo tão próximos e tão distantes.

O que você sabe sobre a cultura negra dos países hispanofalantes?	
ANTES DAS AULAS	APÓS AS AULAS
<p>Carolina</p> <p>Como foram regiões que sofreram influência cultural tanto europeia quanto africana e até dos povos que antes viviam (índios, maias, astecas, etc), os países hispano falantes apresentam uma cultura mesclada, mas sem destruir a cultura daqueles que realmente eram de lá. Apesar da interligação entre países do mundo todo, há danças típicas, comidas, vestimentas, mas não sei falar muito sobre isso.</p>	<p>Apesar da presença de países europeus tentando impor seus costumes, algo que permanece bastante é a influência dos negros trazidos da África e os que são de lá. Então as músicas ganham novos elementos em diferentes países, mas a essência, o ritmo, a batida continua sendo derivada da cultura africana. E foi interessante aprender que países latinos americanos que não imaginávamos continham um enorme contingente de negros, pelo fato de que a escravidão e exploração no Brasil é bem mais falada nos livros e aulas do que a de outros países.</p> <p>Gostei das aulas, dos debates e a dinâmica foi bem diversificada (textos, noticiários, vídeos, poemas, etc)</p>

Quadro 12. Resposta individual sobre a categoria quatro

Na fala de Carolina que antecede as aulas, não foi possível identificar uma referência direta à cultura negra. Está presente uma sugestão que houve um grande processo de miscigenação a partir das diferentes culturas que habitaram a América hispânica em diferentes momentos, gerando uma confusão entre os povos designados índios, maias e astecas. Ela se refere também as características culturais que se remetem à visão de cultura objetiva de Bennett (1991).

Após as aulas, Carolina apresenta a forte herança africana nas manifestações das culturas latino-americanas e, também como seus colegas, se mostra surpresa com a notícia sobre a vasta população negra. Também critica a invisibilidade da história sobre os negros latino-americanos nos livros didáticos. Contudo, a voz de

Ana Célia Silva adverte que a representação do negro nos livros didáticos não é um ponto pacífico nem mesmo no Brasil:

O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma na simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotípi e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. Em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotípi e caricatura, identificadas pelas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas. (SILVA, 2005, p.22).

Deste modo, o ensino da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros nas escolas brasileiras está assegurando, em tese, através das Leis 10.639/02, e 11.1645/2008. Contudo, as pesquisas nessa área demonstram que há um longo caminho a ser percorrido para a construção de mudanças significativas de combate aos estereótipos na sociedade.

A percepção que registro sobre a participação de Carlina nas aulas está na maturidade que ela apresentou em expor seu pensamento, em dizer que simplesmente não sabia responder uma questão ou que não tinha uma opinião formada, e em lançar perguntas buscando compreender melhor a discussão.

Finalizo as análises sobre o conhecimento da cultura negra nos países hispanofalantes com a percepção da notável maturidade que os participantes apresentaram em suas repostas, e no envolvimento com as aulas de espanhol. De fato, foi uma experiência surpreendente, marcando profundamente minha experiência como professora.

A partir das interpretações realizadas foi possível evidenciar, que a motivação inicial que deu combustão à pesquisa gerou repostas e esclarecimentos importantes, mas também gerou novas inquietudes. As questões debatidas, através das aulas, nos levaram a outras leituras de mundo possíveis, discutindo não somente a etnicidade como aspecto relevante para o ensino. Foram contempladas discussões sobre representação do negro nas mídias, racismo, bullying, estética negra, diáspora negra, conteúdos do livro didático e práticas metodológicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Estamos chegando da cruz dos engenhos, estamos sangrando a cruz do batismo,
marcados a ferro nós fomos, viemos gritar.
Estamos chegando do alto dos morros, estamos chegando da lei da baixada,
das covas sem nome chegamos, viemos clamar.
Estamos chegamos do chão dos quilombos, estamos chegando no som dos tambores,
dos Novos Palmares nós somos, viemos lutar.

(Milton Nascimento e Pedro Casaldáliga, A de Ó, 1982)

Neste capítulo trato das percepções finais em relação ao estudo desenvolvido. Para tanto, reapresento os objetivos, as perguntas de pesquisa, as implicações das interpretações das categorias de análise, e as constatações. Por fim, teço as considerações finais.

O objetivo principal foi identificar como os conteúdos sobre afrolatinidade podem contribuir para a formação do sujeito intercultural, a partir do ensino de língua espanhola. O foco foi o tratamento da questão étnico-racial na sala de aula de espanhol como língua estrangeira no IFBA *campus* Salvador. A partir disso foram estabelecidos quatro objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico tratou acerca do conhecimento prévio dos estudantes sobre suas identidades e as culturas afro-latinas. Nesse sentido, utilizei um questionário inicial a fim de diagnosticar as ideias e percepções do grupo de oito participantes. Esse recurso metodológico funcionou bem, na medida em que me permitiu conhecer as questões apresentadas inicialmente naquele contexto de ensino.

O segundo e o terceiro objetivos buscaram informar sobre a cultura afro-latina, e a apresentação das aulas ministradas a partir dos conteúdos relativos à afrolatinidade. Assim, realizei uma seleção de materiais de diversas fontes, incluindo o livro didático adotado pelo IFBA, adaptando-os para o uso em sala de aula. Foram utilizados textos orais e escritos, músicas, poemas, vídeos, hipertextos, reportagens e propagandas.

O quarto objetivo específico almejou contribuir para novas pesquisas, e com a formação de professores, especificamente na área de ensino de língua estrangeira. Por se tratar de um estudo inédito, no cenário local, este trabalho pode servir como referência para estudos da linguística aplicada, de aquisição de língua espanhola e para a educação das relações étnico-raciais.

A pergunta principal deste estudo foi: **Como a construção de conhecimento sobre a diversidade étnico-racial, a partir de conteúdos que apresentem a afrolatinidade, pode ser tratada em sala de aula de espanhol no IFBA campus Salvador?** Esta pergunta desdobrou-se em outras três questões, que geraram as quatro categorias de análise que orientaram meu olhar de pesquisadora no processo de interpretação dos dados.

A primeira categoria, o ensino de espanhol como LE, demonstrou as expectativas em relação ao aprendizado e aos conteúdos de língua espanhola. Foram observadas considerações com respeito ao entendimento do que é língua, variação linguística e diversidade cultural. Também foram trazidas questões de cunho pedagógico, como a interdisciplinaridade no currículo, a seleção de conteúdos, a função da LE na escola. Apresentou-se ainda a preocupação com a formação profissional e intelectual como fator determinante.

Desta forma, os PCN afirmam que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira [...] não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional de Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas. (BRASIL, 2000, p. 38)

Neste quesito, a análise dos dados permitiu verificar que os participantes não estavam interessados somente na estrutura linguística, mas, sobretudo, demonstraram interesse na dimensão mais ampla do ensino de línguas, considerando aprender outros valores culturais e outras formas de compreender o mundo.

No que tange à segunda categoria, destacaram-se as questões referentes à identidade cultural de ser baiano, nordestino, brasileiro e latino-americano. Para tanto, foram estabelecidas interrelações entre as vozes dos participantes, a fim de refletir a ideia de cultura local, de pertencimento ou distanciamento da identidade latino-americana. Foi possível afirmar que as aulas implicaram, de certa forma, no reconhecimento e na construção das múltiplas identidades coexistentes. Foram retratadas, assim, as influências de matrizes africana, indígena, europeia e dos processos migratórios.

As análises revelaram um repertório diverso sobre a ideia de cultura local. Assim, aparecem características estereotipadas para reforçar o lugar comum da amistosidade e hospitalidade do povo brasileiro, do mito da felicidade, da democracia racial. Ao mesmo tempo em que os participantes demonstraram uma percepção da heterogeneidade das sociedades fortemente marcadas pela desigualdade social, preconceito e intolerância.

Portanto, este estudo buscou explorar o conceito de cultura para refletir, acima de tudo, formas de pensar, interagir e produzir em língua estrangeira. Assim, Santos adverte que:

Não podemos negar que é comum encontrar dimensões culturais nos currículos de língua estrangeira, mesmo os educadores mais desavisados compreendem a estreita relação existente entre língua e cultura. No entanto, interessa verificar como os componentes culturais costumam ser explorados, já que apresentar dança, música, comidas típicas, formas de vestir, festas e preferências de determinados grupos étnicos - de maneira folclórica em épocas específicas do ano - pouco traduz a natureza complexa, simbólica, histórica, identitária e ideológica do que é cultura. (SANTOS, 2011, p.69)

Ainda na discussão sobre cultura e identidades, foi possível verificar a explícita dificuldade que os participantes tiveram para se colocar a respeito da ideia de América Latina. Por vezes, a discussão indicou uma tendência à unificação continental a partir do reconhecimento das fronteiras geopolíticas. Constatou, também, que a origem latina dos idiomas português e espanhol, e o passado colonial foram citados como elos entre as sociedades.

Para finalizar, foi apresentado na quarta categoria o conhecimento prévio dos estudantes em relação à cultura negra dos países hispanofalantes, bem como o

impacto das aulas na construção de novos conhecimentos. Em seguida, foram apresentadas algumas atividades desenvolvidas com o grupo e a interpretação dos dados. A partir disso, constatou-se que, em geral, os participantes não se sentiram preparados para responder tal questionamento, ainda assim os dados observados indicam que a noção de negritude está diretamente ligada ao fenômeno diaspórico e à escravidão. Outros dados apontaram a baixa representatividade do negro nas mídias e a negação da herança africana nessas sociedades, através do silenciamento dessas culturas, das práticas camufladas nos censos demográficos e na busca pelo padrão eurocêntrico de beleza. Assim, o Parecer CNE/CP 3/2004 assegura que:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana quanto dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe serem negros(as), designarem-se negros; que outros, com traços físicos africanos, digam-se brancos. É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados, e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo o Movimento Negro ressignificou o termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco, este último utilizado na campanha do censo de 1990. (BRASIL, 2004).

Os sentidos construídos, após as aulas, refletem o despertar de uma perspectiva crítica sobre o apagamento da história e da cultura negra na América Latina e no Brasil, confrontando os aspectos que aproximam essas duas realidades e os conflitos sociais advindos do preconceito e das práticas racistas, ainda muito recorrentes.

A interpretação dos dados confirmou a relevância e a necessidade de levar à escola as múltiplas realidades, no sentido de melhorar as práticas em sala de aula para atender ao que estabelece a Lei 10.639/2003. Ao mesmo tempo, potencializou as identidades em permanente estado de construção (HALL, 2004), pois, segundo Moita Lopes (1996, p. 43): [...] “a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si

mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com outra cultura”.

No texto apresentado no documentário *Africanidades Brasileiras e Educação*, MUNANGA, questiona o sistema escolar do Brasil, a partir do currículo. Para ele:

Essa presença está no cotidiano do brasileiro, está no ar que o brasileiro respira está no ritmo do corpo do brasileiro, está na comida do brasileiro. Só que o brasileiro também não percebe isso e gostaria de ser considerado como europeu. Isso está claro no sistema de educação. Nosso modelo de educação é uma educação eurocêntrica. A escola é o lugar onde se forma o cidadão, onde se ensina uma profissão. Escolas que sabem lidar com os dois lados da educação ensinam a cidadania e a profissão. Uma história que é ensinada, a história da Europa, dos gregos e dos romanos, portanto, brasileiros não só descendentes de gregos e romanos, de anglo-saxões... São descendentes de africanos também, de índios e descendentes de árabes, de judeus e até de ciganos. E se a gente olhar o nosso sistema de educação, onde estão esses outros povos que formaram o Brasil? Então, há um problema no Brasil, além dessas pessoas serem as maiores vítimas da discriminação social, do sistema de educação formal, elas são simplesmente ocidentalizadas, elas são simplesmente embranquecidas. [...] (BRASIL, 2008, p.15)

É de extrema importância perceber as especificidades dos grupos étnicos do continente americano. Assim, não ficaremos condenados aos vestígios de história sobre o nosso próprio continente nos tradicionais livros didáticos. Infelizmente, não coube neste estudo dissertar sobre outras minorias invisibilizadas na América Latina, que, certamente, guardam uma multiplicidade de histórias e expressões culturais.

O ensino de espanhol no Brasil, e em especial nos Institutos Federais, carece de atenção. É uma área pouco explorada e há muito por construir, pensar e transformar nos currículos escolares. De acordo com Torres Santomé:

As instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 1995, p. 175).

Constato, por fim, que fui provocada em todas as etapas do fazer desta pesquisa a repensar a efetiva contribuição que o professor da escola básica pode

aportar na formação cidadã dos estudantes, e da comunidade escolar que ele estiver inserido. Pois, sem o enfrentamento dos problemas sociais, dentro e fora do contexto escolar não há possibilidade de vivenciar uma pedagogia libertadora que possa conferir resistência à herança colonial duramente sedimentada na sociedade brasileira.

Espero que este estudo sirva como provocação a outros professores, estudantes, pesquisadores e interessados em lutar pela construção de uma educação libertadora, mais democrática e plural.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BARBOSA, Paulo. *Lélia Gonzáles: o feminismo negro no palco da história*. Brasília: ABravídeo, 2015.

BENNETT, M. J. *Intercultural communication: a current perspective*. In: _____. Basic concepts of intercultural communication. Yarmouth, USA: Intercultural Press, 1998.

BORGES, Thaís. *Fazenda Coutos é o bairro mais negro de Salvador*, Liberdade fica em 54º lugar. Net, 20 nov. 2014. Disponível em Acesso em 22 fev. 2016.

BRASIL. *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.camara.gov.br>>. Acesso em: 15 de mar. 2015.

_____. *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: 15 mar. 2015.

_____. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: 05 abr.2015

_____. Presidência da República. *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.

_____. *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/_Ato20042006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em:15 de março de 2015.

_____. *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.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 3/2004*. Estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2004.

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

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas*. In: Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez 2011, p.240-255.

CANÇADO, Márcia. *Um estudo da pesquisa etnográfica em sala de aula*. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

CAVALCANTI, C. Educação lingüística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CHÁVEZ, Teresa. FERNÁNDEZ, Alfredo. *Latitud 0º: Manual de español intercultural*. SGEL, S.A., 2012.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. São Paulo: EDUSC, 1999, p.175-202.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Aparecida. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino*. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

_____, Aparecida de Jesus. *As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____, Aparecida de Jesus. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: Práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____, Aparecida de Jesus. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_____, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FURTADO, C. *Estudos étnicos e africanos: revisitando questões teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA, 2014.

GIL, Gilberto. Intérprete: *Tradição*. In: Realce. p. 1979. Faixa 4 (04:52 min)
Disponível em: < http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=422&letra#>.
Acesso em 22 de fev. 2016.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professoras/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____, Nilma Lino (org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A 2004.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. Disponível em:
<http://www.portal.ifba.edu.br/centenario/historia.html> Acesso em 22 fev. 2016.

INSTITUTO FEDERAL BAIANO. Disponível em: < <http://www.ifbaiano.edu.br/>>
Acesso em 22 fev. 2016.

KUMARAVADIVELU, B. *A Linguística aplicada na era da globalização*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-147.

LADSON-BILLINGS, GLORIA. *Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente*. Estados Unidos: Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79. Campinas, ago. 2002. Entrevista concedida a GÂNDIM, Luís A.; DINIZ PEREIRA, Júlio E. ; HYPOLITO, Álvaro M.

LAO-MONTES, Agustín. *Avanços descoloniais*. "Translocalizando" os espaços da diáspora africana. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n.7: 47-79, julio-diciembre 2007.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura. Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LÓPEZ, Laura Cecília. *Movimentos afro-latino-americanos: unidos pela diáspora e contra a opressão*. Rio Grande do Sul: Revista IHU On-Line, Edição 477. 16 nov. 2015. Entrevista concedida a Leslie Chaves. Disponível em:

<<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/549313-movimentos-afro-latino-americanos-unidos-pela-diaspora-e-contra-a-opressao-entrevistaespecial-com-laura-cecilia-lopez>>. Acesso em 29 fev. 2016.

MENDES, Edleise. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

_____, Edleise. *A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”*. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 119-139.

_____, Edleise. *Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural*. In: MENDES, Edleise. CASTRO, M.L.S. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

_____, Edleise. *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MENDES, Edleise. *O conceito de língua em perspectiva histórica: Reflexos no ensino e na formação de professores de português* In: LOBO, Tânia et alii. *Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador-BA: EDUFBA, 2012.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa editorial: Barcelona, 2007. p.117-148.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Socioconstrucionismo: discurso e identidade social*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das letras, 2003, p.13-38.

_____, Luiz. Paulo da. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____, Luiz Paulo da. *Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguísta aplicado*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

_____, Luiz Paulo da. *Linguagem e escola na construção de quem somos* (prefácio). In: FERREIRA, A. de J. (Org.) *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes, 2012, p.9-12.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. *Indagações sobre currículo*. Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, L. Documentário: *Africanidades Brasileiras e Educação – Salto para o futuro*. Ano XVIII – Boletim 20 – Outubro de 2008. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/edition;jsessionid=035EEA6806DE2325916028411E6372FD?idEdition=8422> Acesso em: 01. mar. 2016.

NASCIMENTO, Milton. Intérprete: *A de Ó (Estamos chegando)* In: Missa dos Quilombos. p.1982. Faixa 1 (03:33 min). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/casaldaliga/quilombos.htm> Acesso em 21 de mar. 2016.

OSMAN, et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

PARAQUETT, M. *As dimensões políticas sobre o ensino de espanhol no Brasil: tradições e inovações*. In: Mota, K.; Scheyerl, D. (Eds.), *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. V. 1. Edufba, p. 115-146. Salvador, 2006.

_____, M. *Por que formar professores de espanhol no Brasil?* Hispanistas - Revista Electrónica de los Hispanistas en Brasil, v. 9, n. 35. p.1171-1183. 2008. Disponível em: <http://hispanistas.com.br/artigos%20autores%20pdfs/267.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2015.

_____, M. *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, n. 6, p.1-23. 2009a. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2015.

_____, M. *O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil*. Cadernos de Letras da UFF. Dossiê – *Diálogos Interamericanos*. Instituto de Letras da UFF, n. 38, p. 123-138, Niterói/RJ, 2009b.

_____, Marcia. *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros*. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA; Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). *Espanhol: Coleção explorando o ensino*. v.16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p.

PARAQUETT, M. *O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina*. In: MENDES, E. (Org.), *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 2011, p. 49-70.

_____, M. *A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE*. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. *Materiais Didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 379-404.

- PAUL, Gilroy. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012 (2ª Edição).
- PENNYCOOK, A. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.67-84.
- PIZARRO, Ana. *O sul e os trópicos: ensaios de cultura latino-americana*. Trad. Irene Kallina, Liege Rinaldi. Niterói: EDUFF, 2006.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2003. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- REIS, Livia. *Conversas ao sul: ensaios sobre literatura e cultura latino-americana*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.
- RODRIGUES, Fernanda. *Leis e línguas. O lugar do espanhol nas escolas brasileiras*. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA; Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). *Espanhol: Coleção explorando o ensino*. v.16. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- SABIRÓN, F. (2001). *Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación* (I). *Revista Europeia de Etnografia da Educação*. 1. p. 27 – 42.
- SANTOS, Joelma Silva. Dissertação de mestrado. *Raça / etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da lei nº 10.639/03 em aulas de língua inglesa : como?* Salvador, 2011.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento única à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000, p. 8-37. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/semangeo/pdf/Capitulos_do_livro.pdf >. Acesso em: 20 de maio de 2015.
- SANTOS, Percilia. ALVAREZ, M. *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S.(Org). Salvador: EDUFBA, 2012.
- SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (Org.) (1998) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador, BA, EDUFBA, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T.T. (Org). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, Domingos Sávio P. *Como abordar questões ideológicas nas aulas de línguas estrangeiras*. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, v. 1, 2009, p. 79-92.

TORRES SANTOMÉ, J. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.159-177.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
 INSTITUTO DE LETRAS
 Rua Barão de Jeremoabo, 147, *Campus* Universitário – Ondina
 Salvador - Bahia. CEP: 40170-290
 Telefone: (71)3283-6256

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar da Pesquisa “O espanhol e a afrolatinidade: ‘Senderos de la Diáspora Negra””, sob a responsabilidade da pesquisadora Deise Viana Ferreira, a qual pretende identificar como os conteúdos sobre afrolatinidade podem contribuir para a formação do sujeito intercultural a partir do ensino de língua espanhola, construindo um novo olhar para o tratamento da questão étnica na sala de aula de língua estrangeira.

Sua participação é voluntária e você será solicitado (a) a responder aos questionários ou às entrevistas sobre suas experiências nas aulas de língua espanhola. Será convidado (a) a discutir a mediação da disciplina pela professora, através de depoimentos, questionários ou entrevistas. Será, também, convidado a analisar algumas atividades desenvolvidas durante as aulas. Haverá gravações em áudio das aulas de língua espanhola. Seus depoimentos poderão ser utilizados na produção de material de ensino ou científico para a formação de professores de língua espanhola.

Você não terá nenhum risco à sua saúde ao participar desta pesquisa. Contudo ao participar das atividades, no que diz respeito à reflexão sobre o seu conhecimento de outras realidades dos povos considerados afrolatinos falantes de espanhol, poderá haver desconforto pelo tempo que gastará na atividade ou constrangimento pelo tema abordado. Caso isso aconteça, avise ao pesquisador que irá imediatamente interromper a atividade. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de conhecimento sobre a língua espanhola e afrolatinidade no currículo escolar.

Se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua Emídio dos Santos s/n 2 andar Pavilhão Administrativo Sala do DALE, pelo telefone (71) 2102-9523 ou 8815-5690, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEEP/UFBA, Rua Augusto Viana, s/n 4º andar, sala 432-437, Canela, Salvador - Salvador - BA 40110-060, telefone: (71)3283-7615.

Consentimento Pós–Informação

Eu, _____, declaro que fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Declaro, ainda, que me senti suficientemente esclarecido e concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que

posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do(a) participante

Data: ___/_____/____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXOS

ANEXO 1

Me Gritaron Negra (Victoria Santa Cruz)

Victoria Santa Cruz
 Tenía siete años apenas,
 apenas siete años,
 ¡Que siete años!
 ¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle
 me gritaron ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡Sí!

“¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!

Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía.

Negra!

Y me sentí negra, ¡Negra!

Como ellos decían ¡Negra!

Y retrocedí ¡Negra!

Como ellos querían ¡Negra!

Y odié mis cabellos y mis labios gruesos

y miré apenada mi carne tostada

Y retrocedí ¡Negra!

Y retrocedí...

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,

y siempre amargada

Seguía llevando a mi espalda

mi pesada carga

¡Y cómo pesaba! ...

Me alacé el cabello,

me polveé la cara,

y entre mis cabellos siempre resonaba

la misma palabra

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!

Hasta que un día que retrocedía,

retrocedía y que iba a caer

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Y qué?

¿Y qué? ¡Negra!

Sí ¡Negra!

Soy ¡Negra!

Negra ¡Negra!

Negra soy

¡Negra! Sí

¡Negra! Soy

¡Negra! Negra

¡Negra! Negra soy

De hoy en adelante no quiero

lacia mi cabello

No quiero

Y voy a reírme de aquellos,

que por evitar – según ellos –

que por evitarnos algún sinsabor

Llaman a los negros gente de color

¡Y de qué color! NEGRO

¡Y qué lindo suena! NEGRO

¡Y qué ritmo tiene!

NEGRO NEGRONEGRONEGRO

Al fin comprendí AL FIN

Ya no retrocedo AL FIN

Y avanzo segura AL FIN

Avanzo y espero AL FIN

Y bendigo al cielo porque quiso Dios

que negro azabache fuese mi color

Y ya comprendí AL FIN

Ya tengo la llave

NEGRO NEGRONEGRONEGRO

¡Negra soy!

ANEXO 2

La negritud se hace presente

POR TOMÁS ELIASCHEV



El relato de la Argentina blanca tiene cada vez menos adeptos. La construcción del mito que indica que el país es un crisol de razas armónico donde el componente europeo se impone sobre los demás, está cada vez más cuestionada. Así como los pueblos originarios fueron ganando en confianza y son cada vez más los argentinos que se enorgullecen de sus raíces indígenas, los afroargentinos –otro colectivo que fue parte fundante de la historia nacional– empiezan a ganar visibilidad. La negritud negada por la historia oficial y por las clases altas se hace presente. La llegada al país en las últimas dos décadas de inmigrantes africanos, sobre todo de senegaleses, constituyó un impulso para que los lazos con África se conviertan en algo imposible de no ver.

De acuerdo con el censo de 2010, 150 mil personas se reconocen como afrodescendientes. Fue la primera vez que se hizo esta pregunta y no se realizó una campaña amplia entre los censistas y entre la población, por lo que los especialistas sostienen que los números son mucho más elevados: algunos estudios indican que alrededor del cinco por ciento de la población tiene raíces negras, es decir, aproximadamente dos millones y medio de argentinos. Pese a estos avances, a los que se suma la celebración desde 2013 del Día Nacional de los y las afroargentinas/os y de la Cultura Afro, el racismo de antaño sigue vigente. Esto es lo que se evidenció con los últimos allanamientos realizados en el barrio de Once a manos de la Policía Metropolitana. Una vez más, los vendedores ambulantes senegaleses se quejaron de todo tipo de atropellos por parte de la fuerza de seguridad porteña. Según denunciaron los damnificados, en el operativo realizado el 4 de agosto pasado en un hotel familiar, ubicado en Corrientes al 3000, los uniformados *“actuaron con violencia, amenazando con armas de fuego y robando pertenencias y dinero”*.

Una actitud que provocó la marcha de protesta realizada el 12 de agosto. Los participantes, en su mayoría senegaleses, se movilizaron desde el Congreso hasta la Legislatura porteña. Mientras caminaban, cantaban en contra de la *“violencia*

racista”, en tanto los carteles que portaban planteaban “Basta de maltrato hacia los inmigrantes” y “No se permitirá más el robo de nuestras pertenencias”.

En la convocatoria y en el volante que repartían, reclamaron *“basta ya a la violencia, basta al maltrato y al abuso de autoridad automatizado que ejercen permanentemente algunos funcionarios de la Policía Metropolitana del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”*. Además, el texto explicaba que se movilizaron *“en contra del abuso de autoridad, la xenofobia y la impunidad”*, formulando que *“la indiferencia, el silencio, el apañamiento y la complicidad son los pilares de la violencia y la agresión”*, lo cual *“genera más injusticia”*. *“Basta de mirar para otro lado cuando se humilla a un ser humano por su origen étnico, condición y creencias”*, finalizaba el volante. En la Legislatura se reunieron con el legislador **Alejandro Bodart**, del Movimiento Socialista de los Trabajadores, y **Gabriela Alegre**, del Frente para la Victoria, además de representantes de organismos de derechos humanos.

*“Muchos nos ven en la calle y creen que somos una organización manejada por otra gente. En los allanamientos que hacen en nuestras viviendas no sólo se llevan la mercadería que vendemos sino también nuestros bienes y pertenencias –explicó a Veintitrés **Ndathie “Moustafa” Sene**, presidente de la Asociación de Residentes Senegaleses en la Argentina–. No es algo que ayuda a la integración. Estigmatizan a nuestra comunidad y en vez de vernos como vendedores nos ven como mafiosos. Eso no ayuda. No somos una mafia. Podemos entender que haya mercadería prohibida, pero no somos nosotros los fabricantes, todo lo compramos en el Once”*. El año pasado denunciaron otros allanamientos violentos, en donde los metropolitanos irrumpieron en viviendas en plena madrugada apuntando con sus armas a la cabeza a los adultos y maltratando a los chicos. La situación ameritó la intervención de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad.

Sene tiene 30 años y llegó al país en 2007. Es oriundo de Sop, un pueblo agrícola ubicado en la región de Thiès. Estudió letras modernas en la Universidad de Ciencias Humanas de Dakar, la capital senegalesa. Luego se vio forzado a emigrar, como millares de sus compatriotas, que principalmente se van a países limítrofes como Mauritania, Costa de Marfil, Gabón, Gambia, o a Francia, Italia y España. Cuando llegó a la Argentina, Sene vendió anillos con un paraguas, hasta que consiguió empleo como administrativo, uno de los pocos afortunados que logró un trabajo registrado. *“No es nada fácil vivir con el trabajo en la calle. Sufrimos problemas de salud y si nos enfermamos no tenemos qué comer. Encima sufrimos las represiones de la Policía Metropolitana y de otros órganos de seguridad. Es muy complicado para la comunidad. No es lo que preferimos pero es lo que tenemos para sobrevivir. Trabajamos para tener algo para enviar a nuestras familias. Preferimos un trabajo en blanco pero a muchos les cuesta conseguir. Yo tuve la suerte de llegar al país hablando español”*, señala **Sene**, representante de los casi 3.000 senegaleses que se estima hay en el país y que exigen al gobierno senegalés que abra una embajada en la Argentina.

“El racismo con el que nos encontramos aquí es el mismo que en cualquier punto del mundo. Afortunadamente el pueblo argentino es generoso, tiene una historia migratoria. En cambio, en Europa rechazan no sólo a los africanos sino a todos los inmigrantes. Allí sí que hay xenofobia, todos los días mandan inmigrantes a la

cárcel, los encierran en campamentos. Duele en el corazón. Los gobiernos europeos, en vez de gastar tanto dinero en frenar la inmigración, deberían ayudar a los países que ellos mismos arruinaron. Gracias a Dios eso no existe en la Argentina. Si bien se puede ver algo de racismo, no se puede comparar”, plantea Sene, quien asegura sentirse “orgulloso de venir de un país que nunca invadió, explotó o saqueó a otro”.

Según cuenta el vocero de la comunidad senegalesa, cuando llegó a la Argentina no se imaginaba que aquí había una comunidad de afroargentinos: *“Hemos aprendido que también aquí llegaron esclavos. No pensábamos que íbamos a encontrar afrodescendientes. Ellos están muy entusiasmados por la llegada de africanos, porque les aportamos la frescura de la cultura. Cuando vi esa gente organizada en centros culturales y en movimientos bien constituidos, me alegré porque haya gente que nunca estuvo en África y sigue reclamando su negritud. Nos da mucha fuerza. Queremos mantener el contacto con ellos no sólo porque compartimos los mismos abuelos: nuestro deber es trabajar para concientizar a la población para que los que nacieron acá sepan que tienen origen afro. Nuestros hijos van a reclamar lo mismo. Trabajar con ellos es trabajar por el futuro”.*

Federico Pita, presidente de la Diáspora Africana en la Argentina (Diafar), afirma que *“es un privilegio tener en la Argentina a hermanos que vienen de África y así poder aprender de primera mano de la cultura africana. Es un puente, porque ante la llegada de senegaleses, que están mucho en las calles, muchos afroargentinos se preguntan por sus orígenes”.* Según el punto de vista de Pita, el efecto de la inmigración africana *“es una situación dual, ya que como la Argentina siempre se presenta como un país blanco, el discurso hegemónico dice que no hay negros. Entonces pareciera que los negros que hay son todos extranjeros, mientras que los que descendemos de esclavos somos más de dos millones. Así, se pasa de decir que no hay negros a decir que los que hay son todos senegaleses”.*

Respecto de los allanamientos violentos y el acoso de las fuerzas policiales que sufren los vendedores ambulantes senegaleses, Pita denuncia que se trata de *“una muestra más del racismo estructural que padecemos”.* Para el dirigente afroargentino, el eje de esa práctica racista redonda en *“criminalizar el trabajo de los senegaleses. Muchos tienen título terciario o universitario, hablan cuatro o cinco idiomas y no consiguen laburo porque son negros. Pueden conseguir alguno, abriendo puertas en una vinería, los contratan como una cuestión estética, porque simboliza el racismo de la colonias holandesas e inglesas en el África”.* Pita considera que la cuestión del racismo es una materia pendiente en la Argentina: *“Es un problema político. ¿Cuántos candidatos afroargentinos hay? ¿Cuántos legisladores o funcionarios de origen no europeo existen? A la hora de las listas, de los puestos y de las posibilidades de acceder a la toma de decisiones, parece que hay que ser blanco y de ojos claros”*

Con medios propios

La comunidad afroargentina está cada vez más activa. La Diafar viene de realizar un seminario intensivo sobre la revolución haitiana y sobre la Revolución Negra en los Estados Unidos. El 9 de septiembre en el Centro Cultural de la Cooperación presentarán el tercer número de su publicación, El Afroargentino, donde analizan la

relación entre la agenda político electoral y la del activismo negro en la Argentina. En los números anteriores abordaron el racismo en los medios de comunicación y en las escuelas. Tuvo que pasar un siglo para que volviera a haber un diario de la comunidad afro en la Argentina. El 1º de octubre, en la Biblioteca Nacional, el fotógrafo afrodescendiente **Nicolás Parodi**, secretario de la Diafar, presentará el libro *Afroporteños*, con el cual, dijo a esta revista, *“queremos remarcar el pasado y demostrar que estamos hace tiempo en el país. Que no desaparecimos durante la guerra contra el Paraguay. Y que seguimos estando. Queremos destacar nuestro presente y nuestro futuro”*.

Fonte: <http://www.veintitres.com.ar/article/details/41603/sociedad-la-negritud-se-hace-presente>.

Acesso em 04 de jun. 2015

ANEXO 3

Los afro- argentinos y el racismo que perdura

Los negros de Argentina son más de dos millones de personas que sufren desde la negación del pasado hasta problemas para acceder al trabajo y la salud.

Por Florencia Tuchin |

28/03/2015 | 04:13



Erradicarlos, trasladarlos, desprestigiarlos, prejuizarlos y desaparecerlos fueron las intenciones de quienes proyectaron el país a mediados del siglo XIX. Los esclavos provenientes de Africa subsahariana, al igual que los pueblos originarios fueron parte de la población preexistente a la República Argentina. ¿Qué pasó con la población negra del país? La historia de los afroargentinos está atravesada por mitos y verdades parciales que nos hicieron creer que murieron en las guerras de Independencia, del Paraguay y con epidemias como la fiebre amarilla. Se difundió una ideología racial que contó con la complicidad de la historia, de la falta de estadística y el desinterés de la sociedad.

“En el país existen cuatro colectivos afro muy distintos entre sí que tienen en común ser o descender de Africa subsahariana. Por un lado, están los afroargentinos de tronco colonial que son los descendientes de africanos que fueron traídos al actual territorio argentino en condición de esclavos. El segundo grupo está formado por los caboverdianos, que no tenían nada que ver con el tráfico esclavista porque llegaron a fines del siglo XIX cuando la generación del 80 fomentaba la llegada de migrantes del norte europeo. En 1960 empezaron a

migrar voluntariamente al país los afroargentinos, afroperuanos y afroecuatorianos. Por último, en 1990 llegaron africanos, sobre todo de Senegal en busca de mejores oportunidades”, explica el antropólogo Norberto Pablo Cirio, quien milita en la Asociación Misibamba de la comunidad afroargentina de Buenos Aires.

Carlos Lamadrid se define a sí mismo como más argentino que el tango. El pertenece al grupo de tronco colonial. Nació en un conventillo en Chacabuco y Belgrano, pleno barrio de Montserrat. Es jubilado y secretario de Misibamba. Tanto él como sus vecinos se vieron forzados por el Gobierno a abandonar sus hogares. “En 1950 nos trasladaron a Villa Soldati a 200 metros de donde arrojaban todos los residuos de la Capital. En 1972 Osvaldo Cacciatore decidió erradicar las villas de la Ciudad de Buenos Aires para construir autopistas. Nuevamente nos cargaron en camiones y nos trasladaron a Ciudad Evita, en La Matanza”, cuenta Lamadrid.

Miriam Gomes es vicepresidenta de la Sociedad Caboverdeana de Dock Sud. Sus abuelos maternos llegaron junto a las corrientes migratorias de origen europeo a fines del siglo XIX en busca de nuevas oportunidades y su padre migró luego de la Segunda Guerra Mundial. Dice: “Nuestra presencia fue olvidada durante mucho tiempo porque ser negro no era prestigioso, se constituyó como algo feo, poco deseable, ligado a profesiones subalternas. Además, siempre hubo un discurso de que la Argentina fue un país blanco y europeo. Hubo un proyecto de Nación que impuso esa mentalidad.”

En los últimos años la comunidad afro alcanzó dos grandes logros. Por un lado, se sancionó la ley del Día Nacional de los afroargentinos y de la cultura afro, conmemorada el 8 de noviembre. Por el otro, se incorporó una pregunta sobre afrodescendientes en el Censo Nacional del 2010, tema que trató PERFIL oportunamente. Sin embargo, el resultado del censo trajo otros problemas. Mientras que la muestra censal registró 149.493 personas afrodescendientes, los militantes aseguran que representan cerca de dos millones de personas. “Yo participé de la primera prueba piloto de captación de la población afrodescendiente por autopercepción que se hizo en el 2005 con el Indec y la Universidad Nacional de 3 de Febrero. La prueba la realizamos en Buenos Aires y en la provincia de Santa Fe y vimos que entre el 4% y 5% de las personas encuestadas se reconocieron como descendientes de africanos. Nosotros proyectamos el resultado sobre la población total. De ahí surgen los aproximadamente dos millones de personas que reconocen tener un antepasado africano negro. Los resultados del 2010 fueron decepcionantes. Hubo escasa

formación a los censistas y poca sensibilización a la población para saber qué responder”, explica Gomes.

Cirio dice que no cree en la unidad del movimiento afro porque desde la época colonial se han sacado los ojos entre ellos para ver qué comparsa salía primera en carnaval o qué diario vendía más. Pero, en la actualidad todos se encuentran convocados por un objetivo común que es la lucha contra el racismo. Federico Pita es afrodescendiente, el primer universitario en diez generaciones y presidente de la Diáspora Africana en la Argentina –Diafar–. Dice: “Este es un año clave a nivel político y veo en determinados sectores un discurso brutalmente racista y xenófobo con la excusa de la inseguridad. Buenos Aires es una sociedad segregada: los blancos tienen poder adquisitivo alto y la gente oscura vive en la villa.”

Por otro lado, Cirio demuestra que también hay afro-argentinos que pertenecen a una burguesía acomodada como la actriz Carmen Barbieri y el pianista Horacio Salgán. “Es cierto que estas personas son socialmente blancas. Ascendieron a costa de deshacerse de sus raíces africanas: por el mestizaje el color se blanquea, se tiñen el pelo y no muestran las fotos de sus abuelos. La excepción es Fidel Nadal quien construyó su carrera en base a un género musical afro”, explica Cirio.

Pita destaca dos ámbitos donde se mantiene una fuerte discriminación. “El discurso de supremacía racial blanca está intacto en la publicidad. En las revistas, las personas que llevan los perfumes, los coches, los relojes son rubias. En contraste, los afiches de violencia, pobreza y de asistencia muestran personas morochas”, explica Pita. El colegio es otro espacio donde hay racismo. Cuenta: “En la escuela eras Mister Té, Cirilo o Pelé, según la época. Uno no puede ser un niño negro tranquilo. Estás obligado a ser un guerrero. Además, ¿quién quiere pintarse con un corcho en el acto del 25 de Mayo? La realidad es que todos quieren ser San Martín, no la negra que vende empanadas”.

Balthazart Ackhast migró desde Costa de Marfil a Argentina en 1995. Él es un militante contra el racismo y es el presidente de la organización África y su Diáspora. Cuenta que notó importantes cambios en la sociedad desde que él llegó hasta ahora, pero todavía falta un largo recorrido. “Antes te paraba un policía y te llevaba sin antecedentes o no te atendían en los hospitales. Hoy eso no sucede, pero quedan muchos prejuicios. Cuando subo a un colectivo algunas personas se agarran la cartera o si voy de paseo por San Isidro o Vicente López es probable que una patrulla se acerca a preguntarme a dónde voy”, explica. Recientemente, Diafar lanzó un nuevo periódico de publicación trimestral llamado: El Afroargentino. El medio busca poner en evidencia los pensamientos de la comunidad y quiere convertirse en una herramienta de acción. Surge para

demostrar que los colectivos afro no desaparecieron, que buscan organizarse, formar una identidad y alcanzar la igualdad. Pita remarca: “No queremos ser más cómplices con nuestro silencio”. El cree que hoy se transita un camino que busca recuperar el relato autóctono y dejar de mirar tanto a Europa. Esto podría implicar un cambio de paradigma.

Los senegaleses reavivan la presencia negra en el país

Anillos, pulseras, anteojos y carteras son las mercaderías que despliegan por las calles porteñas los vendedores ambulantes de origen senegalés. Estos jóvenes inmigrantes reavivaron la presencia negra en el país. Ellos tienen un espíritu viajero y uno puede encontrarlos en cualquier parte del mundo. Ndathie Sene, más conocido en su comunidad como Moustafa, tiene 30 años y llegó a Argentina en 2007. Hoy es el presidente de la asociación senegalesa. “Migrar es una decisión familiar. No son los pobres los que viajan al extranjero, sino la clase media que tiene ahorros y ve la inmigración como una forma de inversión. La persona que se va dinero a su familia todos los meses”, explica.

El año pasado se realizó una regularización migratoria y se acercaron 1.697 senegaleses. De todos modos Moustafa cree que en Argentina hay aproximadamente 2.500 inmigrantes de su país de origen. En esta cifra considera a aquellas personas que tenían la regularización vigente y aquellos que no pudieron asistir a la regularización. “Como asociación nos juntamos mínimo una vez por mes para charlar de la realidad del país y para orientar a los chicos que recién llegan. Existen agrupaciones religiosas donde se juntan una vez por semana para rezar, leer poemas de sus cofradías, mantener la fe y las costumbres. El 94% de las personas en Senegal son musulmanes y hay diferentes cofradías”, Explica Sene. En el barrio de Once se compra la mercadería. Los productos que venden tienen que ser accesibles, livianos para trasladar en la calle, tienen que gustarle a la población y dejar una ganancia. Sene cuenta: “Cuando alguien nuevo llega al país, tratamos de ayudarlo con algo: puede ser con dos anillos o cien pesos. Con eso puede comprar mercadería y arrancar. Después, a la persona le queda la responsabilidad de ayudar a otros. El que llega siempre empieza desde cero: no entiende el idioma y no sabe a dónde ir. Primero, intentamos alojarlo y tratar de que esté cerca de la comunidad”.

Fonte: http://www.perfil.com/elobservador/los-afro-argentinos-y-el-racismo-que-perdura-0328-0036.phtml?utm_source=redir_url_legacy. Acceso em 04 de jun. 2015.

ANEXO 4

La negra que se volvió blanca: polémica por la venta de una nueva crema

Millones de mujeres negras utilizan cremas y tratamientos para blanquear su piel.

¿Qué les lleva a querer cambiar su tono? ¿Triunfan más con la piel clara?



Irene Major antes y después de someterse al blanqueamiento la piel (y no descartamos algún retoque más).

Las acusaciones de fomentar el racismo vertidas a la cadena de tiendas Holland & Barrett por vender un producto para blanquear la piel, han reabierto el debate sobre cómo la industria del entretenimiento mundial está fomentando los deseos de aclarar sus pieles para miles de mujeres negras.

El último ejemplo de esta obsesión por cambiar el color de piel, lo tenemos en el caso de Gabriel Aubry, quien ha sido denunciado por su exmujer, la actriz Hally Berry, por intentar blanquear la piel de su hija. Mientras Berry ha alegado ante el juez que este cambio estético está causando daños psicológicos en la pequeña, del otro lado cientos de mujeres negras se someten a estos tratamientos motu proprio.

El estándar de ideal femenino que se muestra al mundo entero tiene pieles más claras y brillantes, y aclarar su tez oscura se ha convertido en una obsesión para mujeres como la exmodelo Irene Major, esposa del magnate petrolero canadiense Sam Mail, quien ha reconocido que ha usado y usa todo tipo de cremas para aclarar la piel.

Pero no sólo influye la imagen de las *celebrities* y famosas. Valorar más a aquellas mujeres con la piel menos negra forma parte de su propia cultura. Como explica Rebecca Ley en el *Daily Mail*, en muchos países africanos el color de la piel marca la clase social, y tenerla más clara supone un mayor estatus.

El hecho de tener la piel más clara supone no sólo más facilidades para ocupar un lugar diferente en la escala social, sino que además es signo de belleza

Pese a que los blanqueadores mueven millones en todo el mundo, muchas mujeres tienen que ocultar que los usan o desearían usarlos porque no está bien visto socialmente. Sin embargo, es precisamente el significado social de tener la piel más o menos oscura lo que las lleva a usar unos productos que, en ocasiones, pueden ser peligrosos para su salud.

“Las mujeres con la piel más clara son más bonitas”

Irene, de origen camerunés, explica que en su país –como en otros muchos del continente africano–, el hecho de tener la piel más clara no sólo supone no sólo más facilidades para ocupar un lugar diferente en la escala social, sino que también es signo de belleza.

“Hay muchos tipos de piel diferentes en África y hemos crecido sabiendo que las mujeres con tonos más ligeros son los más lindas. Es simplemente un hecho”, explica la exmodelo de 34 años.

“Todos los hombres negros africanos ricos y exitosos se casan con chicas blancas o de piel muy clara porque ellos también han crecido pensando que la piel menos oscura es más bonita”, explica su hermana pequeña, Elsa Major.

Todavía existen muchas jerarquías establecidas en función del color de la piel, y esto influye a muchas niñas africanas que crecen sabiendo que el tono de sus pieles marcará su futuro. Pero sólo el de ellas: “No importa lo oscuro que sea un hombre, por supuesto, toda la presión es sobre las mujeres”, sentencia Elsa.

No importa lo oscuro que sea un hombre, toda la presión es sobre las mujeres

Irene ha probado todo tipo de productos para cambiar su apariencia y no se avergüenza en declarar que seguirá haciéndolo: “Cuando mi piel es más clara me siento más bonita. La gente te juzga por ello pero así es como me siento”.

Un tabú de consumo generalizado

Aunque para Irene, que vive en una mansión de un buen barrio con su multimillonario marido, el acceso a los productos blanqueantes y su uso no suponen ningún problema, insiste en que “en algunas comunidades la presión sobre las mujeres por utilizar este tipo de productos es abrumadora”.

En general, ni se habla de ello ni se quiere reconocer públicamente que se utilizan este tipo de cosméticos, pero cualquiera puede usarlos y “todo el mundo lo hace”, comenta la rica exmodelo: “Basta con mirar a todas las estrellas del pop cuya piel es de un color mucho más claro en los últimos años. Muchas *celebrities* lo hacen pero se hace la vista gorda”.

Otro ejemplo es el de la presentadora de televisión Angela Agor, de 41 años, quien también compró diferentes productos blanqueadores –“algunos legales y otros no”, comenta– y consiguió solucionar un problema de manchas oscuras alrededor de sus ojos igualando el tono de su rostro.

La industria mundial del blanqueamiento de piel

No se trata de cosméticos ilegales. Al contrario. Las cremas para aclarar el tono de la piel pueden encontrarse en los estantes de cualquier farmacia. “Desde productos de alta gama como Elizabeth Arden o Clinique, hasta marcas de uso doméstico como Garnier” fabrican blanqueadores de piel, explica Ley.

Productos que mueven millones de euros al año y que se venden en todo el mundo. De ahí que las críticas surgidas hacia la crema de Holland & Barrett haya sorprendido a muchas de sus usuarias.

Generalmente se venden como cremas especializadas en eliminar manchas de la piel o cicatrices. En el caso del producto que ha levantado la polémica en Reino Unido “contiene también un alga marrón llamado *Ascophyllum nodosum* que tiene propiedades probadas que ayudan a blanquear la piel”, según explicó un portavoz de la cadena.

Los peligros del mercado ilegal de cremas

“Hay un mercado en auge en cremas ilegales, jabones y pastillas, muchos contienen ingredientes altamente perjudiciales tales como el mercurio, el cloro y el ácido”, explica Ley.

La opinión pública que se muestra en contra del uso y fabricación de estos productos, se refiere especialmente a aquellos elaborados con productos dañinos como la hidroquinona, una sustancia química oficialmente prohibida en la UE.

Yo nunca juzgaría a una mujer blanca por broncear su piel

Sin embargo, no es difícil encontrar productos que contengan hidroquinona e incluso muchos dermatólogos los pueden recetar para personas con problemas importantes de piel.

El riesgo reside en que esta sustancia elimina la capa superior de la piel y con ella también la defensa natural del cuerpo contra las infecciones o el sol, por lo que aumenta el riesgo de cáncer de piel. Además, al entrar en el torrente sanguíneo puede causar daños en el hígado que deriven en fallos renales.

La libertad de escoger su tono de piel

Los usuarios de este tipo de productos insisten en que es una elección personal que no debe ser juzgada ni castigada por la sociedad. “Creo que cada mujer es libre de hacer lo que quiera y yo, personalmente, me siento mejor ahora que mi piel está más clara”, comenta Irene.

Por su parte, Elsa insiste en que el blanqueamiento de piel es su elección y nadie debería opinar sobre ello: “Yo nunca juzgaría a una mujer blanca por broncear su piel”, alega.

Igualmente Agor defiende el derecho de las mujeres negras a usar productos para aclarar su tono de piel comparándolo con otros cambios estéticos como teñirse el pelo. “Simplemente no entiendo el alboroto alrededor de esa crema de Holland & Barrett”, comenta la también cantante y actriz.

En un intento de alcanzar el estatus de *celebrities*, las hermanas han creado su propio grupo de música pop. Desde su nueva posición de artistas “conocidas”, reconocen públicamente haberse sometido a tratamientos blanqueantes y declaran que la elección de esta carrera musical alimenta aún más sus deseos de ser cada vez más pálidas.

Fonte: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-11-27/las-mujeres-con-la-piel-mas-clara-son-mas-bonitas_507854/. Acesso em 10 de jul. 2015

ANEXO 5

Dimite Rachel Dolezal, la dirigente blanca que se hizo pasar por negra en EE.UU.

Lamenta que la controversia en torno a su raza pueda desviar la atención de los problemas que afronta la comunidad negra de Estados Unidos, especialmente la brutalidad policial



Dos imágenes de Rachel Dolezal en las que se aprecian los grandes cambios físicos

La dirigente de la **Asociación Nacional para el Avance de la Gente de Color** (NAACP), Rachel Dolezal, anunció hoy su dimisión como presidenta de la organización en el estado de Washington, después de la polémica generada al conocerse que se había hecho pasar por negra cuando en realidad era blanca.

Dolezal asegura en un comunicado publicado en la página de Facebook de la organización que deja su cargo por la «tormenta inesperada» que ha provocado su caso.

«En el ojo de la actual tormenta, creo que una separación de las cuestiones familiares y de organización es lo mejor para el interés de la NAACP», explica.

Además, lamenta que la controversia en torno a su raza pueda **desviar la atención de los problemas que afronta la comunidad negra** de Estados Unidos, especialmente la brutalidad policial.

El caso de Dolezal, de 37 años, causó controversia en la opinión pública nacional cuando se supo que **decía ser mestiza de las razas blanca, indígena americana y negra**, según constaba en un documento oficial, mientras que sus padres subrayaban que era blanca.

Asombroso cambio físico

Sus padres ha precisado que sus antepasados procedían de **Suecia, Alemania y la República Checa.**

Posteriormente, cuando un reportero local de la cadena Spokane TV entrevistó a la dirigente para que aclarase las dudas acerca de su raza, Dolezal dijo no entender la pregunta y **abandonó de manera súbita la entrevista.**

Las sorpresas no acabaron ahí, pues medios del estado de Washington, en el extremo noroeste de EEUU, comenzaron a difundir imágenes que mostraba un **asombroso cambio físico de Dolezal.**

Hasta ahora, la NAACP **había salido a defender a Dolezal** al apuntar que «la identidad racial de una persona no es un criterio a favor o en contra para acceder a un puesto directivo en la organización», según un comunicado divulgado este fin de semana.

Aparte de su cargo en la NAACP, Rachel Dolezal trabaja como profesora del Departamento de Educación Africana en la Universidad del Este de Washington.

Fonte: <http://www.20minutos.es/noticia/2490372/0/dimite-dirigente-blanca/se-hizo-pasar-negra/en-eeuu/>. Acesso em 20 jun. 2015.

ANEXO 6

Tonymoly - Panda's Dream White Hand Cream Review



En la review de hoy tengo el placer de anunciaros a mi crema blanqueadora inmediata favorita.

Deciros que no es como el Tomatox ([Review aquí](#)) ni como el Snow White Milky Pack ([Review aquí](#)), es decir, esta crema no se lava pasados unos minutos, esta crema simplemente te blanquea inmediatamente tu tono de piel al fundirse con la misma.

Y, aunque os parezca increíble, yo empecé en el mundo de las BB creams asiáticas no para cubrir imperfecciones, sino porque buscaba una crema que dejase la cara más clarita, (yo? obsesionada desde tiempos inmemoriales con blanquearme la cara? nooo, ¡qué va!) justo como hace esta, (que cubriese imperfecciones fue además un plus de las BB creams).

Pues bien, 5000 años después, puedo decir que LA HE ENCONTRADO xD

Descripción

Deja la piel blanca y lechosa

- Textura acuosa que hidrata y nutre
- Función blanqueante que deja la piel iluminada y bonita.
- Formulada sin irritantes y para pieles sensibles

Water, Butylene Glycol, Cyclopentasiloxane, glycerin, cyclohexanone siloxane, titanium dioxide, denatured alcohol, niacinamide, not three tilpi / p Fiji -10 / 1 dimethicone, sodium chloride, honey extract, Timber Bamboo sap, dimethicone / Vinyl dimethicone Crosspolymer, disodium this is dt, phenoxyethanol, claw nesin page, caprylic rilgeul glycol, Ethyl hexyl glycerin, fragrance

Modo de uso

Aplicar al principio de tu rutina de maquillaje una cantidad apropiada. Ayudará al maquillaje a crear un tono de piel mejorado e iluminado.

** Yo aquí recomiendo usar bastante poca cantidad, si no queréis quedar como fantasmas. Si os pasáis en la cantidad es lo que os pasará.

La consistencia es la que apreciáis, algo intermedio entre ni muy sólido ni muy líquido, (de hecho diría tirando al líquido; si hubiese que elegir un bando xD).

Y la aplicación, si es que la compráis, veréis que es suuuper fácil. En serio,

es increíblemente fácil de extender y no es nada pesada, lo cual agradezco infinitamente.

Tras haber probado la Snow White Cream ([Review aquí](#)) y esta, he de decir que, aunque es imposible la comparación, esta ganaría por goleada.

No diría que la Snow White Cream es pesada, o no lo hubiese dicho, más bien. Es ligera de hecho, pero es que tras probar esta crema blanqueante la Snow White Cream se me hace pesada a su lado...

En cuanto al olor, deciros que no es muy suave, huele levemente a crema y a un olor afrutado, pero como digo muuuy suave. Solo lo oleréis si os da por meter la nariz en el bote.

Me encanta, es la crema blanqueante definitiva en mi vida! 100% naturalidad en la piel, es fácil de extender, nada pesada y quita unos dos-tres tonos a la piel, depende de la cantidad que uséis, claro. Encima tiene pinta de durar EONES, porque para conseguir el efecto de bajar tonos a la piel tenéis que usar tan poca cantidad que os parecerá imposible gastar todo el bote. Eso sí, no os paséis a no ser que sea Halloween, porque nadie quiere parecer

un fantasma a no ser que sea jodidamente raro xD

ME GUSTA:

- Ni se nota que llevas algo puesto: MUY NATURAL
- MUY fácil de extender
- Blanquea bastante bien
- Yo uso poca cantidad para conseguir el efecto deseado, y si quiero blanquear más, echo más y listo.
- El producto me durará muchísimo tiempo hasta acabarlo
- No me crea acné ^o^ (+++++)
- Precio bueno considerando todo lo que dura el producto. (7€-9\$).
- CERO RESIDUOS en la piel.
- No engrasa
- Válido para pieles sensibles (la mía xD) y para todo tipo de pieles.
- No me irrita ni ojos ni piel.
- Envase ULTRA CUTE!!!
- Aunque no está en sus propiedades: atenúa ligeramente las rojeces
- Tiene Niacinamida, osea que con su uso continuado se supone que aclara la piel.

NO ME GUSTA

- A muchas personas les da brotes de acné
- Si te pasas de cantidad quedas como un fantasma
- Todas las palabras que hay en el envase están en coreano
- Si no fijas el producto con algún fijador de maquillaje el efecto se va desvaneciendo con el paso de las horas, se difumina digamos. Es su único pero real.

PD: Si buscáis cobertura: ni lo miréis. Es para blanquear, no para cubrir.

4,5/5 Me encanta este producto, y estoy enamoradísima de él. De hecho no hay día que no lo use, pero el 5/5 es para los perfectos, así que sintiéndolo mucho, no le daré tal puntuación. Si este producto me durase todo el día puesto, se iría de cabeza a los perfectos. Pero como no aguanta todo el día y tiende a difuminarse con el paso de las horas y de toquetearnos la cara inconscientemente, no tiene cabida en ese grupo. Aún así deciros que es el producto que estaba buscando, su naturalidad, fácil aplicación y efecto son geniales,

además tiene a la niacinamida, lo que hace que a la larga se nos pueda clarear la piel. Es jusssto lo que quería, aunque tenga ese único fallo de difuminarse.

Fonte: <http://cosmeticadanjou.blogspot.com.br/2014/04/tonymoly-pandas-dream-white-magic-cream.html>. Acesso em 20 jul 2015.