



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

ANTÔNIO CARLOS SILVA JÚNIOR

**NÓS DO SUL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol
em contexto sergipano**

Salvador

2023

ANTÔNIO CARLOS SILVA JÚNIOR

**NÓS DO SUL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol
em contexto sergipano**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura.

Orientação: Profa. Dra. Márcia Paraquett

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Salvador

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva Júnior, Antônio Carlos

Nós do Sul na Educação Básica: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano / Antônio Carlos Silva Júnior. -- Salvador, 2023.

460 f. : il

Orientadora: Marcia Paraquett.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2023.

1. Linguística Aplicada. 2. Sulear. 3. Práxis Docente. 4. Educação Linguística. 5. Espanhol na Educação Básica. I. Paraquett, Marcia. II. Título.



ANTÔNIO CARLOS SILVA JÚNIOR

NÓS DO SUL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Língua e Cultura.

Tese defendida em 20 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora composta por:

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA PARAQUETT FERNANDES**
 Data: 21/12/2023 17:35:25-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett (Orientadora - Presidente)
 Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Documento assinado digitalmente
 **VALDINEY DA COSTA LOBO**
 Data: 22/12/2023 11:17:32-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Valdiney da Costa Lobo (Primeiro Titular)
 Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)

Documento assinado digitalmente
 **DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS**
 Data: 21/12/2023 22:52:33-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Doris Cristina Vicente da Silva Matos (Segunda Titular)
 Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Documento assinado digitalmente
 **LUDMILA SCARANO BARROS COIMBRA**
 Data: 22/12/2023 10:41:03-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ludmila Scarano Barros Coimbra (Terceira Titular)
 Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Prof.^a Dr.^a. Edleise Mendes Oliveira Santos (Quarta Titular)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

E as seguintes suplentes:

Prof.^a Dr.^a. Joziane Ferraz de Assis (Primeira Suplente)
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Prof.^a Dr.^a. Luanda Rejane Soares Sito (Segunda Suplente)
Universidad de Antioquia (UdeA)

Prof.^a Dr.^a. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa (Terceira Suplente)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof.^a. Dr.^a. Terezinha Oliveira Santos (Quarta Suplente)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Às vozes do sul marginalizadas e silenciadas pela sociedade, mas que tiveram seus lugares de fala respeitados nesta proposta de investigação, vozes de pessoas indígenas, negras, mulheres e LGBTQIA+, sendo ouvidas desde nossos lugares de escuta.

Agradecimentos

Ao longo dessa trajetória, várias pessoas cruzaram meu percurso e não tenho dúvidas de que cada uma, de um modo ou de outro, contribuiu para que eu pudesse chegar até aqui. Infelizmente, nem todas serão nomeadas neste espaço, mas ressalvo a importância de todas. Assim, agradeço imensamente

A **Deus** pela inspiração e força para perseverar em todos os momentos.

A **minha família** pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos de ausência enquanto me dedicava à realização deste trabalho.

A **Marcia Paraquett**, minha orientadora Marcita, por toda relação de confiança e afeto construída. Sem sua leveza, parceria, leitura atenta, valiosas contribuições e ótimos comentários em cada devolutiva da tese, seria impossível não curtir tanto todo o processo e acreditar ainda mais em minha pesquisa. É uma honra ser seu menino e aprender tanto com sua alegria de viver, de ensinar e de fazer o bem.

A **Doris Matos**, que me conhece desde a graduação, sempre acreditou em meu potencial e acompanhou todo processo de amadurecimento pessoal e acadêmico, por me inspirar, contribuir com minha formação e confiar em mim como docente e pesquisador. Sou muito grato pela oportunidade de tantas parcerias e pela confiança que cativamos um no outro em todo esse tempo.

A **Edleise Mendes, Ludmila Coimbra e Valdiney Lobo**, docentes integrantes da banca, pela leitura cuidadosa do meu trabalho e por todas as contribuições em prol de sua melhoria, assim como às professoras **Joziane Assis, Cristiane Landulfo e Terezinha Santos**, pela disponibilidade em colaborar no que fosse preciso.

A **Luanda Sito** que me acolheu na *Universidad de Antioquia* (UdeA), em Medellín, Colômbia, para o estágio doutoral, por possibilitar uma experiência incrível na *Escuela de Idiomas* da UdeA, pela tutoria, confiança nas ações que desenvolvemos e pela recém-iniciada parceria que tenho certeza de que gerará muitos frutos.

À *Universidad de Antioquia* (UdeA), na Colômbia, pela acolhida e atenção durante o período de estágio doutoral.

A **Marcio Campos**, pela oportunidade do contato com a pessoa que cunhou o termo SULear, pela leitura crítica de parte desta tese e pela alegria em partilhar suas ideias e produções.

Aos grupos de **pibidianos/as** que tive a honra de supervisionar nesses 10 anos de atuação no PIBID e com os quais tanto refleti e aprendi sobre a docência, sobretudo ao grupo que compartilhou comigo as ações desta pesquisa, aqui chamados/as de **Audevan, Caline, Dênio, Iramaia, Iranilde, Marta, Rita e Sara**.

Aos/Às **estudantes do CODAP/UFS**, de modo especial aos/às que estiveram nas aulas referentes a esta pesquisa e aos/às que tive a felicidade de orientar no projeto CODAP Plural, de Iniciação Científica no Ensino Médio, **João Antônio, Maria Clara, Misael e Tauany**, e no Projeto de Extensão *Estudiantes con la Palabra*, **Andrey e Kauanne**. Vocês são a motivação para que cada aula e cada ação valham a pena.

A **Bahia**, em especial a sua capital **Salvador**, por ter sido o cenário onde conheci tantas pessoas especiais e de onde tenho tantas lembranças dos dias na cidade com pessoas de diferentes lugares do estado.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da UFBA**, pela oportunidade de abrir meus horizontes e ter acesso a conhecimentos fundamentais para que eu me tornasse o profissional e pesquisador que sou hoje.

A **Marcela** e a **Rafaella**, pela amizade incondicional, por compartilharem comigo tantos momentos especiais e de aprendizados, por todo o companheirismo e pelo apoio demonstrado ao longo de todo *propositum*.

A **Jacyara, Tarsila e Milena**, pelas trocas e partilhas, principalmente, na reta final. O apoio e as conversas foram essenciais nesse processo.

À **turma “Vozes do Sul” – PPGLinC (2018)**, pelos momentos de aprendizado e interação presencialmente, no início do curso, e pelo vínculo afetivo mantido virtualmente, sobretudo a **Viviane, Ivanete, Celiane, Melissa, Magno, Kátia, Ilma e LÍlian** (*in memoriam*).

Ao **Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS)**, que possibilitou minha licença neste último ano para concluir o doutorado com maior dedicação à pesquisa e que foi o contexto para sua efetivação.

Aos/Às **colegas do CODAP/UFS** pelo companheirismo e partilha de que **Christiane, Silvânia, Éccia, Carlos Alberto, André, Luana, Giselda, Rodrigo, Dagoberto, Jane, Thais, Ana Márcia, Marília, Anézia, Cleane, Alessandra e Nemésio**.

Às **DInterLindas**, pelo convívio afetivo e pelo exemplo de profissionalismo que me inspira, **Doris Matos, Joyce Palha, Acassia Rosa, Acacia Lima, Roana Rodrigues, Célia Flores e Raquel La Corte**.

Às **meninas de Marcia** que, mesmo virtualmete, estão sempre partilhando tanto carinho e afeto, em especial a **Deise Viana**, pelo sorriso aberto e sincero, pela alegria do encontro e pelos momentos de partilha e empatia.

A **Isabella Marília**, com quem compartilho, desde o mestrado, uma amizade sincera que persevera, mesmo à distância, baseada na confiança, apoio e imenso carinho.

A **Manu** e a **Raiana**, amigas desde a graduação, pelas mãos estendidas para a amizade e pela boa energia que preservamos entre nós há tantos anos.

A **Cida** e a **Mirabel**, grandes parceiras do Colégio Estadual Barão de Mauá, por toda torcida e carinho de “excelência”.

A **Tiago Almeida**, ex-aluno que se tornou um amigo e que muito ajudou ao ilustrar os mapas que compõem este trabalho.

Aos/Às grandes amigos/as **Lucivaldo, Raimunda, Nuala, Denise, Nena, Joilda, Marly, Pâmela, Emerson, Verônica, Aub** e **Susane**, pelas palavras de incentivo e torcida que sempre me transmitiram.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram de alguma maneira para a realização deste sonho. Que mais NÓS sejam atados com cada um/a de vocês.

Um abraSul!

Tudo que nós têm é nós.

(Emicida)

RESUMO

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. **Nós do Sul na Educação Básica:** suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano. Salvador. 429f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

Esta pesquisa está vinculada à Linguística Aplicada e tem como objetivo geral propor alternativas para o suleamento da práxis docente e da educação linguística em espanhol na Educação Básica, a partir de experiências com docentes de língua espanhola em formação em contexto sergipano. Para isso, foram delineados quatro objetivos específicos: a) compreender o sul e suas contraposições para sulear a práxis docente e a educação linguística em espanhol; b) elaborar materiais didáticos de espanhol para a Educação Básica que contemplem vozes do sul; c) analisar materiais didáticos elaborados em colaboração com os/as compartilhantes da pesquisa em um processo de práxis docente e de educação linguística suleada em espanhol; e d) avaliar implicações que o envolvimento com os materiais elaborados suscitou para a práxis docente e para a educação linguística em espanhol na Educação Básica, ambas em uma perspectiva suleada. O referencial teórico que fundamentou as discussões da tese é constituído pelos seguintes eixos suleadores: Linguística Aplicada; estudos decoloniais; sulear; docência; educação linguística em espanhol; e identidades sociais de etnia, raça, gênero e sexualidade. No que concerne ao aporte metodológico, esta pesquisa é de natureza qualitativa, com uma base heurística, por englobar processos de autorreflexão dos/as compartilhantes, e um viés colaborativo no envolvimento do/com o processo. A pesquisa foi realizada com oito licenciandos/as do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Sergipe (UFS), bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e com quatro turmas de língua espanhola do Colégio de Aplicação da UFS (CODAP/UFS), o 6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: questionários, notas de campo e materiais didáticos suleados elaborados pelos/as compartilhantes. Como estratégias para gerar, registrar e analisar as informações, foram adotadas: grupo de discussão e encontros de acompanhamento com o grupo do PIBID, observação das aulas com os materiais elaborados e sessões críticas com os/as estudantes da Educação Básica e pibidianos/as. Por meio desse processo heurístico com viés colaborativo, em busca de uma metodologia “outra”, o grupo de pibidianos/as, divididos em quatro duplas, elaboraram materiais didáticos que contemplaram vozes do sul – indígenas, mulheres, pessoas negras e LGBTQIA+ – os quais foram levados para salas de aula do CODAP/UFS. Com relação à análise das informações geradas, esta pesquisa recorreu a contribuições da Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes, 2003) por reconhecer seus pressupostos de um paradigma emergente que busca compreender os fenômenos de modo plural, heterogêneo e transversal. Como resultado das análises, foi possível entender como o suleamento da práxis docente, durante o processo de investigação, fundamentou a proposta de uma educação linguística suleada em espanhol compartilhada nas salas de aula envolvidas com a pesquisa. Entre as principais mobilizações em direção ao sul epistêmico e geográfico, encontram-se as seguintes: atenção às vozes e ao contexto local; necessidade de um letramento socioidentitário dos/as compartilhantes; coerência nas representações das identidades sociais contempladas; projeção de lugares de escuta e de fala; diversidade na origem e nos gêneros discursivos incluídos; investimento pedagógico sobre a materialidade linguística; e promoção de diálogos interculturais.

Palavras-chave: Sulear; Práxis Docente; Educação Linguística; Espanhol; Educação Básica.

RESUMEN

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. **Nosotros/Nudos del Sur en la Educación Básica:** sureando la praxis docente y la educación lingüística en español en contexto sergipano. Salvador. 429p. Tesis – Programa de Posgrado en Lengua y Cultura – Instituto de Letras, Universidad Federal de Bahia, 2023.

Esta investigación está vinculada a la Lingüística Aplicada y tiene como objetivo general proponer alternativas para el sureamiento de la praxis docente y de la educación lingüística en español en la Educación Básica, a partir de experiencias con profesores de lengua española en formación en el contexto sergipano. Para ello se delinearón cuatro objetivos específicos: a) comprender el sur y sus contraoposiciones para surear la praxis docente y la educación lingüística en español; b) diseñar materiales didácticos de español para la Educación Básica que incluyan voces del sur; c) analizar materiales didácticos creados en colaboración con quienes comparten la investigación en un proceso de praxis docente y de educación lingüística sureada en español; y d) evaluar las implicaciones que el involucramiento con los materiales creados planteó para la praxis docente y para la educación lingüística en español en la Educación Básica, ambas desde una perspectiva sureada. El marco teórico que sustentó las discusiones de la tesis está compuesto por los siguientes ejes sureadores: Lingüística Aplicada; estudios decoloniales; surear; docencia; educación lingüística en español; e identidades sociales de etnia, raza, género y sexualidad. En cuanto al aporte metodológico, esta investigación es de carácter cualitativo, con base heurística, ya que abarca procesos de autorreflexión de los partícipes, y un sesgo colaborativo en la implicación de/con el proceso. La investigación se realizó con ocho estudiantes de pregrado de la carrera de Letras Español de la Universidad Federal de Sergipe (UFS), becarios del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), y con cuatro clases de lengua española del Colégio de Aplicação de la UFS (CODAP/UFS), el 6º año de la Enseñanza Fundamental y el 1º, 2º y 3º año de la Enseñanza Media. Los instrumentos de investigación utilizados fueron: cuestionarios, notas de campo y materiales didácticos sureados elaborados por quienes comparten la investigación. Como estrategias para generar, registrar y analizar las informaciones se adoptaron las siguientes: grupos de discusión y encuentros de seguimiento con el grupo del PIBID, observación de las clases con los materiales elaborados y sesiones críticas con estudiantes de la Educación Básica y pibidianos/as. A través de este proceso heurístico con sesgo colaborativo, en busca de una metodología “otra”, el grupo de pibidianos/as, divididos en cuatro parejas, crearon materiales didácticos que incluían voces del sur – indígenas, mujeres, personas negras y LGBTQIA+ – que fueron llevados a las aulas del CODAP/UFS. En cuanto al análisis de las informaciones generadas, esta investigación utilizó aportes del Análisis Textual Discursivo – ATD (Moraes, 2003) por reconocer sus presupuestos de un paradigma emergente que busca comprender los fenómenos de manera plural, heterogénea y transversal. Como resultado de los análisis, fue posible comprender cómo el sureamiento de la praxis docente, durante el proceso de investigación, apoyó la propuesta de una educación lingüística sureada en español compartida en las aulas involucradas en la investigación. Entre las principales movilizaciones hacia el sur epistémico y geográfico se encuentran las siguientes: atención a las voces y al contexto local; necesidad de una literacidad socioidentitaria de quienes compartieron la investigación; coherencia en las representaciones de las identidades sociales contempladas; proyección de lugares de escucha y de habla; diversidad en el origen y en los géneros discursivos incluidos; inversión pedagógica en la materialidad lingüística; y promoción de diálogos interculturales.

Palabras clave: Surear; Praxis Docente; Educación Lingüística; Español; Educación Básica.

ABSTRACT

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. **We/Knots from the South in Basic Education: southing teacher praxis and Spanish language education in the sergipano context.** Salvador. 429p. Thesis – Graduate Program in Language and Culture – Institute of Letters, Federal University of Bahia, 2023.

This research is in the field of Applied Linguistics and its main objective is to offer alternatives for the southing of both teacher praxis and Spanish language education in Basic Education, based on experiences with future Spanish language teachers in the state of Sergipe, Brazil. To achieve this end, four specific objectives were established: a) to understand the south and its oppositions in respect to the southing of teaching praxis and Spanish language education; b) to develop Spanish teaching material for Basic Education that take into consideration voices from the south; c) to analyze teaching materials created in collaboration with research participants in a process of southing teaching praxis and Spanish language education; d) to evaluate the implications that the engagement with the created materials raised for both the teaching praxis and Spanish language education in Basic Education in a southing perspective. The theoretical framework that supported the thesis discussions is constituted by the following southing pillars: Applied Linguistics; southing; teaching; Spanish language education; and social identities of ethnicity, race, gender, and sexuality. In regard to methodological support, this research is qualitative in nature, with a heuristic basis, as it encompasses self-reflection processes of those involved in and with the study. The research was carried out with eight undergraduate student-teachers from the Spanish Literature course at the Federal University of Sergipe (UFS) who were taking part in the Institutional Teaching Scholarship Program for Beginner Teachers (PIBID), and with four Spanish language classes from the Laboratory School of UFS (CODAP/UFS), that is, a group of the 6th grade in Elementary School and the 1st, 2nd and 3rd grades of High School. The research instruments used were questionnaires, field notes and selected teaching materials prepared by the researcher in collaboration with the student-teachers. To generate, record and analyze data, the following strategies were adopted: group discussion and follow-up meetings with the student-teachers, observation of classes in which the created materials were implemented and critical sessions with the Basic Education students and the student-teachers. Through this heuristic process with a collaborative bias, in search of a methodology “otherwise”, the group of student-teachers, divided into four pairs, created teaching materials that included voices from the south – indigenous people, women, black people and LGBTQIA+ - which were then taken to CODAP/UFS classrooms. Regarding the analysis of the data generated, this study used contributions from Discursive Textual Analysis – DTA (Moraes, 2003) for recognizing its assumptions as a new paradigm that seeks to understand phenomena in a plural, heterogeneous and transversal way. As a result of the analyses, it was possible to understand how the southing of teaching praxis, during the research process, supported the proposal for a Spanish language education from the south shared in the classrooms involved in the research. Among the main mobilizations towards the epistemic and geographic south are the following: attention to voices and the local context; need for socio-identity literacy of the participants of the study; coherence in the representations of the social identities covered; projection of places for listening and speaking; diversity in origin and discursive genres; pedagogical investment in linguistic materiality; and engagement with intercultural dialogues.

Keywords: Southing; Teacher Praxis; Language Education; Spanish; Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Metáfora da Escada	29
Figura 2 – Municípios sergipanos vinculados à pesquisa.....	65
Figura 3 – Rosa dos ventos.....	87
Figura 4 – Projeção de Mercator (1569).....	89
Figura 5 – Projeção de Gall-Peters (1974)	90
Figura 6 – Planeta Terra, Estrela Polar e Cruzeiro do Sul.....	94
Figura 7 – Paulo Freire e Marcio D’Olne Campos.....	97
Figura 8 – América Invertida.....	98
Figura 9 – Sul de cada questão relacionada à língua espanhola	101
Figura 10 – Etapas do Encontro para Escolha Temática (EET)	133
Figura 11 – Diversidade	135
Figura 12 – Exclusão	137
Figura 13 – Barreira de diferenças	138
Figura 14 – Desigualdade econômica.....	144
Figura 15 – <i>Los nadies</i> (Eduardo Galeano).....	148
Figura 16 – <i>Los nadies</i> nas imagens.....	149
Figura 17 – Nuvens de palavras com a escolha temática de cada turma.....	152
Figura 18 – Capas dos materiais elaborados	173
Figura 19 – <i>Mosaicos de las representatividades</i>	177
Figura 20 – Ciclo de Interação Sensível em Espaços de Fala e de Escuta	181
Figura 21 – Exemplo da seção <i>Cruzando voces</i> (6EF).....	187
Figura 22 – Mapas da seção <i>¿Dónde estuvimos?</i>	189
Figura 23 – Mapa com países contemplados nos materiais	191
Figura 24 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 6EF.....	199
Figura 25 – Capa do material “ <i>Herencia y resistencia indígena</i> ” (6EF)	199
Figura 26 – <i>Mosaico de la representatividad</i> (6EF).....	202
Figura 27 – Demografia dos povos indígenas de América Latina – Abya Yala	206
Figura 28 – Cartazes da campanha social #528AñosDeResistenciaIndígena	209
Figura 29 – Informações sobre Sara Curruchich	212
Figura 30 – Letra da canção “Essa rua é minha” de Kaê Guajajara.....	216
Figura 31 – Discurso da indígena mexicana Natalia Lizeth López López.....	221

Figura 32 – Mapa de localização da Terra Indígena Caiçara / Ilha de São Pedro do povo Xokó	223
Figura 33 – Grafites indígenas (6EF)	224
Figura 34 – Ilustrações de indígenas elaboradas por estudantes da turma 6EF	227
Figura 35 – Mapa da seção <i>¿Dónde estuvimos?</i> do material com pessoas indígenas (6EF)..	229
Figura 36 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 6EF.....	235
Figura 37 – Capa do material “ <i>El espejo del racismo</i> ” (1EM).....	235
Figura 38 – <i>Mosaico de la representatividad</i> (1EM)	238
Figura 39 – Ampliação do <i>Mosaico de la representatividad</i> (1EM).....	241
Figura 40 – <i>Población Afrodescendiente en América Latina</i>	245
Figura 41 – <i>ChocQuibTown</i> e Elza Soares	246
Figura 42 – Desigualdade racial no Brasil.....	250
Figura 43 – Campanha “ <i>El espejo del racismo</i> ”.....	253
Figura 44 – Mapa da seção <i>¿Dónde estuvimos?</i> do material com pessoas negras (1EM)	256
Figura 45 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 2EM	266
Figura 46 – Capa do material “ <i>Mujeres, sus derechos y nada menos</i> ” (2EM)	267
Figura 47 – <i>Mosaico de la representatividad</i> (2EM)	268
Figura 48 – Ampliação do <i>Mosaico de la representatividad</i> (2EM).....	272
Figura 49 – Campanha “ <i>Parece normal, pero es violència</i> ” (2EM)	273
Figura 50 – <i>Mapa Latinoamericano de Femicidios</i> (Brasil e Sergipe)	275
Figura 51 – Declarações de meninas no <i>Día Internacional de las Niñas</i>	276
Figura 52 – Comentários sobre como deveria ser o mundo para meninas e mulheres	277
Figura 53 – Canção “ <i>Mujeres ya</i> ”	278
Figura 54 – Autoestima feminina e crítica ao machismo na canção “ <i>Mujeres ya</i> ”	279
Figura 55 – Canção “Triste, louca ou má”	279
Figura 56 – Tirinhas sobre o machismo	281
Figura 57 – Exemplos de correções de campanhas machistas	283
Figura 58 – Correções de anúncios para dirigir seu foco ao agressor	285
Figura 59 – Correções de anúncios para prevenir namoros violentos.....	286
Figura 60 – Mapa da seção <i>¿Dónde estuvimos?</i> do material com mulheres (2EM)	287
Figura 61 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 3EM	293
Figura 62 – Capa do material “ <i>Amor son 4 letras y muchas formas</i> ” (3EM)	294
Figura 63 – <i>Mosaico de la representatividad</i> (3EM)	296
Figura 64 – Ampliação do <i>Mosaico de la representatividad</i> (3EM).....	300

Figura 65 – Atividade sobre a sigla LGBTQIA+ (3EM)	301
Figura 66 – Tirinha “ <i>La homofobia se aprende en casa</i> ”	304
Figura 67 – Canção “ <i>Homofobia</i> ”	306
Figura 68 – Cenas do videoclipe da música “ <i>Homofobia</i> ” (I).....	307
Figura 69 – Cenas do videoclipe da música “ <i>Homofobia</i> ” (II)	308
Figura 70 – Canção “ <i>Flutua</i> ”	313
Figura 71 – “ <i>7 testimonios de homofobia, lesbofobia y transfobia en México</i> ”	317
Figura 72 – Campanha “ <i>#NoSoyTuChiste</i> ”	318
Figura 73 – Mapa da seção <i>¿Dónde estuvimos?</i> do material com pessoas LGBTQIA+ (3EM)	319

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma dos Encontros de Acompanhamento com o grupo do PIBID – I Etapa	54
Quadro 2 – Precusores do Grupo Modernidade/Colonialidade	78
Quadro 3 – Outros membros que integraram o Grupo Modernidade/Colonialidade	80
Quadro 4 – Identidades sociais excluídas.....	141
Quadro 5 – <i>Los nadies</i> da Figura X (imagem A dos EET).....	150
Quadro 6 – Informações básicas com os resultados dos Encontros para Escolha Temática (EET)	159
Quadro 7 – Cronograma dos Encontros de Acompanhamento com o grupo do PIBID – II Etapa	171
Quadro 8 – Seções dos materiais didáticos suleados.....	174
Quadro 9 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 6EF	199
Quadro 10 – Informações encontradas sobre as pessoas indígenas do <i>Mosaico de la Representatividad</i> (6EF).....	203
Quadro 11 – Realidade antes de 1492 e busca de conservação na atualidade.....	211
Quadro 12 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 1EM.....	235
Quadro 13 – Informações encontradas sobre as pessoas negras do	238
<i>Mosaico de la Representatividad</i> (1EM).....	238
Quadro 14 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 2EM.....	266
Quadro 15 – Informações encontradas sobre mulheres do.....	270
<i>Mosaico de la Representatividad</i> (2EM).....	270
Quadro 16 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 3EM.....	293
Quadro 17 – Informações encontradas sobre as pessoas LGBTQIA+ do	296
<i>Mosaico de la Representatividad</i> (3EM).....	296

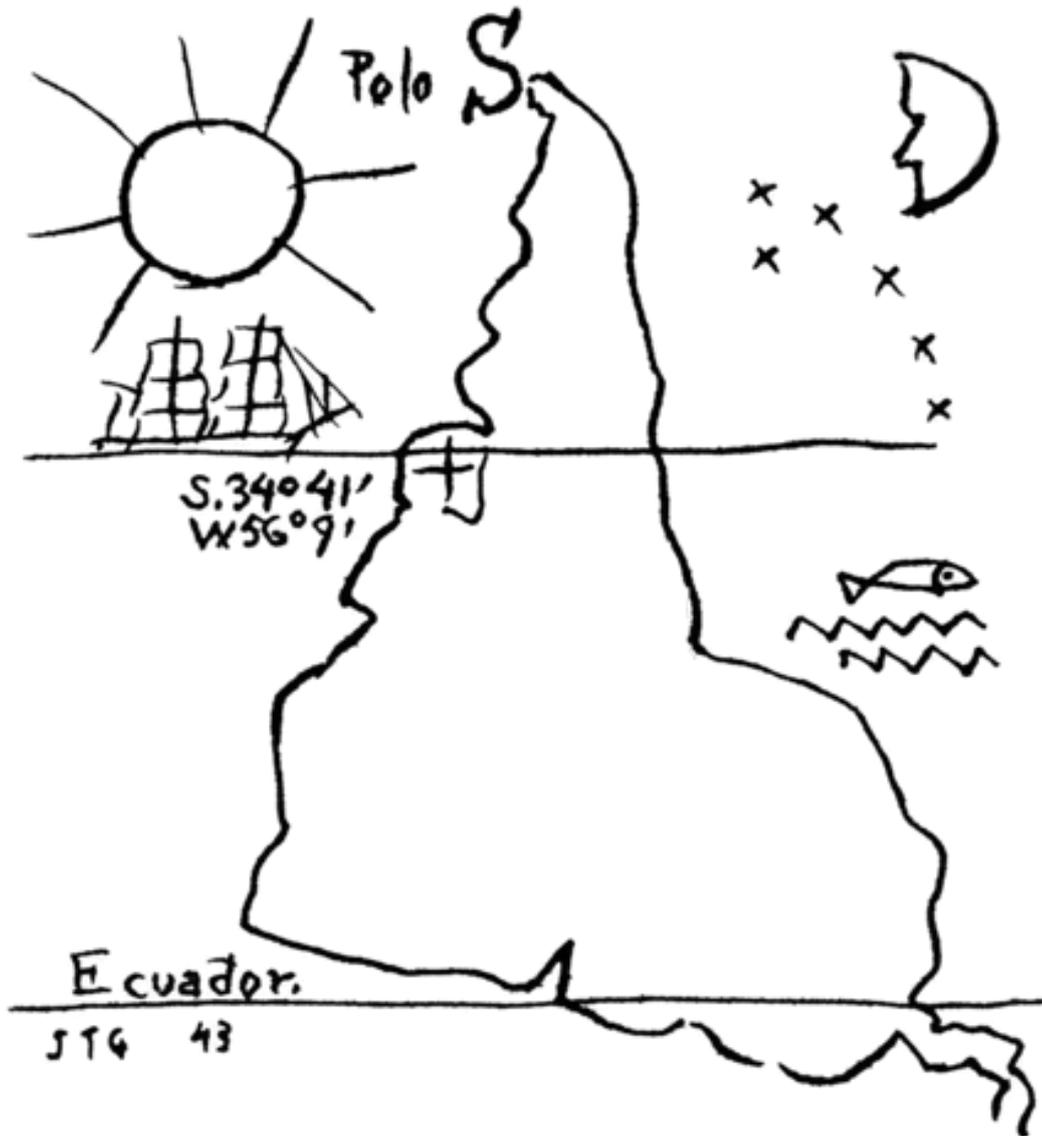
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CODAP	Colégio de Aplicação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DLES	Departamento de Letras Estrangeiras
DRE	Diretorias Regionais de Educação
EAD	Ensino a Distância
EET	Encontro para Escolha Temática
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FR	França
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
L	Leste
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Assexuais, Transgêneros, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexo e mais outras que possam (vir a) existir
M/C	Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
N	Norte
O	Oeste
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGLinC	Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
PUC	Pontifícia Universidade Católica
S	Sul
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação, do Esporte e da Cultura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIT	Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

PONTOS DE PARTIDA	22
CAPÍTULO 1 – NÓS DA PESQUISA	27
1.1 O pesquisador	28
1.2 A área	33
1.3 A pesquisa	37
1.3.1 Pesquisas em perspectiva	42
1.4 Uma metodologia “outra”	46
1.4.1 Caracterização da pesquisa.....	47
1.4.2 Instrumentos e estratégias para geração, registro e análise das informações	51
1.5 O grupo de compartilhantes e o contexto	58
CAPÍTULO 2 – NÓS EPISTEMOLÓGICOS DESDE/PARA O SUL.....	69
2.1 Nós coloniais: das relações históricas de poder à resistência contra-hegemônica ..	71
2.2 SULEar: verbo de ação em prol da decolonialidade	87
2.3 O sul de cada questão	100
2.3.1 Sul curricular: a língua espanhola na Educação Básica	102
2.3.2 Sul profissional: docência à margem	111
2.3.3 Sul escolar: vozes do sul na sala de aula.....	120
CAPÍTULO 3 – VOZES DO SUL, VOCÊS EXISTEM E SÃO VALIOSAS PARA NÓS ..	128
3.1 Ouvidos atentos para traçar rotas: escuta de estudantes da Educação Básica.....	130
3.2 Suleamento da educação linguística e da práxis docente em espanhol: percursos e configuração dos materiais didáticos suleados.....	158
3.2.1 Configuração dos materiais didáticos suleados.....	172
3.2.1.1 <i>Puntos de partida</i>	175
3.2.1.2 <i>Mosaico de la representatividad</i>	176
3.2.1.3 <i>Espacio de habla y de escucha</i>	178
3.2.1.4 <i>(Entre)Palabras e Imágenes</i>	183
3.2.1.5 <i>Lectura y (con)textos</i>	184
3.2.1.6 <i>Cruzando voces</i>	186

3.2.1.7 <i>¿Dónde estuvimos?</i>	188
3.2.1.8 <i>¿Cuéntanos!</i>	192
CAPÍTULO 4 – VOZES INDÍGENAS E NEGRAS ENTRE NÓS	195
4.1 Herencia y resistencia indígena	198
4.2 El espejo del racismo	234
CAPÍTULO 5 – VOZES DE MULHERES E DE PESSOAS LGBTQIA+ ENTRE NÓS ...	263
5.1 Mujeres, sus derechos y nada menos. Hombres, sus derechos y nada más	265
5.2 Amor son 4 letras y muchas formas	292
PONTOS DE CHEGADA E HORIZONTES POSSÍVEIS	325
REFERÊNCIAS	331
APÊNDICES	355
APÊNDICE A – HERENCIA Y RESISTENCIA INDÍGENA – 6EF.....	357
APÊNDICE B – EL ESPEJO DEL RACISMO – 1EM.....	378
APÊNDICE C – MUJERES, SUS DERECHOS Y NADA MENOS. HOMBRES, SUS DERECHOS Y NADA MÁS – 2EM.....	401
APÊNDICE D – AMOR SON 4 LETRAS Y MUCHAS FORMAS – 3EM.....	427
APÊNDICE E – Questionário Virtual.....	454
HIPERLINKS DE ACESSO A OUTROS APÊNDICES.....	458
ANEXOS	459
HIPERLINKS DE ACESSO AOS ANEXOS.....	460



América Invertida (Torres García, 1943)

[*mi punto de partida es el sur*]

[**meu ponto de partida é o sul**]

PONTOS DE PARTIDA

Nós, para os outros, apenas criamos pontos de partida.

(Simone de Beauvoir)

Para iniciar essa trajetória, entre os pontos dos quais parti está a vivência docente cuja prática tem como instrumento a língua espanhola na Educação Básica da escola pública em um estado do nordeste do Brasil, Sergipe. Na sala de aula com sua pluralidade latente, diferentes estratégias e relações podem ser configuradas e, através de múltiplas experiências de ensino nesse contexto, torna-se imprescindível problematizar as práticas desenvolvidas para viabilizar um processo de educação linguística em espanhol que colabore com a formação integral dos/das estudantes. Para tanto, me apoio em Paulo Freire para corroborar do argumento de que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

Este trabalho é fruto de inquietações de um professor-pesquisador que, através da pesquisa, busca compreender sua realidade e aprimorar sua práxis, além de contribuir com a produção de conhecimentos na área e possibilitar que outros/as leitores/as reflitam sobre as questões aqui implicadas, desde a preocupação com os objetos de conhecimento aprofundados nas aulas de língua espanhola até a defesa de uma prática que valoriza a participação ativa e colaborativa de todos/as os/as envolvidos/as no processo.

Como docente, compreendo que, no contexto da sala de aula, a rotina é planejada e vivenciada a partir de cinco premissas: **o que, para que, onde, para quem e como ensinar**. Não considero que haja uma separação ou linearidade estanques nesses aspectos, mas sim uma interseccionalidade entre eles. Nessa perspectiva, focando em cada um, reitero que “**o que**” está relacionado aos conteúdos, aos objetos de conhecimento e temas abordados em sala de aula para cumprir com os objetivos estabelecidos, o “**para que**”, a finalidade daquilo que se aprende e o “**onde**” o contexto no qual o processo ocorrerá. Levar em consideração “**para quem**” se ensina deve ser, também, um ponto primordial na tomada de decisões dos/das

docentes, responsáveis pela articulação do processo educacional e em “**como**” as propostas e relações serão construídas e desenvolvidas.

A partir dessa experiência docente em língua espanhola, como pesquisador, comecei a refletir de que forma essas questões e suas possíveis respostas influenciam na prática docente e, conseqüentemente, no processo de educação linguística em espanhol. Ao escolher o que contemplar nas aulas, definir os objetivos da aprendizagem e elaborar o desenvolvimento de cada proposta, é preciso direcionar o olhar para quem está inserido/a no contexto específico da escola, o grupo de estudantes, suas singularidades e heterogeneidades. Essas escolhas, definições e elaborações resultam em práticas que são pautadas no modo como enxergamos o papel da escola, dos/das docentes e do que se ensina.

Nesse sentido, questiono: ensinar uma língua estrangeira é ensinar apenas sobre o outro? Esse outro está restrito a outro povo, outra cultura? Uma resposta positiva a tais perguntas reduziria a potencialidade que o contato com línguas estrangeiras pode gerar, pois, através delas, é possível promover reflexões que mobilizam um processo de autoconhecimento e uma formação crítica e ética que ultrapassam o conhecimento de aspectos linguísticos e socioculturais de outros países. Assim, considero que uma sala de aula de espanhol em um município sergipano, por exemplo, não deve invisibilizar o contexto local, mas sim criar estratégias que possibilitem a articulação desses conhecimentos, sejam novos ou prévios, globais ou locais, distantes ou próximos, antigos ou recentes. Dessa maneira, ficará evidente o quão significativo é o que se estuda.

Ao focar na prática docente, mobilizo reflexões e problematizações nas quais também me incluo em um processo de autoconhecimento e autocrítica. Um movimento que, além de pensar sobre o que, para que, onde e para quem se ensina, reflete acerca do como se ensina para educar linguisticamente. Ou seja, valorizar não só o discurso, mas também a prática efetivada no processo de educação linguística.

Como docente de espanhol e pesquisador da Linguística Aplicada, ciência aplicada de estudos da linguagem, esta investigação assume seu compromisso social e sua natureza política e pedagógica ao problematizar a práxis docente e a educação linguística em espanhol a partir da realidade sergipana. Com o tema “o suleamento da práxis docente e da educação linguística em espanhol em contexto sergipano”, seu marco conceitual e principais aportes teóricos transitam pela Linguística Aplicada, campo de estudo ao qual estou vinculado; Ciências Sociais, na discussão sobre decolonialidade, interculturalidade, o sul e suas vozes; Políticas Linguísticas para tratar do ensino de línguas estrangeiras e, especificamente, de

língua espanhola, no Brasil e em Sergipe; e Educação para debater sobre a docência e a Educação Linguística em Espanhol.

No que se refere aos capítulos específicos desta tese, o CAPÍTULO 1 – NÓS DA PESQUISA tem o intuito de discorrer sobre o pesquisador, sua área, a pesquisa, incluindo sua justificativa, relevância e objetivos, sua metodologia, caracterização, instrumentos e estratégias para geração, registro e análise das informações, além do grupo que interagiu na pesquisa e o contexto no qual estão imersos.

O CAPÍTULO 2 – “NÓS” EPISTEMOLÓGICOS DESDE/PARA O SUL traz para a pauta dois eixos que fundamentam a concepção teórica da tese: (i) Decolonialidade e (ii) SULEAR. A proposta é aprofundar tais tópicos e seus referenciais, promovendo um diálogo e indicando as pontes que proponho entre elas para problematizar a práxis docente e a educação linguística em espanhol no contexto sergipano. Para tanto, discuto sobre colonialismo e colonialidades, o Grupo Modernidade/Colonialidade, as vozes do sul e suas epistemologias, o giro decolonial, decolonialidade, interculturalidade, o conceito suleare e sua relação com três eixos, o currículo, a docência e a sala de aula.

O CAPÍTULO 3 – VOZES DO SUL, VOCÊS EXISTEM E SÃO VALIOSAS PARA NÓS relata o processo de escuta dos/as estudantes da Educação Básica em encontros realizados para que decidissem a temática a ser aprofundada nos materiais que seriam desenhados, os chamados Encontros para Escolha Temática (EET), e apresenta a configuração dos materiais elaborados para contemplar vozes do sul, além dos significados e concepções de suas respectivas seções.

O CAPÍTULO 4 – VOZES INDÍGENAS E NEGRAS ENTRE NÓS e o CAPÍTULO 5 – VOZES DE MULHERES E DE PESSOAS LGBTQIA+ ENTRE NÓS, apresentam as análises dos materiais elaborados de maneira colaborativa com as duplas do PIBID e avaliam as implicações que o envolvimento com os materiais elaborados em turmas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS) suscitou para a práxis docente e para a educação linguística em espanhol na Educação Básica, ambas em uma perspectiva suleada.

PONTOS DE CHEGADA E HORIZONTES POSSÍVEIS representam as considerações (in)conclusivas da tese, indicando os destinos alcançados com o processo da pesquisa e os horizontes que podem ser vislumbrados a partir dela.

Vale ressaltar que a referência no título a “NÓS DO SUL” pode ser justificada concebendo “NÓS” em duas perspectivas: como pronome pessoal da primeira pessoa do plural, grupo no qual incluo docentes e estudantes da Educação Básica na dimensão micro e

os povos subalternizados e marginalizados do sul global e epistêmico na dimensão macro; e como substantivo que ilustra os nós que se pretende desatar a partir das discussões e entraves encontrados no processo da pesquisa e atuar através dos diálogos entre as teorias e a atuação entre todos/as os/as, pesquisador, pibidianos/as e estudantes da Educação Básica. Ambos “NÓS” DO SUL, concebendo a noção de sul epistêmico, além do global, e reconhecendo as relações assimétricas que foram convencionadas em diferentes contextos sócio-históricos, incluindo a sala de aula.

Por fim, tomando como exemplo as estratégias para localização espacial, é comum que sejam usados pontos de referência para situar algo no espaço. Seguindo essa lógica, a proposta é que os/as leitores/as se localizem neste espaço de discussão a partir dos pontos de referências que aqui serão indicados. Não há dúvidas de que diferentes leitores/as possuem diferentes pontos de referência e que isso pode influenciar diretamente no movimento até os pontos de chegada. Por essa razão, reitero que meu objetivo com este trabalho não é colocá-lo em uma posição de referência, ele é apenas um ponto de partida, entre tantos outros possíveis, para que ocorram diferentes movimentos que poderão levar a diferentes pontos de chegada.



Nós (Santana, 2023)

[nós feito(s) de nós]

CAPÍTULO 1 – NÓS DA PESQUISA

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

Para abrir este primeiro capítulo, trago Paulo Freire, um dos principais nomes da educação brasileira e que será, merecidamente, mencionado outras vezes nesta tese, ainda mais em tempos nos quais há quem questione, injustamente, seu nome e sua produção, como é o caso do ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, e de seus aliados que criticam e declaram abertamente o absurdo de que é preciso “expurgar”¹ a ideologia freiriana da educação brasileira. Esta pesquisa vai na contramão dessas declarações e ao encontro do pensamento freiriano, deixando-se ser afetada e contagiada com seu compromisso sociopolítico e com sua prática transformadora. Em consonância com a epígrafe e com as ideias de Freire, as discussões que serão levantadas aqui dialogam com esse reconhecimento da nossa incompletude e da possibilidade contínua de (des)(re)construir o que somos, experimentando-nos – pesquisador, teorias, pesquisa, contexto, todas as pessoas envolvidas e metodologia. Por isso, é preciso desatar nós, pois, ao mesmo tempo em que se conhece a singularidade de cada um, será possível compreender quão plurais somos “Nós”.

Este primeiro capítulo da tese tem por objetivo desatar o nós da pesquisa, não com o intuito de separá-los, pelo contrário, mas para que, compreendendo quem e o que faz parte desse nós, seja possível visualizar do micro para o macro, do particular para o coletivo, e entender as relações existentes entre quem o constitui.

Esse nós, pronome da primeira pessoa do plural, refere-se ao pesquisador, à área a qual está vinculado, à pesquisa, aos/às pibidianos/as, aos/às estudantes da Educação Básica e seu contexto e à metodologia utilizada para o seu desenvolvimento de forma articulada, proporcionando ações entre ambos e efetivando a investigação. Em um movimento ativo, nós atuaremos de forma dinâmica, gerando intersecções e reconhecendo a importância de cada um/a. Ademais, também fazem parte desse nós da pesquisa as vozes que contribuirão para fundamentar e problematizar as discussões e que aparecerão no decorrer do texto.

¹ Na proposta de plano de governo do então candidato Jair Bolsonaro para as eleições de 2018, no tópico sobre educação, ele já falava sobre a necessidade de “revisar e modernizar o conteúdo”, entre outros aspectos, “expurgando a ideologia de Paulo Freire”, e que “um dos maiores males atuais é a forte Doutrinação”. Fonte: http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517//proposta_153_4284632231.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

O presente capítulo inicial da tese está composto por cinco seções: na primeira, intitulada “O pesquisador”, me apresento como voz mediadora no processo desta pesquisa, de que lugar falo e o que me trouxe até aqui; na segunda seção, situo a pesquisa na área da Linguística Aplicada e faço referência à agenda a qual esta investigação se vincula; na terceira, “A pesquisa”, justifico sua relevância e explico seus objetivos; na quarta, “Uma metodologia ‘outra’”, apresento a caracterização da pesquisa, seus instrumentos e estratégias para geração, registro e análise das informações; por fim, na última seção, “O grupo de compartilhantes e o contexto”, evidencio quem foram as pessoas que participaram ativamente do processo da pesquisa e o contexto no qual estavam inseridas.

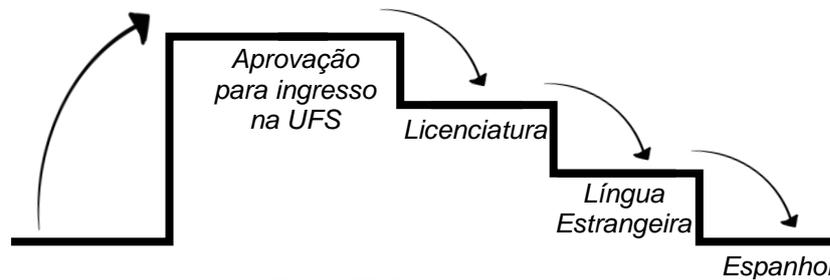
1.1 O pesquisador

Há nós entre o que sou e a pesquisa que me propus a desenvolver. Por isso, revelar os vários nós que me circundam e me unem a ela comprovará o quanto, a cada passo dado, nossas experiências influenciam no que somos e no que fazemos, e evidenciará a forma como a pesquisa, também, contribui na formação desse eu brasileiro, sergipano, aracajuano, professor de uma língua estrangeira, licenciado em uma universidade pública, com experiência docente em diferentes níveis e âmbitos educacionais, em contato com professores em formação e em um processo incessante de formação continuada.

Sou brasileiro, falante nativo da língua portuguesa, natural da capital do menor estado da federação, Sergipe, e durante a Educação Básica, tive contato apenas com uma língua estrangeira, o inglês. Na época (ou poderia dizer que atualmente também?), ainda era pequeno o espaço ocupado pela língua espanhola na educação regular e havia a crença de que nativos hispânicos mereciam mais credibilidade na atuação docente dentro da área, principalmente em cursos de idiomas. Destaco essas informações porque elas fundamentavam as dúvidas que surgiam sobre a possibilidade de ser professor de espanhol em Sergipe, pois era interpelado por essas representações.

Ainda na adolescência, já sonhava em ingressar no Ensino Superior e estudar na Universidade Federal de Sergipe (UFS), na expectativa de que um dia pudesse ter uma profissão e uma carreira estável. Recordo que, quando divulguei a notícia da aprovação no então vestibular para ingresso na universidade, as expressões faciais de algumas pessoas iam se alterando na medida em que eu passava cada informação. Era um movimento descendente como se minha escolha não estivesse à altura da conquista. Para ilustrar o que quero dizer, usarei uma escada como metáfora:

Figura 1 – Metáfora da Escada



Fonte: Elaboração própria.

A **aprovação para ingresso na UFS** representava um salto, um alto degrau que eu tinha conseguido galgar. A imagem gerada era a de um jovem da periferia de Aracaju aprovado no vestibular da única universidade pública de Sergipe, o primeiro do seu núcleo familiar a alcançar tal feito. No entanto, o fato de haver sido em um curso de **licenciatura** parecia decepcionar alguns, já que ser professor não representava uma boa escolha, entre tantas opções. Com isso, era habitual ouvir comentários do senso comum, como por exemplo: “a profissão é desvalorizada, os alunos não respeitam mais, o salário é baixo, professor leva trabalho para casa”, entre outros. A informação de que a licenciatura era em Letras, com habilitação em uma **Língua Estrangeira**, gerou questionamentos pelo fato de que, na concepção de alguns, não se aprende língua estrangeira na escola, por isso os estudantes não se interessam por esses componentes curriculares no ensino regular, e que a aprendizagem efetiva ocorre apenas em cursos livres de idiomas, espaço que era bastante ocupado por falantes nativos de línguas estrangeiras. Por fim, ao saber que a língua estrangeira era **Espanhol**, alguns diziam que, “se fosse inglês, seria uma boa escolha”, pois “é uma língua valorizada no mundo todo”, que “espanhol é quase igual ao português”, ou que “não tem campo de trabalho em Sergipe”. Na época, início de 2005, a língua espanhola não fazia parte do currículo sergipano e, por isso, poucas escolas particulares e cursos preparatórios para vestibulares a ofereciam.

Pela ilustração da metáfora da escada e pela disposição dos eixos da reflexão no parágrafo acima, o movimento descendente que representa a decepção dos que recebiam a informação da aprovação era carregado de preconceitos fundamentados pelo senso comum com relação à licenciatura, às línguas estrangeiras na escola e à língua espanhola em Sergipe. Apesar disso, iniciei a jornada acadêmica focado, vislumbrando uma escada ascendente em busca do meu desenvolvimento profissional e crescimento pessoal.

Ao ingressar na UFS, em 2005, eu tinha uma visão reduzida e colonial do hispanismo e colocava a Espanha em uma posição de destaque frente aos outros países hispanofalantes, desconsiderando a pluralidade intrínseca da cultura hispânica. Durante o curso, tive contato com diferentes professores e propostas que foram fundamentais para a minha constituição como docente de uma língua estrangeira, nesse caso o espanhol, para atuar no contexto sergipano. Algumas experiências focaram mais em tópicos linguísticos, outras em literários, questões metodológicas, práticas docentes, aspectos sociais da língua e da atuação educacional. Uma heterogeneidade de concepções sobre o ensino e o papel do espanhol na escola, também, fez parte dessa experiência na universidade, desde as mais tradicionais e positivistas, até as mais inovadoras, desconstruídas e inclusivas, preocupadas com as diferentes vozes que constituem a sociedade e com compromisso social.

Ainda como graduando, mesmo sem o certificado de conclusão do curso, em 2007, comecei a trabalhar como professor de espanhol em escolas particulares de Sergipe. A partir disso, atuei no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) e Médio (1ª a 3ª série) em instituições da capital e do interior sergipano. A princípio, reproduzia muito do que tinha vivenciado nas aulas de língua portuguesa e inglesa na minha Educação Básica e nos primeiros anos do Ensino Superior, uma preocupação com os aspectos formais da língua, com o ensino da gramática. Paralelo a isso, tentava motivar os/as estudantes criando uma relação afetuosa com eles/elas e dinamizando as aulas, para, assim, contradizer as afirmativas de que “não havia interesse em aprender espanhol”.

Apesar de reconhecer as ações investigativas que perpassam a docência, costumo dizer que, em minha trajetória, eu fui muito mais professor do que pesquisador, porque o contato com a pesquisa acadêmica, envolvendo uma orientação e produção de trabalhos científicos, só ocorreu no final da graduação. Apenas no penúltimo semestre do curso, tive a oportunidade de participar do projeto de pesquisa “O ensino de espanhol como língua estrangeira: possibilidades críticas voltadas para a realidade sergipana”, coordenado pela professora Doris Matos (UFS) como ação de sua pesquisa de doutorado. Foi através dessa experiência que conheci possibilidades de ensinar espanhol em uma perspectiva política e social, ou seja, interculturalmente. Perspectiva esta que fundamentou meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no qual tratei da concepção de inclusão social em aulas interculturais de espanhol. Além disso, fui inserido no campo da pesquisa e estimulado a produzir trabalhos científicos e apresentá-los em eventos acadêmicos. Assim, pude ampliar minha visão sobre a licenciatura e minha área específica de formação.

Meses depois de finalizar o curso, fui aprovado em uma seleção para professores substitutos do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da Universidade Federal de Sergipe. Desse modo, tive a oportunidade de atuar na formação inicial de professores de espanhol na mesma instituição em que estudei. Anos depois, também, atuei como docente em duas instituições particulares de Ensino Superior, na Universidade Tiradentes (UNIT), no curso de Letras Português/Espanhol na modalidade de Ensino à Distância (EAD), e na Faculdade Pio Décimo, ambas em Aracaju.

Em 2012, aconteceu o primeiro concurso para professores efetivos de espanhol da rede pública estadual em Sergipe, no qual fui aprovado e empossado no mesmo ano. Apesar de ter sido aluno de escola pública na Educação Básica, estava assumindo um novo papel nesse contexto, agora como professor da rede estadual sendo que, até então, só havia tido experiência em escolas particulares. Entre os principais desafios dessa nova realidade, posso citar: o grande número de turmas – 25 (vinte e cinco) na mesma escola –, pequena carga horária por turma – apenas uma aula semanal –, quantidade excessiva de estudantes por sala – média de 40 –, e infraestrutura deficitária da escola. Ao mesmo tempo, além de todas essas adversidades, havia o contato com uma diversidade de estudantes, atuando nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) com um total aproximado de 1000 alunos só na educação pública, sem contar as turmas da escola particular. O trabalho era imenso, havia momentos de cansaço, mas a receptividade dos estudantes motivava a realização de um trabalho comprometido. Costumo dizer que foi na escola pública que eu entendi o verdadeiro significado de ser professor, pois passei a enxergar os poucos minutos da aula, entre 40 e 50, como mobilizadores sociais a partir de cada temática que era discutida, de cada texto lido, de cada experiência trocada e das visões ampliadas de forma crítica. Algo que sempre refletia, era que, para mim, 1 (uma) aula representava apenas mais 1 (uma) entre as 25 (vinte e cinco), ou mais, que tinha na semana, mas para aqueles/as estudantes era a única, então precisava valer a pena.

Outro aspecto de extrema relevância em minha atuação como docente, principalmente agora como servidor do Colégio de Aplicação (CODAP) da UFS, escola que funciona como laboratório para as licenciaturas da universidade, é a oportunidade de supervisionar graduandos de Espanhol de diferentes instituições durante o processo de estágio supervisionado e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Nos dois contextos, o contato com licenciandos/as que observam sua prática e necessitam de orientação para elaborar e executar a regência promove um exercício contínuo

de autoavaliação e aumenta, ainda mais, a responsabilidade de colaborar na formação de futuros/as profissionais da educação.

Antes de chegar aqui nesta pesquisa para o doutorado, em 2010 e 2011, fiz uma especialização em Língua Espanhola, pela Faculdade Pio Décimo, e meu TCC versou sobre propostas didáticas interculturais para aulas de espanhol como língua estrangeira, fruto, também, das discussões efetivadas no projeto de pesquisa do final da graduação. De 2013 a 2015, fui discente no curso de mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFS e pesquisei sobre as dificuldades na compreensão de textos em espanhol para estudantes da rede pública sergipana.

Para o projeto de doutorado, a proposta era dar continuidade a essa perspectiva do ensino da compreensão leitora em espanhol, inclusive, foi com ela que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da UFBA em 2018. Entretanto, no decorrer das disciplinas do curso e com as leituras e discussões com os/as docentes e as turmas, comecei a repensar no projeto e na possibilidade de desenvolver uma pesquisa com um caráter mais político e social, e que dialogasse com minha realidade como professor de espanhol de escola pública no contexto sergipano. Tudo isso mobilizado e ratificado por todos os retrocessos nas políticas que se referem ao ensino de espanhol no Brasil e em Sergipe, desde que Michel Temer assumiu a presidência da República do Brasil e, sucessivamente, Jair Bolsonaro, ambos responsáveis por uma conjuntura política que desconsiderava a posição do território brasileiro, cercado por países nos quais a língua espanhola é majoritária, e o papel educacional que essa língua pode assumir na escola, colaborando na ampliação dos conhecimentos sobre as identidades, história, culturas e lutas desses povos.

Depois de tantos nós, aqui estou atando outros mais, na perspectiva de que minhas experiências colaborem na difusão e ampliação das discussões sobre a práxis docente e a educação linguística em espanhol e no cuidado de direcionar um olhar horizontal para as especificidades encontradas. Diante do reconhecimento dessa história na construção da pessoa, do professor e do pesquisador que hoje sou, finalizo esta seção citando uma frase marcante do escritor uruguaio Eduardo Galeano, que esteve presente no verso de uma das camisas de turma da graduação da qual fiz parte e como epígrafe em meu TCC da licenciatura e na dissertação do mestrado: *“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”*.

1.2 A área

Esta pesquisa está vinculada à Linguística Aplicada (LA), campo aplicado de estudos da linguagem, e ancora-se na compreensão de que o objeto dessa área de conhecimento, tal qual indica Kleiman (2013), dá visibilidade a seus participantes, efetivando o processo investigativo no próprio seio do grupo social e educacional. Desse modo, uma investigação com docentes de espanhol em formação e estudantes da Educação Básica pública ilustra o movimento de um pesquisador que dialoga da periferia com a periferia, concebendo a escola pública como *lócus* periférico, de acordo com o senso comum da sociedade, mas também reconhecendo e problematizando a posição periférica de um professor da escola pública e, ao mesmo tempo, de privilégio perante seus estudantes da Educação Básica e graduandos que necessitam da sua supervisão. Todas essas discussões e especificidades são levadas em consideração e recebem a devida atenção no desenvolvimento de todo processo investigativo.

Algo que gostaria de pontuar como pesquisador e professor de espanhol, no contexto brasileiro, é o lugar da língua espanhola nas pesquisas em LA no Brasil. A princípio, era forte a influência estrangeira, principalmente em língua inglesa, e a atuação de docentes de espanhol na área era muito pequena até a década de 1990. Paraquett (2009), um dos nomes pioneiros e mais relevantes dos estudos em língua espanhola dentro da LA, já entendia sua perspectiva social e a compreendia como ferramenta para a inclusão social e interação cultural na América Latina. Em um artigo sobre a língua espanhola e a LA no Brasil, ela afirma acreditar que a LA é

uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeitos complexos e contraditórios, mas, suficientemente, mutantes para trabalhar por um mundo melhor, onde haja mais equilíbrio no uso e na compreensão das linguagens, seja dentro ou fora do contexto escolar. (Paraquett, 2012, p. 238)

Realizar uma pesquisa a partir da LA, com uma epistemologia que concebe a linguagem como prática social e que reconhece as diferentes identidades que circulam nas múltiplas esferas da sociedade, reforça meu compromisso como pesquisador e professor da escola pública. O vínculo com a área aciona uma agenda de pesquisa que direciona meu olhar para as possibilidades do meu contexto educacional e para além dele, sobretudo para problematizações que afetam as relações e o processo de formação crítica e ética de todos os que estão implicados. Ter a LA como alicerce e reconhecer suas dimensões no processo de consolidação da área sustenta minhas escolhas e discussões dentro desta tese.

Nesse sentido, compreende-se a fase de questionamento sobre o engessamento e cristalização disciplinar da LA e o surgimento de diferentes caracterizações para a área, como *indisciplinar*, *mestiça* ou *nômade* (Moita Lopes, 2006), *antidisciplinar* ou *transgressiva* (Pennycook, 2006) ou LA como espaço de *desaprendizagem* (Fabrício, 2006). Os diálogos sustentados no livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) representam um marco e uma “virada” nos direcionamentos para a área, pois reforçam o foco no uso da linguagem na vida social. Esse caráter *indisciplinar*, *mestiço* ou *nômade* cobra seu engajamento político; age e resiste em seu *lôcus* de outridade; reconhece e compreende a heterogeneidade, a fragmentação e a mutabilidade do sujeito social; contempla questões de ética e poder; leva para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc.; e colabora na construção de uma agenda anti-hegemônica (Moita Lopes, 2006).

Em sua condição *transgressiva*, a LA defende a “necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais (Pennycook, 2006, p. 82)”. O que se soma a ideia de apostar na *desaprendizagem* ao entender o processo de conhecer como um ato que está aberto ao contínuo questionamento, que se dá em trânsito e em contato com diferentes verdades e áreas disciplinares (Fabrício, 2006), desconstruindo verdades absolutas.

No intuito de desafiar a hegemonia do mercado da globalização do pensamento único dos países centrais e de suas agências, Moita Lopes (2006, p. 86) dialoga com uma coligação anti-hegemônica que busca “criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” da sociedade, para assim compreendermos a contemporaneidade. Ao buscar referenciais latino-americanos, a LA ratifica a possibilidade de dialogar com outras áreas e elaborar uma nova agenda de pesquisa que evidencie seu compromisso social. Para tal desafio, assim como Santos (2000) e Sousa Santos (2004) também apontam, Moita Lopes (2006) reitera que as alternativas estão no sul e a “cultura popular exerce sua qualidade de discurso dos ‘de baixo’, pondo em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias (Santos, 2000, p. 144)”.

Nessa perspectiva, a LA, preocupada com essa centralização do poder e difusão de um pensamento único, busca ampliar seu olhar e incluir “vozes que estão à margem” na produção de conhecimentos, abrindo o diálogo com outras áreas e concebendo um caráter mais social em seu foco. É importante salientar que essa marginalização e o posicionamento inferior na

hierarquia de vozes, colocando-as, de forma injusta e perversa, na periferia do sistema global, é uma das marcas da matriz colonial de poder e compreende variadas condições de opressão.

Ao indicar o sul como alternativa, Moita Lopes (2006, p. 86) faz referência às vozes que constituem esse lugar marginalizado, às vozes outras como formas igualmente válidas na construção de conhecimento e na organização da vida social: “os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros”, ou seja, aqueles da periferia ou que fogem dos padrões convencionados pelas hegemonias. Em suma,

A LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul. Dessa forma, visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de LA contemporânea que defendo. (Moita Lopes, 2006, p. 103)

De igual modo, assumo minha defesa por essa LA contemporânea que busca responder à vida social e “contemplar as vozes do sul”. Uma **Linguística Aplicada suleada** (Silva Júnior; Matos, 2019) que dialoga com as Ciências Sociais e que reconhece o sul como vítima da dominação cultural e econômica do sistema mundial. Um sul que, como símbolo de uma construção imperial, foi constituído como o “outro” abaixo do “nós” do Norte e que está espalhado, ainda que desigualmente distribuído, pelo mundo inteiro, incluindo o Norte e o Ocidente (Sousa Santos, 2018).

Visto isso, cabe, aqui, referenciar a crítica que Sousa Santos (2018, p. 269) faz a essa relação imperial, sugerindo três fases:

Em primeiro lugar, é preciso compreendê-la como imperial, o que, nos países centrais, significa reconhecer que se é o agressor (**aprender que existe um Sul**). Depois, é preciso identificá-la como profundamente injusta, e como tendo um efeito desumanizante, quer na vítima, quer no agressor, o que significa que deixar de ser o agressor é colocar-se do lado da vítima (**aprender a ir para o Sul**). Finalmente, é preciso pôr fim à relação imperial destruindo todas as suas ligações, simultaneamente a nível mundial e a nível pessoal, o que significa deixarmos de estar do lado da vítima para nos tornarmos na própria vítima em luta contra a sua vitimização (**aprender a partir do Sul e com o Sul**) (Sousa Santos, 2018, p. 269, grifos nossos).

Esse movimento de aprender **sobre, de ir para, a partir de e com o sul**, proposto pelas Ciências Sociais, foi aderido pela LA para problematizar e intervir na natureza dos problemas de pesquisa por ela investigados, com o intuito de conceber uma agenda que

“dialogue, inverta e cruze fronteiras (Kleiman, 2013, p. 49)”. Nesse sentido, Kleiman (2013) retoma a discussão introduzida por Moita Lopes (2006) e destaca que

trabalhos sobre sexo e gênero, racismo, proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola, são temas atraentes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos **do Sul**, para **o Sul**, de uma posição de vantagem porque é fronteira e ao mesmo tempo exterior, ocupando assim, uma terceira, diferente e privilegiada posição (Kleiman, 2013, p. 50).

Tais temas dialogam com quem está à margem, cruzam fronteiras e invertem a lógica do que está convencionalizado, quebrando as hegemonias. Essa dinâmica de colocar os sujeitos sócio-históricos de nossa realidade social em evidência faz parte do compromisso social dessa LA. Esse pensamento desde e para o sul abarca aqueles que estão à margem do sistema global, das sociedades locais, dos focos das pesquisas e da produção de conhecimento, seja pelas vozes que irão embasar as discussões, seja pelos diálogos que podem ser promovidos. Nessa perspectiva, convém discutir sobre essas questões que resultam em um problema de epistemologia, a partir do momento em que a produção e a legitimação dos conhecimentos são segregadas, hierarquizadas e positivistas. Visto isso, cabe problematizar: Quais as origens dos saberes que são validados? Que vozes produzem tais saberes? Quais vozes estão sendo silenciadas? Qual o olhar da Linguística Aplicada nessa conjuntura?

Reconhecer a posição de privilégio dessas vozes epistemológicas que são legitimadas pode ser o primeiro passo para buscar o reconhecimento das vozes invisibilizadas quanto à sua produção epistêmica. É a partir dessa premissa que Sousa Santos (2008), adjetivando a epistemologia, propõe a valorização da diversidade epistemológica, a partir de **epistemologias do sul**, sendo esse sul um sul epistêmico e não apenas geográfico, com o objetivo de “identificar e valorizar o que com frequência nem sequer aparece como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, no que em seu lugar surge como parte das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa opressão (Sousa Santos, 2008, p. 301)”.

Assim como a escritora nigeriana Adichie Chimamanda (2009) alerta sobre “o perigo de uma história única”, as epistemologias do sul possibilitam que “os grupos sociais oprimidos representem o mundo como próprio e em seus próprios termos, porque só assim poderão transformá-lo segundo as suas próprias aspirações (Sousa Santos, 2008, 301)”. É nesse sentido que a LA integra as epistemologias do sul à sua agenda, por acreditar que elas

“ocupam’ o conceito de epistemologia, com o fim de ressignificá-lo como um instrumento para interromper as políticas dominantes do conhecimento (Sousa Santos, 2008)”. Ou seja, reconhecer e dar visibilidade a diferentes saberes e vozes desse sul geográfico e/ou epistêmico.

Nesse caminho do suleamento das agendas de pesquisas em LA, ressalto importantes trabalhos que enegressem o panorama de produções na área, como as que envolvem questões de raça e interseccionalidade (Melo; Jesus, 2022), o racismo linguístico (Nascimento, 2019) e o Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014; 2015; Santos, 2021). Sob essa ótica, também destaco pesquisas em outras línguas estrangeiras que vêm sendo realizadas e pluralizando a LA, como em língua italiana com a professora Cristiane Landulfo (UFBA) e em língua alemã com a professora Ivanete Sampaio (PPGLinC/UFBA), ambas dedicadas ao olhar para questões raciais em seus respectivos idiomas de atuação. Por fim, é importante dizer que a LA brasileira da contemporaneidade também coloca suas lentes para questões de gênero e sexualidade, como a proposta de LA *Queer* (Borba, 2015; Mazzaro, 2021) e LA Transviada (Bezerra, 2023).

Diante de tudo o que foi exposto, vimos que esta investigação dialoga com o caráter transdisciplinar da LA, visto que transcende a ideia de cristalização das disciplinas, colocando-as em contato e embates. Ao mesmo tempo, ela também é indisciplinar, transgressiva e um espaço de desaprendizagem, na medida em que busca um paradigma outro em uma agenda anti-hegemônica, coloca a heterogeneidade e as identidades marginalizadas em evidência, transgride fronteiras tradicionais ao fazer uso de instrumentos políticos e epistemológicos e se coloca em movimento contínuo de transformação, problematizando as ideias concebidas como verdades absolutas. A agenda de pesquisa da LA a qual este trabalho está vinculado é a que busca responder à vida social e “contemplar as vozes do sul”, em nosso caso o contexto da Educação Básica pública e de docentes de espanhol em formação do estado de Sergipe. Sendo assim, com o aporte da LA, nosso olhar que está no sul se volta, também, para o sul, buscando referenciais outros e levando em consideração as vozes dos que fazem parte da sala de aula de espanhol de uma escola pública sergipana.

1.3 A pesquisa

Como explanado na primeira seção deste capítulo, a partir do trabalho como professor de espanhol na Educação Básica pública sergipana, vivencio os sucessos e os desafios presentes na rotina docente e da sala de aula. Estar imerso nessa realidade instiga a busca por

uma melhor compreensão do contexto e dos/das participantes que nele atuam e interagem. Visto isso, propus uma investigação na qual, como pesquisador, pude articular as ações da pesquisa de forma horizontal entre seus participantes, atuando dentro do meu campo de atuação profissional e dialogando com docentes em formação e estudantes da Educação Básica, desde suas diferentes perspectivas. Considero que essa proposta possa contribuir com a reflexão, a crítica e a construção de saberes, a partir da horizontalidade das relações e da valorização de diferentes vozes e seus distintos “lugares de fala” (Ribeiro, 2017) e “de escuta” (Kilomba, 2019).

A partir da concepção de linguagem como prática social e do engajamento político da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, preocupada com as desigualdades, fazendo o contraponto frente às hegemonias e buscando ocupar espaços que antes lhe eram negados, tanto na origem das produções de conhecimento, como no foco de suas agendas, e dialogando com os Estudos Decoloniais², que buscam difundir o pensamento crítico a partir dos subalternizados pela matriz colonial e questionar a hegemonia eurocêntrica, esta pesquisa se propõe a colocar em pauta a sala de aula de espanhol como espaço de ensino e pesquisa em uma perspectiva horizontal, cujos integrantes – professor pesquisador, docentes em formação e estudantes da Educação Básica – assumem o status de participantes epistêmicos, ou seja, de produtores de conhecimentos e não apenas de informantes. Dito isso, ao invés de chamar os/as pibidianos/as e estudantes de “participantes” da pesquisa, a partir de agora, inspirado nas reflexões de Bispo dos Santos (2023) acerca do jogo de contrariar palavras, os/as chamarei de **compartilhantes da pesquisa**, já que estaremos compartilhando ações, escutas, falas e tantos aprendizados.

Com base nessas considerações, a presente tese pretende, portanto, colaborar na produção e na difusão de novas epistemologias sobre a sala de aula, a língua espanhola, seu ensino e sua docência, desconstruindo possíveis perspectivas que reforçam relações de poder assimétricas, injustas e opressoras, e defendendo a necessidade de um olhar outro (Matos, 2022) para com essas discussões. Essa iniciativa se explica não só por seu caráter teórico e investigativo, mas também por contemplar “vozes do sul” (Sousa Santos, 2004; Alexandre, 2022), ou seja, vozes sócio-históricas que estão à margem de nossa realidade social (Moita Lopes, 2006), a fim de “sulear”³ (Campos, 1991) o debate, orientar **para o sul**, com olhos **do sul** (Kleiman, 2013).

² Na seção 2.1 do capítulo 2, há uma discussão aprofundada sobre Decolonialidade.

³ A seção 2.2 aprofundará o termo “sulear”, sua origem e relação com esta pesquisa.

Para a concretização dos propósitos desta investigação, foi definida a seguinte **pergunta geradora**: **De que maneira a práxis docente e a educação linguística em espanhol podem ser suleadas a partir de experiências com docentes de língua espanhola em formação em contexto sergipano?** Para respondê-la, quatro questões suleadoras ajudaram na organização do processo da pesquisa e de cada passo dado na busca de suas respostas. Cabe justificar, aqui, que o uso do termo suleadoras, em lugar de norteadoras, é uma contraposição ao caráter ideológico do vocábulo “nortear” e às representações advindas das relações impostas, injustamente, entre norte-sul, colocando o sul sempre em uma posição inferior e de desvantagem. Um sul⁴ que não é apenas geográfico, apesar das relações assimétricas entre os dois hemisférios, mas que corresponde às vozes dos grupos subalternizados pela matriz colonial cuja hegemonia busca interferir e dominar até hoje, inclusive no contexto escolar. As **perguntas suleadoras** guiaram a formulação dos objetivos da pesquisa e projetaram as possibilidades metodológicas para efetivar a investigação. Nesse processo, buscamos destrinchar e aprofundar tais problemáticas e, assim, com base nas experiências e análises desenvolvidas, respondê-las. São elas:

- 1) Como o sul e suas contraposições podem ser compreendidos para sulear a práxis docente e a educação linguística em espanhol?
- 2) De que modo vozes do sul podem ser contempladas em materiais didáticos de espanhol para a Educação Básica?
- 3) Quais as características dos materiais didáticos elaborados em colaboração com os/as compartilhantes da pesquisa em um processo de práxis docente e de educação linguística suleada em espanhol?
- 4) Que implicações o envolvimento com os materiais elaborados pode suscitar para a práxis docente e para a educação linguística em espanhol na Educação Básica, ambas em uma perspectiva suleada?

As questões traçadas envolvem uma investigação que inclui seus/suas compartilhantes no cerne do processo, desde o reconhecimento de suas percepções prévias à construção dialógica de conhecimentos através de uma experiência coletiva, na qual pesquisador, docentes em formação e estudantes da Educação Básica assumem um papel ativo. O que quero dizer é que esta pesquisa não será desenvolvida **sobre** tais compartilhantes, mas **sim com** eles/elas em um viés colaborativo.

⁴ Nesta pesquisa, opto pelo uso da letra minúscula para fazer referência ao norte e ao sul por não se tratar, literalmente, dos pontos cardeais ou hemisférios. O sul em questão é epistêmico e vai além do caráter geográfico.

Nesse sentido, o presente trabalho, vinculado primariamente à LA, tem como **objetivo geral** “**propor alternativas para o suleamento da práxis docente e da educação linguística em espanhol na Educação Básica, a partir de experiências com docentes de língua espanhola em formação em contexto sergipano**”.

Para alcançar o objetivo geral e responder às perguntas de pesquisa, foram delineados quatro **objetivos específicos**, a saber:

- a) compreender o sul e suas contraposições para sulear a práxis docente e a educação linguística em espanhol;
- b) elaborar materiais didáticos de espanhol para a Educação Básica que contemplem vozes do sul;
- c) analisar materiais didáticos elaborados em colaboração com os/as compartilhantes da pesquisa em um processo de práxis docente e de educação linguística suleada em espanhol;
- d) avaliar implicações que o envolvimento com os materiais elaborados suscitou para a práxis docente e para a educação linguística em espanhol na Educação Básica, ambas em uma perspectiva suleada.

Ao propor uma investigação que visa contribuir com a promoção de um paradigma outro para a prática docente na sala de aula da Educação Básica, a presente pesquisa evidencia as vozes de docentes de espanhol em formação e de estudantes da escola pública sergipana, por reconhecer o lugar social dessas vozes e de suas interações, estabelecendo uma relação investigativa que não quer pesquisar **sobre** seus/suas compartilhantes, mas **com** esses/as docentes em formação e estudantes. Essa perspectiva é condizente com o objetivo fundamental da LA, subscrito por Moita Lopes (2006, p. 102), a saber:

a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento. (Moita Lopes, 2006, p. 102)

Esses lugares de poder e conflito são problematizados nesta pesquisa através dos aspectos relacionados à sala de aula e à práxis docente em língua espanhola, convergindo com a agenda de pesquisa da LA contemporânea ao passo que contempla vozes que estão à margem da produção de conhecimento e promove um diálogo horizontal entre o professor pesquisador, docentes em formação e estudantes da educação básica pública sergipana, isto é, a partir do/para o sul. Essa perspectiva **a partir do sul**, que caracteriza a epistemologia

decolonial da pesquisa, tem por objetivo fundamentar e evidenciar essas outras perspectivas que configuram o processo de uma prática intercultural através do encontro de vozes, ao passo que a concepção decolonial nas escolhas dos referenciais teóricos, na participação ativa entre os integrantes da pesquisa e na produção e utilização de materiais para aulas de espanhol poderá suscitar a interculturalidade.

Em outras palavras, a proposta é refletir sobre o sul como objeto de conhecimento nas aulas de espanhol e, além disso, reconhecer e contribuir para a desconstrução de possíveis relações assimétricas na sala de aula para que o processo de educação linguística sulista seja efetivado de forma horizontal e colaborativa, tanto com relação ao **o que** quanto ao **como** se ensina.

Como mais um aspecto relevante que justificou o desenvolvimento desta pesquisa, no caso específico da língua espanhola como componente curricular na Educação Básica, é importante ressaltar o momento político pelo qual o Brasil tem passando, nos últimos anos, no que se refere ao (não) lugar desse idioma nas políticas linguísticas nacionais e aos desafios que esses profissionais estão enfrentando, como: a revogação da lei nº 11.161/2005, chamada “lei do espanhol”, a sanção da lei nº 13.415/2017, estabelecendo a reforma do ensino médio, revogando a “lei do espanhol” e instituindo a língua inglesa como único idioma obrigatório desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, e a retirada do componente curricular “Língua Espanhola” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio e do Plano Nacional do Material e do Livro Didático (PNLD).

Tais medidas comprovam o desprestígio que o espanhol possui frente ao inglês e confirmam a influência direta de uma hegemonia que busca silenciar toda uma produção, efetivação e consolidação em salas de aulas de escolas, faculdades e universidades de muitos lugares do Brasil em mais de uma década. Isso diz muito sobre a perspectiva dos governos federais anteriores e as motivações que estiveram por trás, ou escancaradas, dessas ações. Nesse sentido, Rajagopalan (2013, p. 161) alerta que “é preciso encarar a política linguística nacional como uma intervenção proposital no emaranhado das relações geopolíticas no qual cada nação se encontra em dado momento histórico”.

Ao considerar o papel sociopolítico da escola e da língua espanhola na Educação Básica, convém, então, dentro do campo desta pesquisa, problematizar: O espanhol seria uma língua apenas do sul? O inglês seria a língua do Norte? Só uma delas merece espaço no contexto escolar brasileiro? Por que não possibilitar o contato com uma diversidade de idiomas promovendo a pluralidade linguística? O que significa dominar uma língua do sul ou do Norte? Ou ainda: Há norte nesse sul e sul nesse norte? Há sul dentro desse sul? Perguntas

estas que sustentam as discussões que serão problematizadas e respaldarão o processo da pesquisa.

Mais indagações podem ser feitas ao retomar a discussão sobre **o sul** que não é apenas geográfico, mas também epistêmico, questionando o lugar desse sul no ensino da própria língua espanhola. As vozes hispânicas do sul são contempladas? Qual espaço é dedicado à América Latina? E à Espanha? Há norte e sul na América Latina? Discute-se sobre gênero, sexualidade, raça, classe social, etc.? Qual o papel da educação linguística em espanhol para a formação crítica e cidadã a partir do/para o sul?

Pela profundidade e pertinência de todos os questionamentos apresentados, é possível vislumbrar que as motivações que alicerçaram esta pesquisa decorrem da leitura de um âmbito macro, que contesta as políticas linguísticas nacionais, e do foco em uma esfera micro, mas não menos importante, que envolve o espaço e as práticas desenvolvidas na sala de aula de língua espanhola na Educação Básica pública. Essas mobilizações não só reforçam o reconhecimento das vozes do sul no processo de educação linguística em espanhol, como também da língua espanhola como língua do sul, direcionando o olhar da docência e da prática docente para as referências mais coerentes e relevantes em/para nossa realidade, o sul.

Sobre isso, Paraquett (2018, p. 29) infere que

Foi assim que o discurso do Norte se impôs e só assim o discurso do Sul, o nosso discurso, será o Norte, nem que seja para nós mesmos. Sou, portanto, defensora de uma Epistemologia do Sul, valendo-me dessas expressões cardeais apenas para a orientação de minha fala. Afinal o Norte e o Sul podem ser o mesmo lugar, a depender de quem os olha e os nomeia.

Da mesma forma, esta pesquisa não pretende impor uma epistemologia do sul, mas viabilizar e valorizar as vozes do sul do contexto hispânico e local, de docentes de língua espanhola em formação e de estudantes da Educação Básica. Com isso, será possível contribuir na difusão de um pensamento suleado sobre a docência e a educação linguística em espanhol, no contexto sergipano, a partir de uma epistemologia decolonial em prol de uma educação intercultural.

1.3.1 Pesquisas em perspectiva

No processo de idealização desta pesquisa, o movimento criativo para sua concepção passou por diferentes fases, com dúvidas e certezas, mudanças e segurança. Em um primeiro momento, a ideia era dar continuidade às discussões desenvolvidas no mestrado sobre o

ensino da compreensão leitora em espanhol. Ao chegar à UFBA, as leituras e discussões fizeram com que eu pensasse em algo mais voltado para a identidade docente no contexto da rede estadual em Sergipe, o coletivo do qual fazia parte naquele momento e sobre o qual eu pensei em aprofundar. No entanto, as reflexões sobre o sul, as epistemologias do sul, decolonialidade e interculturalidade me envolveram de tal forma que decidi relacionar tais perspectivas ao meu contexto da Educação Básica.

A principal influência na elaboração do novo projeto e no seu desenvolvimento foi a experiência que tive como participante de pesquisa da tese de doutorado de Doris Cristina Vicente da Silva Matos, intitulada **FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL: materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro**⁵, defendida em abril de 2014 pelo mesmo programa do qual hoje faço parte, o Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA. O processo metodológico e a experiência de elaborar materiais didáticos interculturais ainda durante a fase da formação inicial docente me inspiraram na configuração da minha pesquisa. Além disso, me instigaram a ampliar a proposta, de acordo com meu contexto, e almejar a aplicação dos materiais para ouvir as impressões de estudantes da Educação Básica.

Na época, eu nem imaginava o quanto essa vivência faria diferença na minha prática docente e investigativa. Hoje, ao ler a tese e mergulhar em suas perguntas, objetivos, percurso metodológico, referencial teórico e análise dos materiais, compreendo a dimensão da experiência e reconheço sua influência em minha formação docente e em minha tese.

Outra pesquisa que inspirou a elaboração do processo metodológico do anteprojeto para a seleção do doutorado e da proposta atual do trabalho foi a tese da professora Acassia dos Anjos Santos Rosa, intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM CONTEXTO SERGIPANO: contribuições dos letramentos críticos**⁶, defendida em agosto de 2018 pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Apesar de não ter uma relação direta com a pesquisa, a professora Acassia é minha contemporânea da UFS, também fez parte grupo de participantes da pesquisa de Doris Matos e, hoje, é professora da Universidade Federal de Sergipe. Entre os aspectos mais instigantes, estão a participação de docentes de espanhol da rede pública do estado de Sergipe, rede na qual atuei de 2012 a 2019, a produção e aplicação de materiais didáticos sob a perspectiva dos letramentos críticos. Diferente da proposta de

⁵ Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27933>.

⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B4ANF2>.

Matos (2014) com a formação inicial docente, Rosa (2018) foca na formação continuada de docentes em exercício.

As duas pesquisas estão ligadas à Linguística Aplicada e à área de Espanhol, evidenciaram o contexto sergipano e foram desenvolvidas por professoras do Ensino Superior que atuam na formação docente. Também estou vinculado à LA, sou professor de língua espanhola, estou colocando a realidade sergipana em evidência, mas foquei em meu contexto de atuação, a educação linguística em espanhol na Educação Básica e a práxis docente no PIBID.

Também em língua espanhola e na Educação Básica, mas em outro estado, na rede municipal Alagoas, foi desenvolvida uma tese de doutorado intitulada **A CAMINHO DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA E PERIFÉRICA DE MACEIÓ**, realizada por Rusanil Dos Santos Moreira Júnior e defendida em 2022. Essa pesquisa representa uma experiência pedagógica decolonial que inspirou por seu contexto de desenvolvimento: uma capital nordestina, em uma escola pública, com turmas do Ensino Fundamental e durante aulas no formato remoto. A oportunidade de ter uma conhecida uma prática como essa e todo contexto da pesquisa possibilitou diálogos com o que vinha fazendo em meu contexto.

Como outro foco da minha tese é a elaboração de materiais didáticos, uma pesquisa muito importante desenvolvida também no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da UFBA e defendida em 2021, meses depois da minha qualificação, foi a produzida por Joelma Silva Santos e intitulada **BLACK MATTERS MATTER: UMA BÚSSOLA APONTANDO PARA RAÇA A BORDO DA NAU 'FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE INGLÊS'**. Em seu percurso de pesquisa-ação, foi ofertado um curso de extensão para docentes de inglês com foco em questões étnico-raciais e culturas de matriz africana. Todo processo de formação com esses/as docentes, a elaboração de materiais didáticos afrocentrados de inglês e o produto dessa pesquisa, um livro com as propostas didáticas elaboradas, mobilizaram reflexões que ajudaram na construção da minha proposta em espanhol junto aos/às bolsistas do PIBID e aos/às estudantes.

Ao procurar pesquisas que articulassem práticas decoloniais com experiências no PIBID, encontrei a tese intitulada **PRÁTICAS PROBLEMATIZADORAS E DE(S)COLONIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS:**

teorizações construídas em uma experiência com o PIBID⁷, escrita por Viviane Pires Viana Silvestre e defendida em dezembro de 2016 pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Com essa tese, apesar de desenvolvida em um subprojeto de Inglês do PIBID, fiquei instigado ao visualizar o viés colaborativo e crítico da pesquisa, a problematização sobre a relação escola-universidade e a ausência das vozes diretas dos/das estudantes da Educação Básica, inseridas indiretamente nas considerações feitas entre os/as participantes.

Foi a partir dessas cinco teses referidas anteriormente que consegui definir elementos importantes da minha pesquisa, desde o contexto de seu desenvolvimento até a concepção teórico-metodológica. Já com relação ao recorte conceitual escolhido para aprofundar, preciso mencionar a experiência vivenciada no segundo semestre do doutorado, período 2018.2, na disciplina “Seminários Avançados III”, ministrada pela professora Edleise Mendes. A proposta de conclusão do semestre constituiu a escrita de verbetes para serem difundidos na plataforma colaborativa Wikipédia. Como as discussões iniciadas no semestre anterior na disciplina “Metodologia da Pesquisa” (2018.1), também com a professora Edleise Mendes em parceria com o professor Savio Siqueira, foram profícuas e ampliaram minha visão de mundo a partir do termo “sulear” e das “vozes do sul”, inseridos na Linguística Aplicada por Moita Lopes (2006) e Kleiman (2013), reflexões também presentes na prova de seleção de doutorado do PPGLinC/UFBA da qual participei, escolhi o **verbeta “SULear”**⁸ como foco do trabalho da disciplina para inclusão na Wikipédia.

O processo de pesquisa para a escrita do verbete exigiu um aprofundamento, inclusive no histórico da sua origem, que me levou a percorrer, inicialmente, pelas referências da LA sobre a questão e perpassar por Freire (1992) e Campos (1991, 1992, 1999), este responsável pela criação do termo e aquele por sua difusão no campo da educação. A experiência foi (inter)(trans)disciplinar e pude encontrar embasamento no encontro entre a LA com os Estudos Culturais, as Ciências Sociais, a Geografia e a História. Além disso, uma grata surpresa resultante da publicação do verbete na Wikipédia foi ter sido encontrado pelo próprio Marcio Campos, que cunhou o termo, cujo contato por telefone e redes sociais foi motivado pelo anseio de agradecer pela difusão do conceito e pelo interesse em manter o contato para futuras parcerias. Foi a partir dessa experiência que comecei a vislumbrar o caminho pelo qual poderia seguir com a minha pesquisa.

⁷ Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8834>.

⁸ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sulear>

No ano seguinte, em 2019, também tive a oportunidade de atuar como Redator Formador de Currículo e Gestão, no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – PROBNCC – Etapa Ensino Médio, da rede estadual de ensino de Sergipe. A elaboração do chamado **“Itinerário Formativo de Língua Espanhola”⁹ do Novo Ensino Médio sergipano** demandou uma grande responsabilidade no desenho e socialização da proposta, principalmente, por ocorrer em meio às incertezas da permanência do espanhol no currículo da Educação Básica. A abordagem o itinerário foi fundamentada em perspectivas contemporâneas da Linguística Aplicada para uma educação linguística suleada e contemplou objetos de conhecimento que dialogam com estudos decoloniais. Um exercício desenvolvido em paralelo com a produção das primeiras partes da tese e que enriqueceu todo o processo.

Com essas considerações, esta pesquisa, intitulada **NÓS DO SUL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano**, articula a concepção do sulear com a práxis docente e a educação linguística em espanhol a partir de uma experiência com o PIBID Espanhol em turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio do Colégio de Aplicação da UFS. Além de oportunizar um processo horizontal e colaborativo com docentes de espanhol em formação, inclui as vozes de estudantes da Educação Básica e problematiza as relações assimétricas de poder no contexto escolar e na sociedade.

1.4 Uma metodologia “outra”

Para que a investigação proposta fosse desenvolvida, fez-se necessário utilizar um aporte que conduziu a forma pela qual busquei alcançar os objetivos traçados. A metodologia compreende a ação investigativa e consiste em uma parte fundamental na construção da identidade da pesquisa, pois dizemos muito do que somos a partir das escolhas metodológicas que fazemos. Sobre isso, Telles (2002, p. 101) explica que a metodologia de uma pesquisa “diz respeito às visões de mundo, às concepções teóricas e à concepção de verdade que fundamentam o método ou tal conjunto de procedimentos”.

Como a metodologia é parte da identidade da pesquisa e esta objetiva sulear a práxis docente e a educação linguística em espanhol na Educação Básica, defendendo a decolonialidade e a interculturalidade como premissas, torna-se pertinente problematizar a

⁹ O resultado foi publicado no “Currículo de Sergipe [livro eletrônico]: integrar e construir: ensino médio”. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/22956487-cedb-4014-a1a1-f8e706f40866>.

abordagem metodológica utilizada, no sentido de também subvertê-la, desde sua episteme teórico-metodológica até as escolhas para o desenvolvimento investigativo.

O ato de investigar possibilita diferentes compreensões a depender da perspectiva utilizada. Se a relação entre investigador e investigado for assimétrica, este poderá ser visto como mero objeto de investigação e aquele assume o papel de controle e domínio do processo. Por outro lado, se o contexto investigativo possibilitar uma relação simétrica com participação ativa e legítima dos/os envolvidos/as, será possível (des)(re)construir formas de fazer pesquisa e colocar diferentes vozes em evidência. Nesse sentido, na tentativa de não reproduzir modelos metodológicos produzidos pelo norte epistêmico, busquei alternativas que poderiam ser mais coerentes com minha proposta de pesquisa em um contexto escolar, mobilizando, assim, uma metodologia outra, articulada no/para o sul.

Ao intitular a seção como uma metodologia “outra”, dialogo com a noção de “paradigma outro”, definido por Mignolo (2003), que não se refere a um novo ou superior paradigma, mas que admite a heterogeneidade como possibilidade crítica da matriz colonial e imperial. Buscar um paradigma outro significa reconhecer histórias inviabilizadas e perspectivas ignoradas. No contexto escolar, no qual essa pesquisa se insere, seria não utilizar a diferença como objeto de estudo, mas sim pensar a partir e desde as diferenças. Diferenças estas entre docentes-estudantes, estudantes-estudantes, estudantes-licenciandos/as e outras relações.

Contudo, não pretendo propor uma nova abordagem ou uma nova metodologia que possa ser classificada como subvertida, decolonial e/ou intercultural. A ideia é viabilizar a intersecção de possibilidades, inclusive dentro da perspectiva qualitativa de pesquisa, priorizando o processo, seus participantes e suas respectivas contribuições.

Visto isso, nesta seção, apresentarei a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, envolvendo sua caracterização, seus instrumentos e estratégias para geração, registro e análise das informações, seus/suas compartilhantes e contexto.

1.4.1 Caracterização da pesquisa

Para iniciar a discussão sobre a caracterização, considero importante colocar em pauta a definição de pesquisa que é o cerne do processo de investigação desenvolvido neste doutorado. Segundo Luna (2012), a identificação de um problema é o ponto de partida de uma pesquisa, cujas respostas produzem um conhecimento crítico com relevância teórica e social.

Para tanto, faz-se necessário organizar o processo articulando conceitos e teorias, relacionando com trabalhos já desenvolvidos e tornando os resultados públicos e acessíveis.

Como foi apresentada na seção anterior, esta pesquisa buscou responder a quatro objetivos específicos que correspondem a desdobramentos de um considerado principal: **propor alternativas para o suleamento da práxis docente e da educação linguística em espanhol na Educação Básica, a partir de experiências com docentes de língua espanhola em formação em contexto sergipano.** Nesse caso, não diria que identifiquei um problema que espero resolver com esta pesquisa, como se estivesse em um plano externo da situação. Pelo contrário, estou imerso neste problema e, por isso mesmo, através da investigação, tornou-se possível uma melhor compreensão e problematização das questões, incluindo a atuação dos/das compartilhantes durante o processo.

Esta pesquisa está vinculada à área da Linguística Aplicada e quanto à abordagem é classificada como **qualitativa**. De acordo com André (2013, p. 97), a pesquisa qualitativa constitui uma

perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (André, 2013, p. 97).

Os propósitos circunscritos para esta investigação levam em consideração seus/suas compartilhantes em seu contexto social real e suas relações na sala de aula da Educação Básica. Para tal, evidenciam e problematizam os significados que eles conferem ao problema proposto e buscam garantir o reconhecimento das singularidades encontradas na realidade dos/das compartilhantes.

Em consonância com essas implicações, Minayo (2002, p. 21-22) explica que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nesse sentido, ao acompanhar o processo junto a docentes de espanhol em formação e estudantes da Educação Básica, aprofundar aspectos relacionados ao suleamento e propor um olhar outro para a práxis docente e para a educação linguística em espanhol no contexto sergipano, esta investigação demanda uma apreciação sob a ótica **interpretativista**, pois

busca “entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo” (Moita Lopes, 1994, p.334). Sobre esse viés de pesquisa, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) explica que:

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32)

Conforme seu objetivo mais geral, a pesquisa aqui caracterizada segue uma base **explicativa**, pois tem “como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos”, aprofundando o conhecimento da realidade, explicando “a razão, o porquê das coisas” (Gil, 2010, p. 28). A partir das discussões com os/as compartilhantes desta investigação, pretendeu-se constatar, interpretar, explicar e problematizar os fatores que permearam todo o processo para, assim, tentar responder às perguntas de pesquisa.

De acordo com os procedimentos empregados, esta pesquisa é de cunho **(auto)etnográfico**, pois propiciou uma interação regular e direta entre o pesquisador e o contexto pesquisado em sua manifestação natural, deu ênfase no processo e esteve preocupada com o significado construído entre/sobre os/as compartilhantes, suas experiências e o mundo que os/as cerca (André, 2000). Esse tipo de pesquisa no contexto educacional “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (André, 2000. p. 34). Como tais interações foram vivenciadas entre o pesquisador, docentes de espanhol em formação e estudantes da Educação Básica dentro do seu próprio contexto escolar e das ações do PIBID, programa no qual já atuava, a autoetnografia é percebida por toda participação no processo de discussão nos encontros com o grupo, de elaboração dos materiais, de acompanhamento das aulas e nas interações durante as sessões críticas com as/os pibidianas/os e as/os estudantes. Esse universo corresponde a uma conjuntura real de educação linguística e de experimentações da práxis docente cuja existência independia da pesquisa.

Além dessas interfaces que caracterizam a pesquisa, ao considerar “o caráter político da atividade científica” (Freire, 1981, p. 36) e recordar os pontos cruciais dos objetivos que foram traçados, focando na horizontalização do processo, torna-se relevante definir a perspectiva pela qual foi possível delinear o desenvolvimento da investigação, considerando o contexto e a maneira pela qual as informações foram geradas e analisadas.

Entre as alternativas metodológicas possíveis para o desenvolvimento desta investigação, optei pela pesquisa **heurística** por englobar “processos ‘autocriativos’ e ‘autodescobertas’, principiando por uma questão ou problema que o pesquisador pretende responder” (Holanda, 2006, p. 368). A questão que levanto sobre o suleamento da práxis docente e da educação linguística em espanhol busca promover a atuação ativa dos/das compartilhantes nesse processo de descobertas e criações a partir da “autorreflexão – um estudo de si e sua relação com a prática pedagógica” (Telles, 2002, p. 110). Por essa razão, em consonância com o cenário no qual esta pesquisa foi desenvolvida, tornou-se pertinente evidenciar os significados dessa experiência de suleamento para os/as compartilhantes.

As relações assimétricas de poder constituem uma das problematizações levantadas, perpassando, também, pelo contexto científico e escolar, em seu viés epistemológico, metodológico e pedagógico. Sendo assim, é fundamental minimizar as desigualdades durante o processo de produção de conhecimentos possibilitando que todas as pessoas implicadas possam assumir um papel ativo e participativo na pesquisa. Por essa razão, uma das preocupações acerca do processo de sua efetivação está relacionada com a percepção que o grupo de compartilhantes e as turmas da escola possuíam sobre ela, com o cuidado para que a proposta não fosse apresentada como um ciclo de formação, no qual o pesquisador ficaria responsável pela aprendizagem dos/das compartilhantes, nem que a investigação constituísse um fator externo de intervenção no contexto escolar.

Nessa perspectiva, integro à pesquisa um viés **colaborativo**, no qual pesquisador e compartilhantes da Graduação e Educação Básica assumiram um papel ativo e reconhecido ao longo do processo. É fato que, por se tratar de um produto resultado de uma pesquisa de doutorado, como responsável por sua idealização e efetivação, tive que articular todas as ações e cumprir o desenvolvimento da escrita, sem deixar de garantir o espaço de fala para os/as compartilhantes.

Ibiapina (2016) defende as pesquisas que são socialmente construídas com a cooperação entre participantes. Uma construção de conhecimentos que não objetiva falar sobre seus/suas integrantes, mas sim na ação e com eles/elas, promovendo um desenvolvimento mútuo e possibilitando o questionamento crítico. Sobre a pesquisa colaborativa, a autora explicita que, no processo investigativo,

os partícipes negociam sentidos, compartilham significados, questionam ideias fossilizadas, concordam ou discordam dos pontos de vistas expostos pelos companheiros, fazendo uso de descrições, informações e confrontos

justificados que desencadeiam a reelaboração das práticas e a compreensão da unidade teoria-prática. (Ibiapina, 2016, p. 49)

O fato de, ao mesmo tempo em que atuo como pesquisador, ser também professor do campo da pesquisa e supervisor dos/das bolsistas do PIBID, que participam da investigação, favoreceu na preservação da naturalidade do contexto e de suas relações, contribuindo para seu caráter heurístico e viés colaborativo.

Para viabilizar uma metodologia outra no desenvolvimento da pesquisa, reconheço que “não pode haver um discurso da descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora” (Rivera Cusicanqui, 2010, p. 62)¹⁰. Faz-se necessário repensar o processo metodológico, ampliar as possibilidades para o seu desenvolvimento e integrar diferentes perspectivas com o intuito de compreender as questões da agenda da investigação.

A partir dessas considerações, foi possível entender como esta pesquisa pode ser classificada de forma didática, levando em consideração sua abordagem, objetivos e procedimentos para seu desenvolvimento. Cada um dos atributos designados e a convergência entre eles, além da flexibilização dos rumos da proposta ao longo do processo, configuraram a identidade desta pesquisa e reforçam um anseio por uma metodologia outra, não no sentido de inovação da abordagem, mas na abertura para a heterogeneidade a partir e desde as diferenças e no foco processual da produção de conhecimentos através/sobre (d)as relações entre as pessoas envolvidas.

1.4.2 Instrumentos e estratégias para geração, registro e análise das informações

Para que o processo investigativo fosse materializado e as informações geradas pudessem ser analisadas, relacionando teoria e prática, referências e contexto, foi de suma importância selecionar instrumentos e estratégias condizentes com a perspectiva e os objetivos da investigação. Dessa maneira, foi possível registrar as informações geradas e, assim, problematizá-las e compreendê-las com o intuito de responder às perguntas da pesquisa.

Ao ressaltar a autonomia do pesquisador, Oliveira, M. (2016, p. 78) explica que, “levando-se em conta que a pesquisa é um ato criativo, o pesquisador deve utilizar instrumentos que sejam adequados ao seu objeto de estudo e não fazer uso de uma ‘forma’ para rotular a realidade, mas de técnicas que captem a realidade em todo seu dinamismo”.

¹⁰ Texto original: No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora.

Considero “instrumento” todos os recursos que foram utilizados para registrar as informações no processo de sua geração. Já as “estratégias” correspondem aos procedimentos para gerar e analisar tais informações, a forma como os instrumentos foram aplicados no processo de concepção e análise junto aos/às compartilhantes no contexto da investigação. Vale destacar que opto pelo termo “geração” por reconhecer que as informações não estão prontas, não foram elaboradas antecipadamente, nem “dadas”, bastando apenas sua coleta, mas sim resultantes da investigação e das interações promovidas durante o processo da pesquisa.

Visto isso, para o desenvolvimento desta investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos para geração, registro e análise das informações geradas:

1) **Questionário virtual inicial**, por meio do *Google Formulário*¹¹, para conhecimento do perfil dos/as compartilhantes da pesquisa vinculados/as ao PIBID e suas percepções iniciais sobre alguns aspectos relacionados à práxis docente e à educação linguística em espanhol na Educação Básica, embasando, assim, as discussões efetivadas entre o grupo.

Esse instrumento representa o início do ciclo investigativo com os/as compartilhantes. Através desse primeiro contato, foi possível conhecer suas experiências com a língua espanhola na Educação Básica, o processo de escolha do curso de Letras com habilitação em espanhol, suas percepções acerca do papel que a língua espanhola possui na escola junto aos outros componentes curriculares, além dos impactos da revogação da lei nº 11.161/2005 em sua formação.

Seguindo uma sugestão de Gil (2010), foi realizado um pré-teste do questionário virtual com um grupo piloto similar ao dos/das compartilhantes, formado por 7 (sete) estudantes do curso de Letras Espanhol, também da UFS, que realizaram seu estágio de observação (Estágio Supervisionado em Língua Espanhola IV) entre outubro e dezembro de 2020, no Colégio de Aplicação (CODAP/UFS), com a minha supervisão. O objetivo era avaliar o questionário, verificando se o vocabulário empregado estava compreensível, se as perguntas estavam objetivas e se o próprio formulário virtual apresentava alguma falha. A única sugestão dada pelo grupo piloto foi a alteração do campo automático da “Data de nascimento”, possibilitando a digitação em um espaço para resposta. Vale ressaltar que o pré-

¹¹ O *Google Formulário* ou *Google Forms* é um serviço gratuito do *Google*, abrigado no *Google Drive*, que possibilita a criação de formulários online. É possível elaborar questionários com perguntas objetivas e discursivas, além de ter acesso aos resultados tabulados de forma organizada por pergunta, respondentes ou resumos estatísticos com gráficos. Além disso, também há o recurso de criação de testes com envio automático do gabarito, colaboração entre usuários para a elaboração e compartilhamento através de link. Para mais informações, acessar: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/forms/>.

teste também possibilitou a avaliação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi considerado, pelo grupo, como organizado, objetivo, compreensível e de fácil leitura.

2) **Notas de campo** para registrar as implicações e contribuições que as interações vivenciadas durante o processo investigativo e o envolvimento com os materiais elaborados puderam suscitar para a práxis docente e para a educação linguística em espanhol na Educação Básica, ambas em uma perspectiva suleada.

Esse instrumento, chamado por Triviños (1987) de “anotações de campo”, pode ser, segundo o autor, de natureza descritiva e reflexiva, contendo “o registro das observações livres realizadas e o comentário crítico sobre as mesmas” (Triviños, 1987, p. 158). Com isso, as notas viabilizaram o registro das informações básicas e objetivas dos diferentes momentos do processo e as percepções subjetivas do pesquisador nas interações com os/as compartilhantes.

3) **Materiais didáticos suleados**¹² elaborados, em dupla, pelos/as compartilhantes da pesquisa, durante o processo de discussões efetivadas de forma colaborativa com o grupo. Em consonância com a perspectiva teórica da pesquisa e a partir do desenvolvimento da investigação com a participação ativa dos/das integrantes, cada dupla elaborou, juntamente comigo, um material didático, caracterizado aqui como suleado, para turmas do Ensino Fundamental e Médio do CODAP/UFS. Nessa perspectiva, além de instrumentos para geração, registro e análise das informações, esses materiais, como produtos desta pesquisa, assumem uma função catalisadora (Signorini, 2006) de suma importância para o processo.

A escolha dos temas e dos textos, a evidência no sul e em suas vozes, as atividades elaboradas, a organização da proposta e as interações implicadas com seu envolvimento conformaram as premissas que direcionaram o processo de elaboração e análise dos referidos materiais. Estes compreendidos e concebidos como um conjunto de atividades com foco em textos originários de diferentes países hispano-falantes organizado em seções autocontidas, mas que, em certos momentos, possibilitam o diálogo entre as mesmas.

Segundo Moustakas (1990, p. 31 apud Telles, 2002, p. 112), o processo heurístico culmina numa Síntese Criativa, “uma forma de representação alternativa do conhecimento obtido através da pesquisa”. A elaboração dos materiais didáticos suleados não corresponde,

¹² No artigo “Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol”, publicado em setembro de 2019 no Dossiê SULEar da Revista Interdisciplinar SULEAR da Universidade Estadual de Minas Gerais, Silva Júnior e Matos (2019) utilizam esse nomenclatura para caracterizar os livros didáticos que apresentam propostas que dialogam com uma perspectiva desde e para o sul. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/4154/2227>. Acesso em: 04 jan. 2021.

literalmente, a uma síntese do processo em seu caráter representativo, mas sua concepção e envolvimento com as turmas constituem uma Ação Criativa baseada nas interações experienciadas durante o processo heurístico.

No que concerne às estratégias utilizadas para gerar, registrar e analisar as informações, múltiplas possibilidades foram concebidas para serem desenvolvidas ao longo desta investigação, a saber:

a) **Grupo de discussão**, através do aplicativo *Google Meet*¹³, formado por 08 (oito) licenciandos/as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para discutir aspectos comuns, distintos e emergentes das informações geradas a partir do questionário e temáticas que ampliassem as possibilidades de suleamento da práxis docente e da educação linguística em espanhol. Nessa perspectiva, Taquette e Borges (2020) ressaltam a importância da interação entre os/as compartilhantes ao discutir tópicos específicos e, assim, compreender o processo de construção de conhecimentos do grupo, estimulando ressignificações a partir do intercâmbio de opiniões.

Os encontros do grupo constituíram um espaço para a expressão das percepções e experiências dos/das integrantes, além do aprofundamento teórico sobre o suleamento. A seguir, um quadro informativo sobre os tópicos discutidos na primeira etapa da pesquisa durante is encontros com o grupo de discussão com os/as pibidianos/as:

Quadro 1 – Cronograma dos Encontros de Acompanhamento com o grupo do PIBID – I Etapa

Nº	Data	Duração	Atividades dos Encontros de Acompanhamento
01	• 05/03/2021	• 1h30	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta • Justificativas sobre os pseudônimos escolhidos • Discussão sobre o questionário inicial
02	• 15/03/2021	• 1h30	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências com a língua espanhola na Educação Básica • Influência dessas experiências para a formação docente • Razões da escolha do curso de Letras Espanhol
03	• 26/03/2021	• 1h30	<ul style="list-style-type: none"> • Papel da língua espanhola na escola de Educação Básica • Impactos da revogação da Lei nº 11.161/2005

¹³ O *Google Meet* é um aplicativo desenvolvido, em 2017, pelo Google que possibilita conectar participantes virtualmente através da realização de videochamadas. Entre os recursos possíveis estão, uso de câmera, microfone e chat, compartilhamento de tela, acesso via link, agendamento de reuniões, convocação por e-mail, entre outros. Para mais informações, acessar: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/meet/>.

			• Percepções sobre as contribuições do PIBID em sua formação
04	• 16/04/2021	• 2h30	• O perigo de uma história única (Chimamanda Ngozi Adichie) • Sulear (Campos, 1991; Freire, 1992; Kleiman, 2013)
05	• 29/04/2021	• 2h30	• Relações entre o sulear, PCN e OCEM
06	• 27/05/2021	• 1h30	• Docência como sul profissional
07	• 28/06/2021	• 1h30	• A sala de aula e o sul escolar
08	• 15/07/2021	• 1h30	• Materiais didáticos e o sulear
09	• 29/07/2021	• 2h30	• Análise de materiais didáticos aprovados pelo PNLD 2018

Fonte: elaboração própria

b) **Encontros de acompanhamento** pelo *Google Meet*, com cada dupla, durante o processo de elaboração do material didático suleado, com o intuito de acompanhar o processo de pesquisa dos textos e elaboração das atividades, contribuindo em toda sua construção.

c) **Observação das aulas suleadas**¹⁴, com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio do CODAP/UFS, para o envolvimento com os materiais didáticos suleados desenvolvidos por cada dupla. Nesses momentos, o foco das discussões foram o sul e suas vozes no contexto hispânico e/ou local.

Na rotina do PIBID, os/as bolsistas já vivenciam experiências de observação e regência de aulas. Seja no papel de observador/a das aulas do supervisor ou observado/a por esse mesmo supervisor, as diferentes oportunidades alternam as diferentes perspectivas. Com isso, e até mesmo pela imersão em um contexto real do grupo, o pesquisador, que por ora também é supervisor, apesar de observar, também possibilita o inverso

Acredito que essa ação foi coerente com a pesquisa e com a própria vivência do PIBID. Por isso, reconhecer a importância dessas observações para a aprendizagem coletiva é primordial. Assim, pesquisador/supervisor e compartilhantes/pibidianos/as assumem distintos papéis e vivenciam experiências por diferentes perspectivas.

¹⁴ Devido à pandemia da covid-19 que afetou todo o mundo desde março de 2020, ainda não há certeza se essas aulas suleadas serão realizadas de forma remota. A proposta é que, pelo menos, essa fase da pesquisa seja presencial, caso haja segurança para tanto e a escola tenha retomado suas atividades presencialmente.

d) **Sessões críticas**, ao final de cada encontro com as turmas e com os/as pibidianos/as, para que pudessem expressar suas opiniões sobre o envolvimento com os materiais e as interações vivenciadas.

Esse momento ampliou as perspectivas que estão voltadas para a pesquisa, pois, além do pesquisador e dos/das bolsistas do PIBID, inclui a voz dos/das estudantes da Educação Básica que participaram das aulas soleadas, se envolveram com os materiais didáticos soleados e puderam manifestar suas impressões sobre as experiências.

e) **Intersecção das informações**: fase de apreciação das informações geradas por meio dos instrumentos e estratégias anteriores a fim de responder às perguntas da pesquisa e alcançar os objetivos que foram traçados.

A articulação entre diferentes participantes produz uma compreensão múltipla sobre a realidade investigada, por isso a utilização de distintos instrumentos e variadas estratégias na geração das informações, assim como a não restrição da compreensão do contexto a um único ângulo. Com as informações geradas de maneira plural, sua intersecção e problematização de modo transdisciplinar implicaram em um panorama singular do fenômeno investigado.

Além de apreciar os materiais didáticos elaborados, no que concerne à análise das informações geradas através do questionário, de momentos do grupo de discussão, das aulas e das sessões críticas, esta pesquisa recorreu a contribuições da **Análise Textual Discursiva (ATD)**, desenvolvida pelo brasileiro Roque Moraes (2003), por reconhecer seus pressupostos de um paradigma emergente que busca compreender os fenômenos de modo plural, heterogêneo e transversal. Com base nos textos registrados em cada instrumento da pesquisa, foi possível travar diálogos criticamente, encontrar convergências e divergências, discutir teoricamente e compreender o fenômeno do micro ao macro. Moraes (2003, p. 207) concebe a ATD como um

processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (Moraes, 2003, p. 207).

De acordo com o processo da ATD, a análise deve ser desenvolvida a partir de estratégias específicas definidas por Moraes (2003) como:

- **Desconstrução dos textos (unitarização)**: por meio de um envolvimento com os textos e de uma leitura aprofundada desse *corpus*, produções linguísticas originadas através

das interações da pesquisa, e atribuição de significados a partir dos conhecimentos e aporte teórico do pesquisador, os textos são fragmentados e desconstruídos para destacar seus elementos constituintes, focar nos detalhes e perceber seus sentidos nos pormenores. Assim, segundo os propósitos da pesquisa, surgirão as *unidades de análise* resultantes de contextos específicos no processo de unitarização.

- **Estabelecimento de relações (categorização):** processo de comparação entre as unidades de análise e agrupamento de elementos semelhantes para constituir categorias em diferentes níveis. Nesse caso, inclui, também, a atenção para os elementos divergentes, reconhecendo a heterogeneidade dos participantes e a relevância de evidenciar pontos díspares.

- **Captação do novo emergente (compreensão atingida):** construção de um metatexto descritivo-interpretativo para a compreensão e teorização dos fenômenos investigados mediante a argumentação do pesquisador. Fase da problematização e discussão das informações fundamentada teoricamente, da compreensão do fenômeno e da emergência do novo. Esses metatextos foram incluídos de forma diluída no texto a partir das discussões sobre as informações geradas.

- **Auto-organização:** caráter intrínseco do ciclo que se inicia com uma desorganização, um caos, em direção a uma nova ordem em um processo de aprendizagem. Com a auto-organização, novos significados são construídos, emergentes de novos *insights* e teorizações a partir da impregnação intensa com o *corpus* e as informações geradas.

Moares (2003) utiliza a metáfora de “uma tempestade de luz” para descrever esse processo analítico que

consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (Moares, 2003, p. 192).

No contexto desta pesquisa, o processo de análise se deu por meio da desconstrução dos textos gerados com o questionário, os materiais didáticos, as interações nas aulas, as sessões críticas com os/as estudantes e as notas de campo. Vale ressaltar que, devido ao número de reuniões e à duração das gravações, não foram feitas transcrições completas dos encontros com o grupo de discussão e com as turmas de estudantes, foram registradas apenas as falas que contribuíram para o debate dos eixos propostos e de aspectos emergentes,

ampliando as possibilidades de intersecção entre as informações geradas através das diferentes estratégias e registrados nos distintos instrumentos.

Com esses pressupostos, reitero o que indiquei nos PONTOS DE PARTIDA desta tese, pois escolhi estratégias e instrumentos diferentes e específicos para a geração, registro e análise das informações, e as problematizarei a partir de múltiplos olhares teóricos e vozes dos/das compartilhantes para produzir este texto. Depois de finalizá-lo, outras compreensões serão geradas através do contato com diferentes leitores e, assim, novas realidades serão projetadas.

Não há a pretensão de obter todas as respostas ou estabelecer os construtos gerados como definitivos e estáveis, mas sim como mais um movimento contínuo de reflexão e problematização dentro da área e da temática desenvolvida. Esse caráter transversal da pesquisa qualitativa, possibilitando o uso de múltiplas estratégias para a compreensão de fenômenos, corrobora com a agenda de uma Linguística Aplicada que se concebe suleada, cuja produção de conhecimento ocorre em um processo contextualizado sócio e historicamente e realizado em trânsito por/com diferentes perspectivas e vozes.

1.5 O grupo de compartilhantes e o contexto

Depois de conhecer o pesquisador, sua área, a pesquisa e sua metodologia, nesta seção, apresentarei os/as compartilhantes e o contexto no qual estavam inseridos/as. Todos/as são imprescindíveis para garantir a execução e o processo dialógico da pesquisa. Já se sabe que, para alcançar os objetivos propostos, este processo investigativo se deu a partir do diálogo com **docentes de língua espanhola em formação**¹⁵ e **estudantes da Educação Básica pública**¹⁶ no contexto sergipano.

Em uma proposta colaborativa, participaram desde a primeira fase da pesquisa, oito licenciandos/as do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Sergipe (UFS), bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁷ que estavam

¹⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido proposto para os/as licenciandos/as encontra-se disponível no Apêndice A, p. 127.

¹⁶ O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido proposto para os/as estudantes da Educação Básica e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os/as responsáveis pelos/as estudantes encontram-se disponíveis, respectivamente, nos Apêndices B e C, p. 132 e 135.

¹⁷ No contexto do PIBID, além dos/as bolsistas e professores/as supervisores/as que atuam em escolas de Educação Básica, também existe a coordenação, docente da graduação que participa da orientação dos/as pibidianos e que faz a ponte com o/a professor/a supervisor. No contexto desta pesquisa, a coordenadora do núcleo de espanhol, na época a professora Doris Matos (UFS), também estava acompanhando as ações do grupo no CODAP, mas não participou das ações específicas da pesquisa, que ocorreram de maneira paralela. Optei por essa configuração, pois, como queria centrar meu olhar em dois grupos (licenciandos/as e estudantes da

alocados no Colégio de Aplicação da UFS com a minha supervisão. Justifico a escolha do grupo pelo fato de configurar um contexto real que não foi criado para a pesquisa, mas que constituía uma relação autêntica entre supervisor-pibidianos/as. No entanto, essa relação foi ampliada, pois o supervisor passou a ser também pesquisador e junto com o grupo compartilhante mobilizou ações de forma colaborativa, oportunizando outras possibilidades de experiência de iniciação à docência e contribuindo com a própria formação continuada do professor-supervisor-pesquisador.

O PIBID¹⁸ é um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) do governo federal que concede bolsas a estudantes de licenciatura de Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as redes de ensino da Educação Básica. Seu objetivo principal é “proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (BRASIL, 2020). Além dos/das licenciandos/as bolsistas, comumente chamados/as de *pibidianos/as*, também recebem bolsa os/as supervisores/as que acolhem os/as graduandos/as nas escolas públicas da Educação Básica, os/as coordenadores/as de área que atuam nas IES e o/a coordenador/a institucional.

Essa ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC surgiu em 2007 com o intuito de inserir licenciandos/as no ambiente escolar na fase inicial do curso para promover o contato com a rotina e contextos reais da docência, além de estimular a reflexão crítica sobre a práxis docente através das observações das aulas dos/das supervisores/as e de experiências de regência em sala de aula.

Entre os/as pibidianos/as do subprojeto de Letras/Espanhol da UFS do edital 2020-2022, 24 eram bolsistas remunerados/as e 02 voluntários/as, distribuídos/as em 03 escolas da rede pública em Sergipe: 09 no Colégio Estadual Governador Djenal Tavares Queiróz (Aracaju), 09 no Centro de Excelência Professor Hamilton Alves Rocha (São Cristóvão) e 08 no Colégio de Aplicação da UFS – CODAP/UFS (São Cristóvão). A distribuição dos grupos foi realizada pela professora coordenadora do subprojeto de acordo com as disponibilidades de horário dos/das supervisores/as e dos/das pibidianos/as, além do cuidado para que houvesse um equilíbrio quantitativo entre os três locais. Em cada uma das escolas havia um/a docente que atua na supervisão do grupo e, no caso do CODAP/UFS, como já informado, eu era o professor supervisor.

Educação Básica), a inclusão de mais uma voz de uma outra posição no processo demandaria a ampliação de instrumentos e estratégias para geração, registo e análise das informações.

¹⁸ Para mais informações sobre o programa, acessar: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>.

Confirma-se, portanto, que o grupo não foi criado para a pesquisa, pois já atuava na escola desde o início do projeto do referido edital, outubro de 2020. Durante o período que participaram do programa, os/as pibidianos/as fizeram leituras teóricas, participaram de reuniões com a coordenadora, supervisores/as e demais licenciandos/as do projeto, observaram as aulas dos/das supervisores/as, desenvolveram práticas em sala de aula e participaram de eventos virtuais. No caso do grupo alocado no CODAP, além das atividades do grupo geral de espanhol, a partir de março de 2021, após aprovação¹⁹ do projeto desta pesquisa no Comitê de Ética da UFBA e da UFS, foram iniciadas as ações para a geração de informações (questionário e encontros com o grupo de discussão).

Para preservar as identidades dos/das compartilhantes desta pesquisa, propus que escolhessem pseudônimos, nomes de algum/a docente que tiveram na Educação Básica cuja lembrança da sua prática em sala de aula remontasse a algo especial, significativo e que, de alguma maneira, tenha feito a diferença no processo de formação dos/das compartilhantes. Os estudantes da Educação Básica que participaram das aulas também escolheram seus pseudônimos seguindo essa estratégia. Como esta pesquisa procura evidenciar a educação linguística em espanhol na Educação Básica, a proposta dos pseudônimos, com um viés específico, objetivou homenagear a esse grupo de professores/as que impactaram a fase escolar dos/das compartilhantes e que eram referências para o que cada um/a almeja para suas experiências docentes.

Em ordem alfabética, apresentarei alguns aspectos do perfil de cada compartilhante do PIBID e relatarei a justificativa da escolha do pseudônimo que foi manifestada em um dos encontros com o grupo de discussão:

AUDEVAN

Pessoa parda e heterossexual. Estudante do curso de Letras Espanhol da UFS cursando do 4º ao 6º período. Nasceu em Gararu, no alto sertão sergipano, cidade na qual sua família ainda reside, mas, para facilitar o deslocamento, durante os semestres presenciais, fica em São Cristóvão, município onde também está localizado o campus da UFS. Tem 21 anos e estudou toda sua Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em escola pública. Encerrou esse ciclo no ano letivo de 2018 e ingressou no Ensino Superior em 2019. A escolha pelo curso de Letras com habilitação em Espanhol foi voluntária, por interesse e identificação pessoal no idioma e na área profissional.

¹⁹ Os pareceres consubstanciados dos dois comitês de ética (UFBA e UFS) estão disponíveis nos Anexos 1 e 2, respectivamente.

O pseudônimo escolhido é uma homenagem a um professor de Artes que teve durante dois anos do seu Ensino Médio, ele marcou a vida de muitas pessoas do então colégio e foi seu padrinho de formatura. Sua juventude e espírito sonhador inspiravam. Ensinava a importância de acreditar em si, de buscar a melhoria de vida e correr atrás dos sonhos. Foi um grande incentivador durante o processo de escolha do curso de Letras Espanhol para a graduação, apesar das críticas de alguns professores com relação à baixa carga horária ao comparar com Matemática e Português. Por ser professor de Artes e também ter poucas aulas semanais em cada turma, motivou sua opção pelo Espanhol argumentando que não adiantaria cursar algo que não gostaria, apenas pensando na carga horária, mas sim aproveitar a trajetória.

CALINE

Pessoa preta e heterossexual. Estudante do curso de Letras Espanhol da UFS cursando do 4º ao 6º período. Nasceu e reside em Aracaju, capital de Sergipe. Tem 20 anos e estudou a maior parte do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública. Encerrou esse ciclo no ano letivo de 2018 e ingressou no Ensino Superior em 2019. A princípio, escolheria o curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol, por interesse pessoal nos dois idiomas e no curso de Letras, mas devido à nota de corte do ENEM²⁰, resolveu optar pelo curso de habilitação única em Espanhol.

A escolha pelo pseudônimo é uma homenagem a uma professora de Geografia que teve do sexto ao oitavo ano do Ensino Fundamental. Além de professora, Caline era psicóloga e demonstrava bastante calma e tranquilidade. Ao mesmo tempo, era rígida em sala de aula e isso não agradava a muitas pessoas. No entanto, era considerada uma “encantadora de gente”, por isso sentava na primeira cadeira para ouvi-la, pois ela mostrava o que tinham de melhor, que eram capazes de fazer coisas as quais nem imaginavam.

DÊNIO

Pessoa parda e homossexual. Estudante do curso de Letras Espanhol da UFS cursando do 4º ao 6º período. Nasceu em Santa Rosa de Lima, no leste sergipano, cidade na qual sua família ainda reside, mas, para facilitar o deslocamento, durante os semestres presenciais, fica

²⁰ A nota de corte do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) é média no Enem do último candidato classificado dentro do limite de vagas oferecidas em determinado curso. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a nota de corte é uma referência para auxiliar o estudante no monitoramento de sua inscrição. No entanto, estar acima da nota de corte não é garantia de aprovação, pois a nota muda durante o período de inscrição no SiSU. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/o-que-nota-corte-sisu.htm>.

em São Cristóvão, município onde também está localizado o campus da UFS. Tem 20 anos e estudou toda sua Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em escola pública. Encerrou esse ciclo no ano letivo de 2018 e ingressou no Ensino Superior em 2019. Sua primeira opção de curso seria Psicologia, mas, como o curso é diurno, teria dificuldade com o transporte, e tinha o desejo pela licenciatura, optou pelo curso de Letras com habilitação em Espanhol.

Esse pseudônimo foi escolhido para homenagear um professor de Matemática que teve do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Devido ao estereótipo construído para esse componente curricular e pela postura exigente do professor, muitos tinham medo dele e chegavam a reprovar. Apesar de sempre defender que quem estuda não precisa ter medo, sua primeira nota em Matemática com esse professor foi zero, fato que gerou bastante sofrimento e medo da reprovação. Após isso, em uma conversa com esse professor motivando os estudos, sua visão mudou ao ouvir sua explicação de que a nota zero não definia ninguém e que, como na vida, não podemos desistir pelos zeros e nãos que recebemos, precisamos correr atrás e procurar outras oportunidades. No contexto escolar, sua segunda chance foi a recuperação da média alcançada com muito estudo. Surgiu uma parceria com esse professor, ele se tornou mais comunicativo e, por participar de sua Educação Básica por tanto tempo e toda influência, merecia essa homenagem.

IRAMAIA

Pessoa parda e heterossexual. Estudante do curso de Letras Espanhol da UFS cursando do 4º ao 6º período. Nasceu e mora em Tomar do Geru, no sul sergipano. Tem 20 anos e estudou toda sua Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em escola pública. Encerrou esse ciclo no ano letivo de 2018 e ingressou no Ensino Superior em 2019. Sua ideia inicial era escolher o curso de Direito, pois sonha em ser promotora ou juíza. No entanto, por causa da nota de corte do ENEM, decidiu pelo curso de Letras com habilitação em Espanhol por influência das experiências positivas que teve com o idioma no Ensino Médio.

A opção por esse pseudônimo é uma homenagem a sua professora de Espanhol do Ensino Médio que se tornou uma referência por todo seu trabalho em sala de aula, pela disponibilidade em ajudar sempre que precisasse e pelo apoio dado doando seus livros da graduação. Suas aulas de Espanhol eram um espaço que havia motivação para participar e colaborar com as propostas, aspectos que influenciaram na escolha dessa área da licenciatura.

IRANILDE

Pessoa parda e bissexual. Estudante do curso de Letras Espanhol da UFS cursando do 4º ao 6º período. Nasceu na cidade de Estância, na região sul de Sergipe, cresceu em Poço Verde, cidade na qual sua família ainda reside, mas, para facilitar o deslocamento, durante os semestres presenciais, fica em São Cristóvão, município onde também está localizado o campus da UFS. Tem 19 anos e estudou a maior parte do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola pública. Encerrou esse ciclo no ano letivo de 2018 e ingressou no Ensino Superior em 2019. A princípio, escolheria o curso de Licenciatura em História, que ainda pretende cursar, mas devido à nota de corte do ENEM e por interesse em um novo idioma e cultura, resolveu estudar Letras com habilitação em Espanhol.

O pseudônimo escolhido é uma homenagem a sua professora de Educação Física de todo Ensino Médio. A identificação surgiu por causa de sua personalidade forte, gerando uma relação interpessoal profunda que ultrapassava o contexto escolar e se mantém até hoje. Entre seus ensinamentos, destaca o incentivo a batalhar pelo que se quer e as conversas para discutir sobre os erros cometidos, além da influência em sua participação política na escola e a motivação recebida quando achava que não passaria em uma universidade federal.

MARTA

Pessoa branca e heterossexual. Estudante do curso de Letras Espanhol da UFS cursando do 4º ao 6º período. Nasceu e reside em Maruim, no território da grande Aracaju. Tem 25 anos e estudou toda sua Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em escola pública. Encerrou esse ciclo no ano letivo de 2015 e ingressou no Ensino Superior em 2019. Sua opção inicial seria o curso de Psicologia, mas, devido à nota de corte do ENEM e por interesse pessoal em aprender idiomas, resolveu optar pelo curso de Letras com habilitação em Espanhol.

A escolha pelo pseudônimo é uma homenagem a uma professora que teve no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), provavelmente no primeiro ano. Apesar de não ter mais contato com ela e acreditar que nem a reconheceria se a visse atualmente, lembra-se de como era atenciosa, demonstrava prazer em ensinar e reconhecia o potencial de seus/suas estudantes. Um fato que não esquece foi quando recebeu dela um brinquedo com material reciclado após adoecer e faltar às aulas. Essa atitude chamou sua atenção e, assim como recebeu esse afeto, gostaria de retribuí-lo homenageando-a. Se tivesse a oportunidade de reencontrá-la, a parabenizaria pela professora exemplar e maravilhosa que foi.

RITA

Pessoa parda e heterossexual. Estudante do curso de Letras Espanhol da UFS cursando do 4º ao 6º período. Nasceu em Itapicuru, nordeste da Bahia, mas mora no município de Tobias Barreto, desde 2017, no centro sul sergipano. Tem 22 anos e estudou toda sua Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em escola pública. Encerrou esse ciclo no ano letivo de 2016 e ingressou no Ensino Superior em 2018. Antes, havia ingressado no curso de Estatística da UFS e cursou dois semestres, mas por falta de identificação, curiosidade com a língua espanhola e contato com outros/as graduandos/as do curso na sua cidade, migrou para o curso de Letras com habilitação em Espanhol em 2019.

A escolha pelo pseudônimo é uma homenagem a sua primeira professora. Além do contato como pedagoga no início dos seus estudos escolares, ela também foi sua professora de História no Ensino Fundamental (Anos Finais), provavelmente no oitavo e nono ano. Também já foi professora de outras pessoas da sua família e, por ter sido a sua primeira docente, marcou sua vida, ademais de reencontrá-la em outros momentos do ciclo escolar e ter sido reconhecida.

SARA

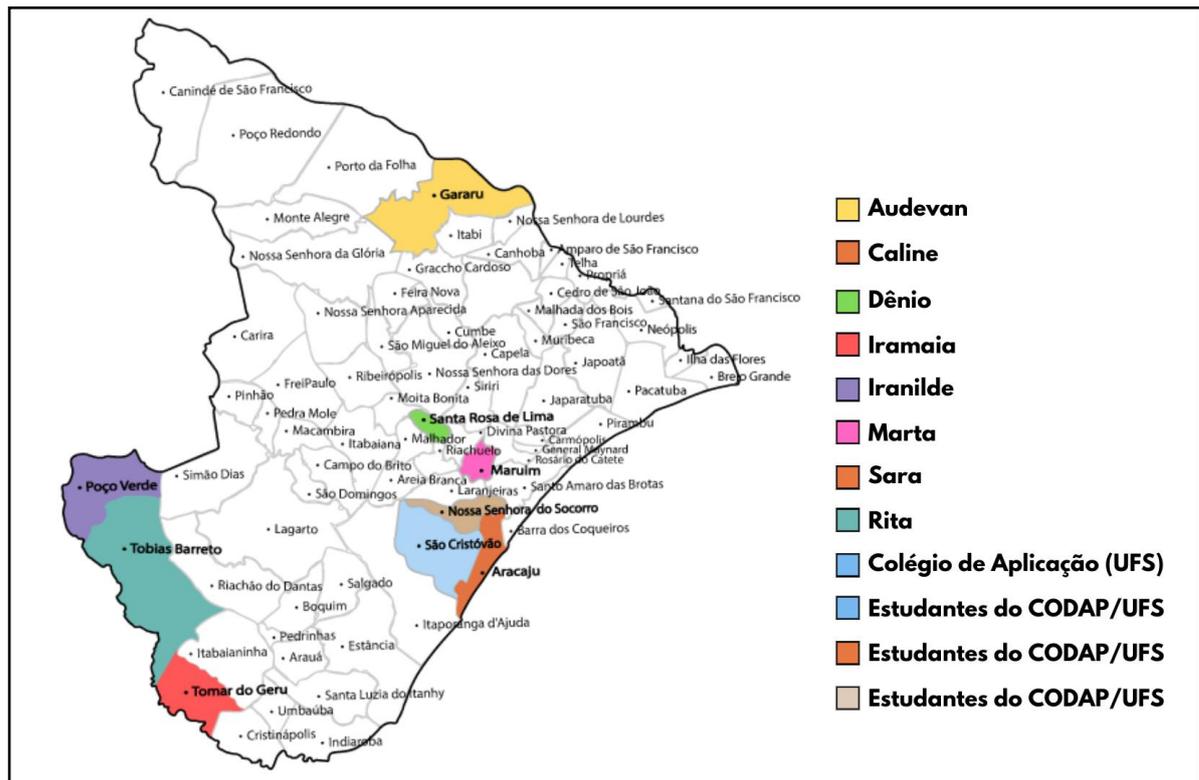
Pessoa branca e heterossexual. Estudante do curso de Letras Espanhol da UFS cursando do 4º ao 6º período. Nasceu e ainda reside em Aracaju, capital de Sergipe. Tem 19 anos e estudou toda sua Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) em escola particular. Encerrou esse ciclo no ano letivo de 2018 e ingressou no Ensino Superior em 2019. A escolha pelo curso de Letras com habilitação em Espanhol foi voluntária, por interesse e identificação pessoal com o idioma e com a docência.

Esse pseudônimo foi escolhido para homenagear sua professora de Química da segunda e terceira série do Ensino Médio com quem, além do contato escolar, também tem uma relação pessoal por ser sua madrinha. Sua forma de explicar demonstra o quanto ela gosta de ser professora, aspecto que reforçou seu sonho pela docência, recebendo desde sempre seu incentivo e apoio.

Pela descrição dos/das compartilhantes, foi possível identificar características comuns, semelhantes e diferentes entre eles/elas. Há uma memória muito afetiva das relações com os/as docentes homenageados/as nos pseudônimos, algo que merece uma atenção especial dentro desta tese, no que se refere à docência e suas representações. Diferentes docentes de variadas áreas do conhecimento e níveis de ensino foram lembrados/as. Todos/as os/as compartilhantes eram da mesma turma (2019.1) da graduação (Letras Espanhol), cursavam do

4º ao 6º semestre do turno noturno, durante os meses da pesquisa, mas possuíam experiências distintas com o Espanhol na Educação Básica. Havia uma heterogeneidade no que se refere ao município onde residiam suas famílias, na época, e com o qual possuíam um vínculo, conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 2 – Municípios sergipanos vinculados à pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Como já mencionado, o grupo de pibidianos/as compartilhantes da pesquisa estavam alocados no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS)²¹, localizado dentro do Campus São Cristóvão, na Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos, no município de São Cristóvão, Sergipe. O CODAP/UFS é uma escola federal, vinculada à UFS, fundada em 1959 e que oferece turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF) - Anos Finais e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio (EM).

Por estar atrelado à universidade, o compromisso do colégio também é alicerçado por três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Além do trabalho com a Educação Básica, funciona como laboratório e espaço de práticas experimentais para os cursos de licenciatura e outras

²¹ Para conhecer mais sobre o colégio, acessar: <http://codap.ufs.br/>.

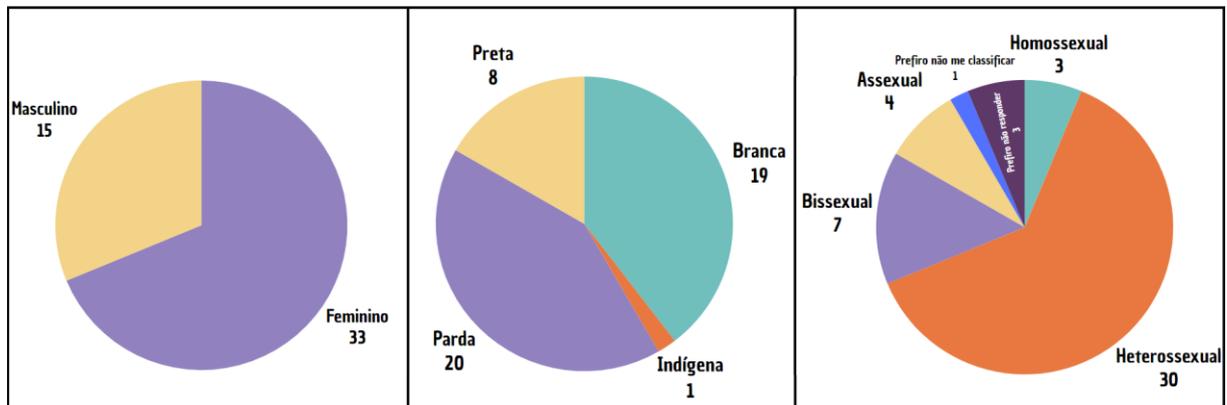
graduações da UFS, acolhendo: estagiários/as e bolsistas do PIBID, Residência Pedagógica e Apoio Pedagógico. No que se refere à pesquisa, diferentes investigações são desenvolvidas no contexto da escola, com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e pesquisadores/as da graduação, especialização, mestrado ou doutorado que estão escrevendo, respectivamente, seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), monografias, dissertações e teses. A cada ano, o colégio também desenvolve múltiplas ações de extensão que objetivam levar à comunidade circunvizinha e à população sergipana os saberes desenvolvidos no contexto da escola por seus/suas servidores/as.

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras no contexto do CODAP/UFS, as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental estudam espanhol, francês e inglês. Sendo que, no 6º ano do EF, há apenas uma aula semanal por língua e, do 7º ao 9º ano do EF, há duas aulas semanais de cada idioma. Ao chegar ao Ensino Médio, os/as estudantes têm o direito de escolher entre uma das línguas estrangeiras, com a possibilidade de alteração durante o processo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, os/as oito pibidianos/as foram divididos em quatro duplas e cada uma ficou responsável pelo envolvimento com os materiais didáticos selecionados elaborados em uma das turmas de Língua Espanhola do Ensino Fundamental e/ou Médio, na mesma turma que já acompanhavam durante as aulas remotas.

Além do pesquisador e dos/das pibidianos/as, **os/as estudantes das turmas** que participaram das atividades elaboradas para as aulas selecionadas tiveram um papel importante para esta pesquisa, pois puderam expressar suas percepções sobre as experiências e interações vivenciadas durante as referidas aulas. Sendo assim, é importante ressaltar o papel ativo dos/das estudantes da Educação Básica e a relevância da escuta de suas vozes nesta pesquisa que se propôs horizontal e selecionada. Na fase final da pesquisa, 48 estudantes estiveram presentes nas aulas com os materiais e sessões críticas. A seguir, três gráficos que ilustram o perfil desses/as estudantes:

Gráficos 1 – Perfil dos/as estudantes da Educação Básica



Fonte: Elaboração própria.

A partir das informações desta seção, foi possível conhecer o grupo de compartilhantes da pesquisa, licenciandos/as do curso de Letras Espanhol da UFS, estes/as também bolsistas do PIBID, e estudantes da Educação Básica do CODAP/UFS. O referido *locus* corresponde ao contexto em que o pesquisador também atua como professor e supervisor do PIBID em turmas de Língua Espanhola do Ensino Fundamental e Médio. Imersos/as nessa realidade de maneira participativa e colaborativa, pesquisador, pibidianos/as e estudantes puderam efetivar as ações da pesquisa com o intuito de refletir sobre e praticar o *suleamento* da práxis docente e da educação linguística em espanhol, produzindo novos conhecimentos e práticas.

Como previsto no início deste capítulo, apresentei o nós que configura esta pesquisa: o pesquisador, a área a qual está vinculado, a pesquisa, sua metodologia, os instrumentos e estratégias para geração, registro e análise das informações, os/as compartilhantes e o contexto de seu desenvolvimento. No próximo capítulo, o foco estará nos nós epistemológicos que fundamentaram esta investigação, desde aspectos históricos, sociais, culturais, geográficos, linguísticos, suas convenções e desigualdades, até os movimentos e agendas que se contrapõem a essas relações assimétricas, resistindo e agindo apesar delas.



El Tiempo No Espera (Lapiztola, 2021)

[por um olhar em direção ao Sul]

CAPÍTULO 2 – NÓS EPISTEMOLÓGICOS DESDE/PARA O SUL



(QUINO, 1974, p. 24)

Para iniciar este capítulo, trago Mafalda como referência devido ao conteúdo da referida tirinha da personagem argentina. Ver esse gênero sendo utilizado como epígrafe de um trabalho acadêmico não é algo convencional. É comum encontrar frases de diferentes pensadores/as ocupando esse espaço, fazendo alguma referência ao tema abordado e gerando uma reflexão como sinal de motivação e pré-leitura da obra ou capítulo, pois é essa a função de uma epígrafe. No entanto, ao escolher uma tirinha de Mafalda, do argentino Quino, utilizo outro tipo de linguagem que, de igual modo, dialoga com a proposta do capítulo e evidencia a criticidade do referido texto, tão valorizada pela Linguística Aplicada. Quino faz de Mafalda uma representante da voz feminina latino-americana, uma menina que, apesar da pouca idade, não silencia, nem consente sem se posicionar, mas questiona, reflete e expressa suas inquietudes e perspectivas sobre questões sociais e do cotidiano. Incluir essa voz e esse gênero, no espaço da epígrafe, geralmente ocupado por filósofos/as, sociólogos/as,

pedagogos/as, entre outros/as, representa um ato de evidenciar essa outra voz e esse outro texto, que, também, possibilitam o encontro, o diálogo e a abertura para reflexões.

Na tirinha, vemos que *Libertad* coloca o mapa em uma posição incomum com a que costumamos ver, fato que chama a atenção de *Mafalda*, causando estranhamento: *Mas Libertad, você está colocando (o mapa) ao contrário!* Com segurança, *Libertad* questiona: *Ao contrário utilizando o quê como referência? Já que a Terra está no espaço e não tem nem em cima, nem embaixo.* E continua explicando: *Isso de que o Hemisfério Norte é o de cima é um truque psicológico inventado pelos que acreditam que estão acima, para que nós que acreditamos estar abaixo continuemos crendo que estamos abaixo. E o pior é que se continuamos acreditando que estamos abaixo vamos continuar estando abaixo. Mas a partir de hoje, acabou!*

O diálogo entre *Libertad* e *Mafalda* ilustra bem o que a hegemonia europeia convencionou ao elaborar e difundir as representações do mundo em mapas, daí a reação de estranhamento de *Mafalda*. Esta fica intrigada porque se acostumou a ver uma outra disposição dos continentes e a concebeu como verdade absoluta. Já *Libertad* demonstra sua visão crítica ao problematizar essa convenção que representa uma relação de poder, na qual quem domina está por cima (Norte) e quem é dominado está por baixo (Sul).

Essa problematização formulada por *Libertad* está diretamente relacionada com a proposta deste capítulo intitulado “Atando os nós epistemológicos desde/para o sul”. Uso o verbo “atar”, pois o intuito é unir e promover diálogos entre diferentes epistemologias desde o Sul e para o Sul, produzindo, assim, “nós”. Nós estes que são passíveis de serem desatados, porque não há a intenção de produzir algo que se encerre em si, ou que impeça novos laços. Por isso, reafirmo que o intuito principal, aqui, é embasar epistemologicamente desde e para o Sul.

O capítulo está dividido em três seções e cada uma representa um nó que se une a outro para, assim, colaborar na fundamentação teórica das discussões pleiteadas nesta tese. A primeira seção, “Nós coloniais: das relações históricas de poder à resistência contra-hegemônica”, objetiva traçar um panorama sobre a construção do sistema-mundo moderno/colonial, as reproduções das colonialidades e a criação de movimentos que questionam as relações assimétricas de poder sugerindo um giro decolonial. A segunda seção, “Sulear: verbo de ação em direção ao Sul”, apresenta uma discussão sobre as convenções eurocêntricas relacionadas à orientação e localização espacial, que por muito tempo foram difundidas, e uma problematização acerca dos termos NORTEar e SULEar, sua origem e as relações de poder que neles estão imbricadas. A terceira e última, “O sul de cada questão”,

relaciona essas concepções de sul e o amplia com eixos associados ao contexto educacional: o currículo, a docência e a sala de aula.

2.1 Nós coloniais: das relações históricas de poder à resistência contra-hegemônica

Em 1492, um fato histórico foi crucial para transformar o modo como o mundo, suas terras e povos passaram a ser (re)conhecidos. Apesar de, durante muito tempo, se difundir a ideia de “descobrimento da América”, o que de fato aconteceu foi a “invasão das terras de Abya Yala” – denominação utilizada para a autodesignação dos povos originários do continente e que significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento” na língua do povo indígena Kuna²², como contraponto ao termo América, designação colonial (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26)²³. Semanticamente, as palavras “descobrimento” e “invasão” evidenciam concepções distintas do fato histórico, a primeira exalta a hegemonia europeia e a coloca como protagonista, apagando a significância dos povos originários, como se estes fossem meros figurantes dessa história; a segunda ratifica o fato de que, ao chegar nessas terras, os europeus se apropriaram de um território que já tinha donos, povos diversos e organizados, culturas plurais que foram violadas e apoderadas.

O uso do vocábulo “(re)conhecidos”, no parágrafo anterior, representa dois movimentos: o de **reconhecimento** do seu próprio povo e terras em contraposição a outro; e o de **conhecimento** e **reconhecimento** desse outro que até então era desconhecido. A partir de um olhar hierárquico de dominação e opressão, esse encontro gerou uma relação conflituosa, exploratória, abusiva e repleta de lutas injustas por poder, nas quais os invasores da metrópole ocuparam, dominaram e exploraram as terras e os povos invadidos da colônia.

Esse processo de exploração do Oceano Atlântico e de territórios, a partir da chamada expansão marítima, entre os séculos XV e XVI, realizada pelos europeus, mais especificamente pelos espanhóis, portugueses, seguidos pelos ingleses, franceses e holandeses, constituiu a **colonização**. Em um exercício de aprofundamento e ampliação do que significava colonizar, naquela época, podemos inferir que a dimensão violenta do

²² “O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas) (PORTO-GONÇALVES, 2009, p. 26)”.

²³ Porto-Gonçalves (2009, p. 26) explica que “– Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por esses povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento. Embora alguns intelectuais, como o sociólogo catalão-boliviano Xavier Albó, já houvessem utilizado a expressão Abya Yala como contraponto à designação consagrada de América, a primeira vez que a expressão foi explicitamente usada com esse sentido político foi na *II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala*, realizada em Quito, em 2004”.

processo colonizador perpassa não só a exploração e o domínio territorial, mas também cultural, atingindo a língua, a religião, os costumes e a memória dos povos originários.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p. 8)

Ao ler a percepção indígena, representada pelo líder, ambientalista e escritor Ailton Krenak, sobre a história colonial, são evidentes sua compreensão da supremacia eurocêntrica e seu inconformismo com o silenciamento e apagamento de suas histórias e identidades, colocando-as em uma condição de subalternidade.

Maldonado-Torres (2007, p. 131, tradução nossa) afirma que o **colonialismo** “denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que converte tal nação em um império”²⁴. Nessa perspectiva, o colonialismo constituiu uma relação de poder baseada no controle econômico e no domínio metropolitano de territórios da colônia. Essa etapa da história mundial corresponde à transição entre a Idade Média e o início da Idade Moderna com o Capitalismo Comercial ou Mercantilismo e reforça que “a ‘centralidade’ da Europa Latina na História Mundial é o *determinante fundamental da Modernidade*”. (DUSSEL, 2005, p. 29, grifos do autor).

No entanto, é importante compreender que ao mesmo tempo em que a Modernidade possui um núcleo racional que a concebe como novo paradigma, uma emancipação, um novo desenvolvimento do ser humano, há uma práxis irracional eurocêntrica de violência (DUSSEL, 2005). Para tanto, Dussel (2005) aponta sete fatores para descrever o que ele chama de *mito da Modernidade*:

- a) A civilização moderna se autocompreende como mais desenvolvida, superior (o que significará sustentar sem consciência uma posição eurocêntrica).
- b) A superioridade obriga, como exigência mor, a desenvolver os mais primitivos, rudes, bárbaros.
- c) O caminho do referido processo educativo de desenvolvimento deve ser o seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia, o que determina, novamente sem consciência alguma, a “falácia desenvolvimentista”).

²⁴ Texto original: Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio.

- d) Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se for necessário, para destruir os obstáculos de tal modernização (a guerra justa colonial).
- e) Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador investe suas próprias vítimas do caráter de ser holocaustos de um sacrifício salvador (do índio colonizado, do escravo africano, da mulher, da destruição ecológica da terra, etc.).
- f) Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (o fato de se opor ao processo civilizador) que permite a “Modernidade” se apresente não só como inocente mas também como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
- g) Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, são interpretados como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser fraco, etc.. (DUSSEL, 1993, p. 185-186, grifos do autor)

Tanto em Dussel (1993) como em Krenak (2019), é possível constatar o quanto a modernidade reforça oposições convencionadas para justificar seu processo violento de supremacia e apagamento. Essa polarização entre desenvolvidos x primitivos, civilizados x bárbaros, humanidade esclarecida x obscurecida, comprova o quanto essa verticalização moderna está fundamentada na autocompreensão de superioridade europeia e de heroísmo civilizatório que inferioriza o não-europeu e produz vítimas de forma violenta.

A ideia moderna de desenvolvimento e civilização baseada em um referencial que deve ser eurocêntrico instituiu um movimento cruel de marginalização do outro, este concebido como primitivo, atrasado, imaturo e que está em uma posição inferior, cuja emancipação só seria possível pelo processo colonial, através da subordinação da colônia pela metrópole autodeclarada salvadora.

Além do colonialismo ocorrido no continente hoje conhecido como americano, territórios africanos e asiáticos também foram ocupados e repartidos no final do século XIX e ao longo do século XX, já na fase do Capitalismo Industrial. Nesse contexto, o ideal de missão civilizatória era utilizado como justificava para a invasão. Esse novo ciclo imperialista, devido ao controle político, foi chamado de **neocolonialismo** e instituído pelas potências capitalistas.

Como discutido, essa expansão colonial – na América, no século XVI, e na África e Ásia, a partir do final do século XIX – instituiu relações políticas e econômicas entre povos, na qual um, o império (Ex.: Espanha, Portugal, Inglaterra), é soberano e detêm o poder sobre o outro, a colônia (Ex.: terras americanas e africanas), constituindo o **colonialismo**. Entretanto, apesar da independência das colônias no processo de descolonização e nascimento

das nações independentes, houve uma continuidade das formas coloniais de dominação, impedindo uma real emancipação político-econômica e cultural das nações “(in)dependentes”.

Essa persistência colonial que transcendeu o colonialismo histórico, reproduzindo estruturas de poder e subordinação, foi chamada por Quijano (1998) de **colonialidade**. Para o teórico, as relações de poder instauradas pelo colonialismo e reforçadas pela colonialidade subalternizam grupos de seres humanos naturalizando certos padrões de hierarquias raciais, étnicas, culturais, territoriais, de gênero e epistêmicas, ampliando, assim, a dimensão de um sistema que está para além da esfera política e econômica, refém da **colonialidade do poder**. Para Quijano (1992),

(...) a **estrutura colonial de poder** produziu discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como "raciais", étnicas, "antropológicas" ou nacionais, segundo os momentos, os agentes e as populações envolvidas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão "científica" e "objetiva") de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental. Com efeito, se observarmos as linhas principais da exploração e da dominação social em escala global, as linhas principais do poder mundial atual, sua distribuição de recursos e de trabalho entre a população do mundo, é impossível não ver que a grande maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados, são exatamente os membros das "raças", das "etnias", ou das "nações" em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, desde a conquista da América em diante (QUIJANO, 1992, p. 12, grifos nossos)²⁵

Com isso, constata-se que essa obstinação dos grupos dominantes pelo controle econômico e sociocultural reforça a agenda de poder global que busca estabelecer categorias e convencionar padrões, inferiorizando as raças, as etnias e as nações das populações colonizadas e determinando as configurações das relações sociais. A colonialidade produziu um padrão de poder que instituiu a racialização, o capitalismo, o eurocentrismo e o Estado-Nação (QUIJANO, 2006), a saber:

²⁵ Texto original: Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", étnicas, "antropológicas" o nacionales", según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder, fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista o estamental. En efecto, si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las "razas", de las "etnias", o de las "naciones" en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante (QUIJANO, 1992, p. 12).

- A “racialização” das relações entre colonizadores e colonizados, a partir de um construto gerado para naturalizar as relações sociais de dominação em torno da hegemonia de uma “raça”;
- A configuração de um novo sistema de exploração e controle do trabalho em torno da hegemonia do capital;
- A condução de um novo modelo de produção e de controle do sujeito (imaginário, conhecimento, memória) pela hegemonia mundial do eurocentrismo; e
- O estabelecimento de um novo sistema de controle da autoridade coletiva em torno da hegemonia do Estado ou Estado-Nação.

A racialização, a expansão do capitalismo e a instauração da Europa como centro do sistema-mundo são parte do processo moderno/colonial. 1492 é um marco, pois a invasão ocorrida suscitou múltiplos conflitos territoriais, culturais e identitários. A sede europeia pelo controle violentou, silenciou e subalternizou o “outro”, cerceando-o e submetendo-o a um sistema cruel, violento e incompatível com o não-europeu. Dussel (1993), ao explicar a gênese da modernidade com o processo colonial, discorre que

O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do “nascimento” da Modernidade; embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intra-uterino. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controla-lo, vencê-lo, violenta-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “en-coberto” como “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu. (DUSSEL, 1993, p. 8).

É nesse sentido que Mignolo (2003) propõe a noção de **Sistema-Mundo Moderno/Colonial**. Sistema-Mundo por ser uma criação social e histórica gerada pela intersecção de múltiplas estruturas e por relações hierárquicas entre dominantes e dominados, centros e periferias (WALLERSTEIN, 2006). Moderno/Colonial para evidenciar a coexistência entre modernidade e colonialidade, sendo que as duas nascem juntas constituindo um único processo, visto que “a modernidade precisa da colonialidade para se instalar, se

constituir e subsistir. Não houve, não há e não haverá modernidade sem colonialidade (MIGNOLO, 2003, pp. 34-35, tradução nossa)²⁶”.

Vê-se, portanto, que as sequelas do colonialismo são conservadas como sintomas da colonialidade e esta é a engrenagem que movimenta o sistema-mundo moderno/colonial. Compreender a colonialidade significa reconhecer seu processo intrínseco com a modernidade e a consolidação dessa intersecção desde o momento em que as terras de Abya Yala foram invadidas.

Outra colonialidade que está localizada na mesma matriz genética da colonialidade do poder é a **colonialidade do saber** (QUIJANO, 2005), que opera pela convenção de uma hegemonia epistêmica, na qual a perspectiva eurocêntrica do conhecimento é concebida como modelo universal, superior e válido. Trata-se de uma “violência epistêmica, uma forma silenciosa de genocídio intelectual operada pelo ‘pensamento único’” (PALERMO, 2010, p. 82)²⁷. Ao evidenciar a expansão das relações de dominação colonial também no campo do saber, Quijano (1992, p. 12)²⁸ sugere uma **descolonização epistemológica**, já que “os colonizadores também impuseram uma imagem mistificada de seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significações”, dificultando o acesso dos dominados ou ensinando-os parcial ou seletivamente. Nessa perspectiva, Porto-Gonçalves (2005, p. 9) ressalta que

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

Reconhecer a relação intrínseca entre poder e saber nos faz enxergar a influência do controle do conhecimento na geopolítica global e suas relações assimétricas de poder e de legitimação dos saberes, ignorando, silenciando, omitindo e, até mesmo, excluindo os saberes produzidos pelos dominados. Sousa Santos (2007) amplia essa discussão falando sobre “pensamentos e linhas abissais”, caracterizando o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal e as linhas que demarcavam os chamados Velho e Novo Mundo na era

²⁶ Texto original: (...) la modernidad necesita de la colonialidad para instalarse, construirse y subsistir. No hubo, no hay y no habrá modernidad sin colonialidad (MIGNOLO, 2003, pp. 34-35).

²⁷ Texto original: (...) violencia epistémica, una forma silenciosa de genocidio intelectual operada por el “pensamiento único” (PALERMO, 2010, p. 82).

²⁸ Texto original: Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones (QUIJANO, 1992, p. 12).

colonial de linhas abissais. Para o teórico, tais linhas dividem diferentes realidades sociais e impossibilitam a co-presença dos dois lados da linha, considerando apenas a realidade de um dos lados, o lado da dominação, e excluindo o “outro”. Nesse contexto, a colonialidade do saber é exemplificada por uma disputa epistemológica entre as formas de verdade científicas e não-científicas que invisibiliza os conhecimentos da zona colonial de dominação.

Ao refletir sobre as implicações da colonialidade do poder em diferentes esferas da sociedade, além do saber, surge o conceito de **colonialidade do ser**, proposto por Mignolo (2003) e desenvolvido por Maldonado-Torres (2007), concebendo os efeitos da colonialidade na experiência vivida e seu impacto na linguagem. O ser é sustentado pelo saber que foi concedido pelo poder, ou seja, a falta de poder representa a ausência do saber e, conseqüentemente, a não existência, ambos como justificativa para a dominação e a exploração. Essas experiências vividas são articuladas por Fanon (2008), por exemplo, com a experiência racial e de diferença de gênero. Com isso, o “outro”, sujeito colonizado e racializado, é submetido a mais uma relação assimétrica, à negação, ao apagamento de sua existência e do seu ser.

Como visto, o colonialismo histórico produziu e deixou muitas feridas abertas através das colonialidades, responsáveis pela reprodução e reforço de relações assimétricas de poder, de injustiças, de cerceamentos e de silenciamentos. Com o decorrer da história, mesmo passando por diferentes séculos, ainda é possível perceber e sentir as marcas coloniais em diferentes dimensões da sociedade (colonialidade do poder, do saber, do ser, cultural, da natureza, do gênero, do ver, entre outras) e, ao mesmo tempo, em contraposição, testemunhar múltiplos esforços para confrontá-las.

Na tentativa de problematizar e criar formas de resistência ao poder colonial e seus impactos, na década de 1980, teorias ganharam força ao buscar produzir conhecimento a partir de uma visão não hegemônica e com um argumento chamado **pós-colonial**, “comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade (BALLESTRIN, 2013, p. 91)”. Sobre a concepção do termo pós-colonial, pós-colonialismo, Ballestrin explica que há dois entendimentos, a saber:

O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos

anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. (BALLESTRIN, 2013, p. 90, grifos da autora)

Quanto ao segundo entendimento, participaram da produção dessas contribuições teóricas nomes como Franz Fanon (1968; 2008), da Martinica, Edward Said (1978), da Palestina, Albert Memmi (2007) e Aimé Césaire (1978), ambos da Tunísia, expandindo o debate pós-colonial e apontando outras perspectivas de se ver, sentir, agir e pensar o mundo e suas relações sociais. Seus trabalhos ampliaram os debates sobre as desigualdades sociais, especialmente aquelas representadas por categorias como raça, classe, gênero e origem; desigualdades estas que não são provenientes de fenômenos ontológicos, mas sim epistêmicos, materializadas nas relações de poder e não na natureza (biológica) dessas relações.

Inspirado no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, da década de 1970, que criticava a historiografia colonial e eurocêntrica nacionalista da Índia e era composto por Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Homi Bhabha e outros teóricos indianos, um programa de investigação foi desenvolvido na América Latina influenciado pelas teorias pós-coloniais, no final da década de 1990, o denominado Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Seus integrantes faziam parte do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, os quais por causa de divergências teóricas se desvincularam de tal coletivo (BALLESTRIN, 2013). Abaixo, é possível ver um quadro com algumas informações dos membros que iniciaram o Grupo M/C:

Quadro 2 – Precusores do Grupo Modernidade/Colonialidade²⁹

Nº	Nome	Área	País de origem	Atuação
1.	Agustín Lao-Montes	Sociologia	Porto Rico	<i>University of Massachussets at Amherst</i>
2.	Aníbal Quijano	Sociologia	Peru	<i>Universidad Nacional de San Marcos</i>
3.	Arthuro Escobar	Antropologia	Colômbia	<i>University of North Carolina</i>
4.	Edgardo Lander	Sociologia	Venezuela	<i>Universidad Central de Venezuela</i>
5.	Enrique Dussel	Filosofia	Argentina	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
6.	Fernando Coronil	Antropologia	Venezuela	<i>University of Michigan</i>

²⁹ Entre os membros presentes no quadro, já faleceram Aníbal Quijano (2018), Fernando Coronil (2011) e Enrique Dussel (2023).

7.	Ramón Grosfoguel	Sociologia	Porto Rico	<i>University of California</i>
8.	Walter Dignolo	Semiologia	Argentina	<i>Duke University</i>

Fonte: Elaboração própria.

Grosfoguel (2008, p. 116) explica que o grande embate que repercutiu na desagregação do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, composto em sua maioria por acadêmicos latino-americanistas, foi a tentativa de produzir um conhecimento alternativo e radical sobre a perspectiva subalterna e não a partir dela, reproduzindo o esquema epistêmico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos no qual “a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontram no Sul”. Ao preferirem pensadores ocidentais (Foucault, Derrida, Gramsci) como principal instrumento teórico, ambos os grupos, o Sul-Asiático e o Latino-americano, entraram em contradição com o seu objetivo de produzir estudos subalternos.

Nesse sentido, cabe uma discussão sobre o uso do vocábulo “subalternos” para nomear o grupo e seus estudos, além de uma problematização acerca da sua carga semântica. Figueiredo (2010, p. 84), com o objetivo de contribuir para o debate teórico-crítico sobre os Estudos da Subalternidade, explica que o termo faz referência “à perspectiva de pessoas de regiões e grupos que estão fora do poder da estrutura hegemônica” e informa que a expressão “começou a ser utilizada nos anos 1970, na Índia, como referência às pessoas colonizadas do subcontinente sul-asiático, e possibilitou um novo enfoque na história dos locais dominados, até então, vistos apenas do ponto de vista dos colonizadores e seu poder hegemônico”. Em “Pode o subalterno falar? – (1985)”, Spivak (2010, p. 13-14) argumenta que o termo descreve “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. No entanto, o vocábulo “subalterno” possui uma carga semântica que produz um efeito de naturalização da condição de subalternidade e da passividade frente à subalternização, como se esta fosse intrínseca, natural, voluntária e permanente, retirando a responsabilidade do grupo dominante. Em contrapartida, o termo “subalternizado” seria mais coerente, pois evidencia a responsabilidade dos grupos hegemônicos pela subalternização, inferiorização e marginalização dos grupos dominados.

No final dos anos 90 e início dos anos 2000, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) realizou diferentes encontros, congressos, simpósios, reuniões/eventos e publicações que proporcionaram o diálogo, o aprofundamento e a difusão de seus pensamentos, além da

incorporação de outros nomes importantes para o enriquecimento da proposta, como indicado no quadro abaixo:

Quadro 3 – Outros membros que integraram o Grupo Modernidade/Colonialidade³⁰

Nº	Nome	Área	País de origem	Atuação
1.	Boaventura de Sousa Santos	Sociologia do Direito	Portugal	Universidade de Coimbra
2.	Catherine Walsh	Pedagogia	Estados Unidos	<i>Universidad Andina “Simón Bolívar”</i>
3.	Cristina Rojas	Ciência Política	Colômbia	<i>Carleton University</i>
4.	Eduardo Mendieta	Filosofia	Colômbia	<i>Stony Brook University</i>
5.	Eduardo Restrepo	Antropologia	Colômbia	<i>Universidad Javeriana</i>
6.	Immanuel Wallerstein	Sociologia	Estados Unidos	<i>Yale University</i>
7.	Javier Sanjinés	Literatura	Bolívia	<i>Universidad Andina “Simón Bolívar”</i>
8.	José David Saldívar	Literatura	Estados Unidos	<i>Yale University</i>
9.	Lewis Gordon	Filosofia	Estados Unidos	<i>University of Connecticut</i>
10.	Libia Grueso	Serviço Social	Colômbia	<i>Proceso de Comunidades Negras (PCN)</i>
11.	Linda Alcoff	Filosofia	Panamá	<i>City University of New York</i>
12.	Marcelo Fernández Osco	Sociologia	Bolívia	<i>Universidad Mayor de Santo Andrés</i>
13.	María Lugones	Sociologia	Argentina	<i>Universidade de Binghamton</i>
14.	Marisa Belausteguigoitia	Estudos Culturais	México	<i>Universidad Nacional Autónoma de México</i>
15.	Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	México	<i>University of California</i>
16.	Oscar Guardiola Riviera	Filosofia	Colômbia	<i>University of London</i>
17.	Santiago Castro-Gómez	Filosofia	Colômbia	<i>Pontificia Universidad Javeriana</i>
18.	Zulma Palermo	Literatura	Argentina	<i>Universidad Nacional de Salta</i>

Fonte: Elaboração própria..

Para melhor compreender a dimensão da articulação desse grupo junto a seus precursores, seja pela variedade de nacionalidades, seja pela pluralidade de áreas do conhecimento e, sobretudo, pela variedade de lugares de fala (mulheres, homens, brancos,

³⁰ Entre os membros presentes no quadro, já faleceram Immanuel Wallerstein (2019) e María Lugones (2020).

negros, gente que nasceu e vive em diferentes localidades), após citar os nomes de tantos teóricos a ele vinculados, podemos problematizar as seguintes constatações sobre os membros do grupo: configuração transdisciplinar; América Latina como “perspectiva” ou espaço epistêmico e não, necessariamente, geográfico (ESCOBAR, 2003) – latino-americanos atuantes em universidades latino-americanas, grande parte do grupo composta por latino-americanos que atuam em universidades estadunidenses e uma estadunidense atuante em uma universidade latino-americana; além disso, há um europeu junto ao coletivo.

Os dois quadros apresentados evidenciam um dado importante sobre os membros do grupo, o contexto da produção desses saberes faz com que usufruam do poder acadêmico e, apesar de suas nacionalidades, grande parte atua em instituições dos Estados Unidos. Sobre essa questão, em outubro de 2018, em um diálogo realizado na *XVIII Feria Internacional del Libro* no Zócalo da Cidade do México, a socióloga, ativista, historiadora e teórica *aymara* Silvia Rivera Cusicanqui fez uma crítica ao academicismo do projeto decolonial afirmando que “o decolonial é uma moda, o pós-colonial é um desejo e o anticolonial é uma luta cotidiana e permanente”³¹. Rivera Cusicanqui (2018) afirma estar com a luta e explica que o anticolonial existe desde os tempos do colonialismo histórico, que o pós-colonial não passa de um desejo, considerando-o uma fase posterior ao colonialismo interno que ainda não vivenciamos, e que o decolonial é uma forma de colonialismo acadêmico. A crítica é direcionada aos teóricos do grupo M/C, os quais, para Rivera Cusicanqui (2018), despolitizam os processos de luta ao reinterpretá-los e ocupam um lugar de privilégio e de referencial acadêmico que desconsidera os povos subalternizados. Nesse sentido, é preciso reconhecer as lutas anticoloniais mencionadas por Rivera Cusicanqui (2018) não somente como objetos de estudos, contextos históricos ou políticos, mas também como base epistêmica para discussões *com* esses povos e não apenas *sobre* eles.

A atuação de latino-americanos no contexto acadêmico dos Estados Unidos e a adesão de teóricos originários de outros lugares e áreas reforçam a ideia do “paradigma outro” (MIGNOLO, 2003) como forma de resistência à colonialidade, unindo diferentes saberes fronteiriços, sem um único lugar de origem ou autor/a de referência, dando espaço para uma diversidade de proposições e colocando em pauta os saberes desenvolvidos por vozes que eram discriminadas e colocadas à margem das produções epistemológicas.

³¹ Texto original: “Lo decolonial es una moda, lo postcolonial es un deseo, lo anticolonial es una lucha cotidiana y permanente”. Trecho do diálogo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hjQBpeDboRQ>. Acesso em: 11 mar. 2021.

Outra questão relevante a ser problematizada é a presença de um europeu entre os membros. Portugal, país de Boaventura de Sousa Santos, apesar de estar na Europa, berço hegemônico na difusão de conhecimentos, e ter sido uma das potências mundiais no século XVI, na atualidade, corresponde a um sul econômico e epistêmico dentro do norte global. A atuação de Sousa Santos³² com suas publicações, projetos e parcerias com pesquisadores outros reitera sua contribuição para os estudos pós-coloniais.

Em suma, o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) constituiu

uma nova perspectiva desde a América Latina, mas não apenas para a América Latina, mas para o mundo das ciências sociais e humanas como um todo. Isto não significa que o trabalho de dito grupo é de interesse apenas para as supostamente universais ciências sociais e humanas, mas que o mesmo grupo procura intervir decisivamente na discursividade própria das ciências modernas para configurar outro espaço para a produção de conhecimento - uma maneira diferente do pensamento, um paradigma outro, a própria possibilidade de falar sobre "mundos e conhecimentos de outro modo" (ESCOBAR, 2003, p. 53, tradução nossa).³³

É nesse sentido que o grupo M/C se configura como um espaço outro para a produção de conhecimentos, falando sobre mundos, vozes e saberes de outro modo e buscando alternativas sociais para desafiar a hegemonia do mercado da globalização, do pensamento único dos países centrais e de suas agências. Para tanto, o coletivo incorporou, ao projeto, a **decolonialidade** como categoria, como terceiro elemento da modernidade/colonialidade, produzida a partir da insatisfação com a lógica opressora da hegemonia europeia e da necessidade de questionar as relações assimétricas de poder das colonialidades.

O projeto **decolonial**, como ato epistêmico, mobiliza um **giro decolonial** (MALDONADO-TORRES, 2008), girar para ver e compreender um outro lado, para entrar em movimento e ampliar as possibilidades epistêmicas, um movimento de resistência não só teórico, mas sociocultural, político e epistemológico em contraposição à lógica da modernidade/colonialidade, incorporando movimentos sociais. Mignolo (2007, p. 29) explica que

³² Para mais informações sobre Boaventura de Sousa Santos e o projeto ALICE - Espelhos estranhos, lições inesperadas: levando a Europa a uma nova maneira de compartilhar as experiências do mundo, visitar www.boaventuradesousasantos.pt e www.alice.ces.uc.pt, respectivamente.

³³ Texto original: una novedosa perspectiva desde Latinoamérica, pero no sólo para Latinoamérica sino para el mundo de las ciencias sociales y humanas en su conjunto. Esto no significa que el trabajo de dicho grupo es sólo de interés para las supuestamente universales ciencias sociales y humanas, sino que el mismo grupo busca intervenir decisivamente en la discursividad propia de las ciencias modernas para configurar otro espacio para la producción de conocimiento — una forma distinta de pensamiento, un paradigma otro, la posibilidad misma de hablar sobre “mundos y conocimientos de otro modo” (ESCOBAR, 2003, p. 53).

O giro decolonial é a abertura e a liberdade de pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (ou seja, da matriz colonial do poder)³⁴ (MIGNOLO, 2007, p. 29).

Esse giro, proposto pela decolonialidade, deve ser de 180° (cento e oitenta graus) (MIGNOLO, 2008) e horizontal, só assim será possível enxergar o outro lado de forma simétrica, quebrando qualquer tipo de relação vertical com sentido único, do lado superior para o inferior e vice-versa, e colocando as vozes inviabilizadas pela matriz colonial em evidência como partícipes de uma relação dialógica.

Em uma discussão terminológica sobre diferentes possibilidades e usos de vocábulos como DE-colonial/colonialidade/colonizar e DES-colonial/colonialidade/colonização/colonizar, Walsh (2013) se posiciona afirmando que

Suprimir o "s" é opção minha. Não é promover um anglicismo. Ao contrário, pretende marcar uma distinção com o significado em espanhol do "des" e o que pode ser entendido como um simples desarmar, desfazer ou reverter do colonial. Ou seja, passar de um momento colonial a um não colonial, como se fosse possível que seus padrões e marcas desistissem de existir. Com este jogo linguístico, procuro colocar em evidência que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual é possível identificar, visibilizar e favorecer “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas (WALSH, 2013, p. 25, tradução nossa)³⁵.

Visto isso, corroboro com a escolha de Walsh (2013) e assumo o uso do termo **decolonial** para fazer referência a essa alternativa outra que se contrapõe às hegemônias, levando em consideração o alinhamento com as contribuições teóricas do grupo M/C acerca da decolonialidade e da América Latina como perspectiva epistêmica, com as quais dialogo e

³⁴ Texto original: El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-outras (economías-outras, teorías políticas-outras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder) (MIGNOLO, 2007, p. 29).

³⁵ Texto original: Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas (WALSH, 2013, p. 25).

fundamento este trabalho; entendendo que **descolonial**, com o prefixo “des-”, se aproxima do sentido de um estado nulo da colonialidade e marca a superação do (neo)colonialismo, o processo histórico de independências das colônias latino-americanas e dos movimentos ocorridos com as neocolônias africanas e asiáticas; e associando **anticolonial** com os movimentos específicos dos povos indígenas e dos negros escravizados que foram subalternizados pelo processo colonial e que continuam lutando em oposição a essa matriz de poder.

É importante ressaltar, como também fez Mignolo (2008), que as manifestações em contraposição à lógica colonial surgiram “‘naturalmente’ como consequência da implantação de estruturas de dominação, a matriz colonial de poder ou a colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2008, p. 251, *tradução nossa*)³⁶. Sua genealogia se encontra “na colônia”, desde o “período colonial”. Por isso, não é justo reduzir tais manifestações às produzidas pelo Grupo Asiático, pelo Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos ou pelo Grupo Modernidade/Colonialidade.

Muito antes da organização desses grupos e do desenvolvimento de teorias que problematizam e discutem as colonialidades a partir da academia, os povos indígenas e os negros escravizados já lutavam e produziam saberes em defesa de suas identidades, de seus povos e de suas terras, na era colonial e nas lutas por suas independências. Esses atos anticoloniais de resistência afrontam as hegemonias coloniais, buscam justiça social e são reflexos dos conflitos entre metrópoles e colônias, visto que estas não se conformavam em assumir o papel a qual foram submetidas e em sofrer todo tipo de exploração.

Em 1616, Felipe Waman Puma de Ayala, cronista ameríndio de ascendência inca da época do Vice-Reino do Peru, enviou sua obra *Nueva crónica y buen gobierno* – Nova crônica e bom governo – ao rei espanhol Felipe III, relatando aspectos da história inca e do mundo andino pela perspectiva indígena. No final do século seguinte, em 1787, Ottobah Cugoano, escravizado liberto, abolicionista e ativista político que atuou na Grã-Bretanha, publicou a obra *Thoughts and sentiments on the evil of slavery* – Pensamentos e sentimentos sobre os males da escravidão – contando sua biografia, sua trajetória em terras alheias e denunciando os horrores do sistema escravocrata. Ambos os autores, Waman Puma de Ayala e Ottobah Cugoano, representam dois coletivos violentados pelo sistema-mundo moderno/colonial, os indígenas e os negros, e relatam suas versões da história, as versões do lado subalternizado. Nesse sentido, constata-se que “Waman Puma e Cugoano abriram as

³⁶ Texto original: “(...) ‘naturalmente’ como consecuencia de la implantación de estructuras de dominación, la matriz colonial de poder o la colonialidad del poder (MIGNOLO, 2007, p. 28)”.

portas para o pensamento outro, para o pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2008, p. 252, *tradução nossa*)³⁷ e que as duas obras podem ser consideradas os primeiros tratados políticos contra à hegemonia colonial.

Uma das premissas do projeto decolonial, este concebido e difundido desde a academia, é a **interculturalidade**, princípio ideológico e político proposto pelo movimento indígena equatoriano para o país. Apesar desse diferencial em sua genealogia, a interculturalidade é entendida como um processo social, político, ético e epistêmico que se torna uma categoria fundamental para analisar e compreender a decolonialidade, por isso elas se entrelaçam na medida em que questionam as relações assimétricas de poder e defendem a legitimidade e o viver “com” ou “com-viver” das diferenças. Walsh (2009) aprofunda explicando que

Como conceito e prática, processo e projeto, interculturalidade significa - na sua forma mais geral - o contato e o intercâmbio entre culturas em termos equitativos; em condições de igualdade. Esse contato e intercâmbio não devem ser pensados simplesmente em termos étnicos, mas a partir da relação, comunicação e aprendizagem permanentes entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições, lógicas e racionalidades distintas, orientados a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos e coletivos, para além de suas diferenças culturais e sociais (WALSH, 2009, p. 41)³⁸.

Ao intervir na reprodução das diferenças como desigualdades, a interculturalidade confronta os racismos e as desigualdades e busca o contato, o intercâmbio, a relação, a comunicação, a equidade e o respeito mútuo. Nessa perspectiva, fica até difícil traçar uma linha que, de alguma forma, tente separar o intercultural do decolonial, pois ambos são processos e projetos que buscam a transformação social, política, ética e epistêmica; questionam as hegemonias e as relações de subalternidade; visibilizam as identidades tradicionalmente excluídas; e anseiam construir novos modos de pensar, ver, ser, saber, agir e viver no mundo.

³⁷ Texto original: “Waman Puma y Cugoano abrieron las puertas al pensamiento otro, al pensamiento fronterizo (MIGNOLO, 2008, p. 252)”.

³⁸ Texto original: Como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa –en su forma más general– el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (WALSH, 2009, p. 41).

Com isso, vê-se que a interculturalidade é um “projeto político de evidente orientação decolonial” (WALSH, 2009, p. 202)³⁹, ou seja, não dá para assumir uma postura intercultural sem ser decolonial, não há como promover interações sem romper hegemonias e hierarquias. É a partir desse argumento que compreendo a decolonialidade como processo inerente da interculturalidade. O decolonial horizontaliza as diferenças e, a partir delas, o intercultural mobiliza interações dialógicas.

A partir desses pressupostos, perpassando os nós coloniais da história, foi possível compreender a organização colonial do mundo a partir da invasão das terras de Abya Yala e a criação do sistema-mundo moderno/colonial. O colonialismo histórico foi um processo cruel e violento que instituiu o eurocentrismo e estabeleceu relações de poder baseadas não só no controle econômico e no domínio metropolitano de territórios da colônia, mas também cultural, atingindo a língua, a religião, os costumes e a memória dos povos originários. No entanto, apesar da independência das colônias no processo de descolonização e nascimento das nações independentes, houve uma continuidade das formas coloniais de subalternização, impedindo uma real emancipação político-econômica e cultural das nações “(in)dependentes”, a chamada colonialidade e sua reprodução em diferentes dimensões (poder, saber, ser, cultura, natureza, gênero, ver, entre outras). Como forma de resistência e problematização dessa matriz colonial, além dos saberes e lutas anticoloniais dos povos indígenas e dos negros escravizados, diferentes coletivos acadêmicos se organizaram em busca da produção de conhecimentos a partir de uma visão não hegemônica, questionando as desigualdades sociais e indicando uma perspectiva outra de ver, sentir, agir e pensar o mundo e suas relações sociais. Destaco o trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade, suas agendas e contribuições acerca da decolonialidade e do reconhecimento da América Latina como perspectiva epistêmica e da interculturalidade como projeto político e epistêmico de evidente orientação decolonial.

Através desse panorama, esta pesquisa busca relacionar as matrizes das colonialidades com o contexto escolar da Educação Básica e com a sala de aula de língua espanhola, questionando até uma possível colonialidade do ensinar. A problematização sobre o eurocentrismo e as relações assimétricas de poder fundamentará as discussões referentes a outras perspectivas para a educação linguística em espanhol e para as relações dos/as compartilhantes no processo educacional. Na próxima seção, aprofundaremos os cenários que configuraram a forma como enxergamos o mundo, posicionando e polarizando as vozes

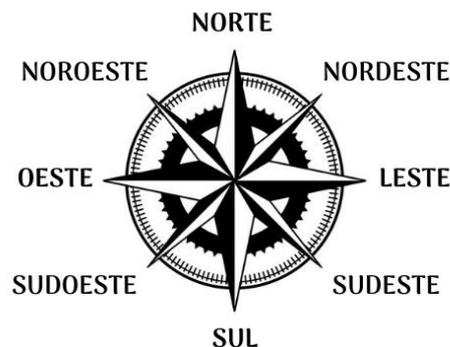
³⁹ Texto original: (...) interculturalidad como proyecto político de clara orientación decolonial (WALSH, 2009, p. 202).

sociais em diferentes lugares, prestigiando umas e invisibilizando outras. A proposta é compreender tais convenções para problematizá-las e promover novas epistemes e práticas que contemplem realidades outras.

2.2 SULear: verbo de ação em prol da decolonialidade

No processo histórico da configuração do que conhecemos, atualmente, como Educação Básica, houve diferentes fases e ocorreram diversas mudanças, seja na composição curricular, nos chamados “conteúdos” desenvolvidos nas componentes curriculares ou até nos materiais didáticos elaborados. Entre os conhecimentos difundidos durante os primeiros estudos geográficos na Educação Básica brasileira, estão os pontos cardeais para a orientação e localização espacial, os conhecidos NORTE, SUL, LESTE e OESTE, constituintes da Rosa dos Ventos⁴⁰ presente na bússola, aparelho que possui uma agulha magnética que, por convenção, aponta sempre para o Norte, servindo assim de guia, sobretudo no âmbito das navegações. Na imagem abaixo, há a ilustração de uma Rosa dos Ventos com a indicação dos pontos cardeais e colaterais:

Figura 3 – Rosa dos ventos



Fonte: Elaboração própria.

Criada no século XIV para indicar a direção dos ventos, situar as embarcações e guiá-las, a bússola funciona usando o Norte como principal referencial, sendo que, a partir dele, os outros pontos podem ser identificados.

⁴⁰ Schäffer (2003, p. 69) explica que “toda orientação parte de dois eixos centrais: o norte-sul e o leste-oeste. A orientação norte-sul deve ser considerada sobre todos os meridianos do globo e a leste-oeste, sobre qualquer paralelo. A figura da rosa-dos-ventos mostra, graficamente, num plano horizontal, a orientação por meio dos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais”.

Os mapas são a mais antiga forma do homem ilustrar o espaço onde vive e, de acordo com Harley (1995), “nunca são imagens isentas de juízo de valor”. Em suas representações, pode haver distorções intencionais ou “inconscientes” em seus conteúdos, conceber uma geometria subliminar para focalizar a atenção do observador sobre o centro, omitir informações (o silêncio dos mapas) e definir hierarquias segundo um objetivo prévio. Por isso, o autor sugere que os mapas precisam ser interpretados sob três perspectivas, como: “(i) forma de linguagem, (ii) imagem simbólica, e (iii) forma de conhecimento e poder”.

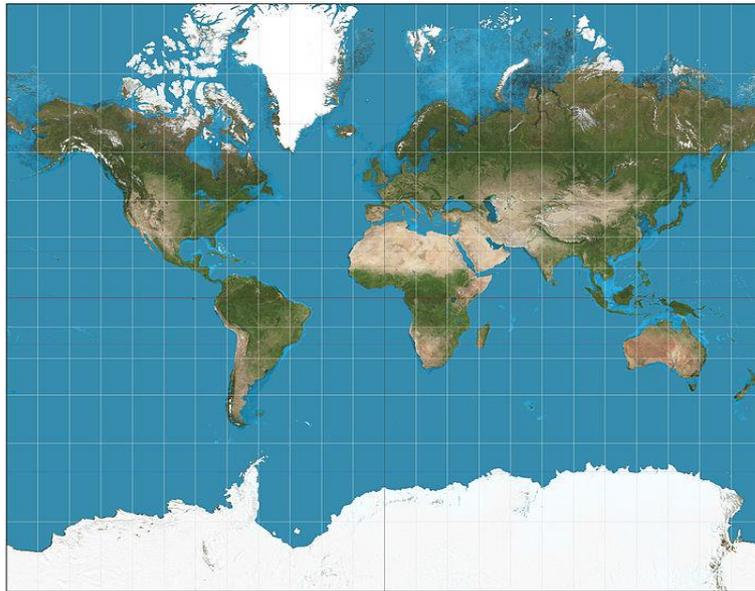
Ao abordar os mapas como instrumento de poder, Nunes (2016, p. 99) afirma que

Entender o contexto político da produção cartográfica auxilia a compreensão das representações e do que “se esconde” por trás dos mapas: características sociais, culturais, econômicas e religiosas. Historicamente, os mapas foram repositório de informações privilegiadas, e sua produção estava ligada às elites: elites dinásticas no Egito antigo, elites religiosas na Europa Medieval ou elite mercantil na Europa Renascentista.

Esse entendimento confirma o papel crucial dos mapas para a expansão das civilizações e para as grandes navegações, pois não serviam apenas como um instrumento de orientação e localização, mas estavam a serviço do poder. Para além das grandes navegações, Yves Lacoste (1988, p. 10) explica, ao problematizar que a Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, que “a formalização do espaço, através de uma carta, não é nem gratuita, nem desinteressada: meio de dominação indispensável, de domínio do espaço, a carta foi, de início criada por oficiais e para os oficiais”, por isso estava reservada à minoria dirigente e servia aos seus interesses.

Para ilustrar essa discussão, incluirei uma das representações cartográficas mais conhecidas do mapa-múndi, a elaborada pelo geógrafo, cartógrafo e matemático Gerhard Mercator (1512-1594):

Figura 4 – Projeção de Mercator (1569)



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mercator_projection_SW.jpg

Gerhard Mercator foi o primeiro que conseguiu representar o globo esférico da Terra em um plano. No entanto, sua projeção apresenta algumas distorções nos tamanhos das áreas dos continentes, aumentando em direção aos polos, como a Groelândia e o continente europeu, e diminuindo outras, como a América e a África. Essa projeção de Mercator, utilizada desde a época das grandes navegações, evidencia a forma como o poderio europeu queria que enxergássemos o mundo, distorcendo alguns territórios e definindo a orientação dos mapas, posicionando o norte acima, o sul abaixo, o leste à direita e o oeste à esquerda, todos esses referenciais na perspectiva de um leitor colocado fora ou em cima do mapa.

Moreira e Sene (2018, p. 65) levam essa discussão para a Educação Básica e enfatizam que “o eurocentrismo era a materialização cartográfica do **etnocentrismo** europeu. Mas não devemos nos esquecer de que a Terra é um planeta esférico, em movimento no espaço sideral; portanto, nele não existe nem acima nem abaixo”.

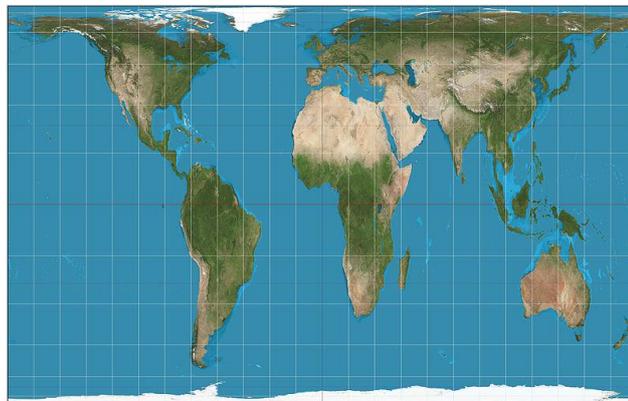
Oliveira, I. (2005, p. 8) confirma essa visão eurocêntrica do mundo e estende sua influência para além da cartografia, afirmando que

Os mapas são produtos da cultura de um povo. Logo, a soberania europeia na produção e, sobretudo, na divulgação de seus valores culturais – incluindo-se aí as representações cartográficas – fez com que o padrão europeu de orientação dos mapas prevalecesse desde então.

Além da projeção de Mercator, outras projeções cartográficas foram elaboradas ao longo da história. Uma delas foi iniciada pelo escocês James Gall (1808-1895) e retomada pelo historiador alemão Arno Peters (1916-2002), que ficou conhecida como Projeção de Gall-Peters (1974).

Após as duas guerras mundiais e o suposto fim da hegemonia europeia, digo suposto porque sabemos como a Europa é poderosa até hoje, um novo contexto geopolítico se instaurou e surgiu uma nova rivalidade entre duas potências: de um lado os Estados Unidos (EUA), potência capitalista, de outro a União Soviética (URSS), potência socialista, que lutavam por poder político e militar em diferentes partes do mundo durante o período que ficou conhecido como Guerra Fria (1947 – 1989). Criada nesse contexto, a projeção de Gall-Peters, batizada por ele mesmo como “mapa para um mundo mais solidário”, alonga o território latino-americano e o continente africano, colocando este no centro e focalizando nos países denominados do terceiro mundo, por isso ela é vista como “terceiro-mundista”, pois realça as nações que constituem a parte mais pobre do mundo, como pode ser visualizado na figura abaixo:

Figura 5 – Projeção de Gall-Peters (1974)



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gall%E2%80%93Peters_projection_SW.jpg

Ao comparar as duas projeções, constata-se que há distorções cuja função é evidenciar perspectivas específicas e parciais. Enquanto Mercator centraliza a Europa e amplia as proporções de potências coloniais, fazendo com que as regiões mais próximas dos pólos norte e sul pareçam proporcionalmente maiores do que as próximas ao Equador, Gall-Peters centraliza o continente africano e representa uma contraposição ao caráter eurocêntrico da projeção de Mercator, provocando uma problematização sobre o modo como os mapas influenciam nossa visão do mundo.

Outro aspecto relevante que merece atenção é o uso de terminologias como “Novo Mundo” e “Terceiro Mundo” para classificar blocos de países ou territórios a partir de um referencial explícito de dominação. Antes dos europeus invadirem terras americanas, eles consideravam que a Europa, a África e a Ásia eram os únicos constituintes do Mundo, por isso se denominavam o “Velho Mundo”, passaram a chamar a América de “Novo Mundo” e, mais tarde, a Oceania de “Novíssimo Mundo”. No entanto, o fato deles desconhecerem tais territórios não significa a inexistência de outras terras e povos.

Durante a Guerra Fria, com a bipolarização entre o capitalismo e o socialismo, os países capitalistas desenvolvidos formavam o “Primeiro Mundo”, enquanto os países socialistas industrializados eram o “Segundo Mundo”, sendo os do “Terceiro Mundo” os países capitalistas economicamente subdesenvolvidos e geopoliticamente não-alinhados a nenhum dos outros dois blocos. Nesse sentido, a ordem, a classificação e a difusão dessas nomenclaturas e de suas representações são provas das convenções estabelecidas por relações de poder.

Além das duas referências apresentadas anteriormente, na história, existem outras projeções cartográficas⁴¹ que enfatizam perspectivas específicas, seja religiosa, geopolítica ou econômica. A partir desses dois exemplos, foi possível constatar a parcialidade dos mapas e reconhecer a importância de sua problematização para que, criticamente, haja uma ampliação dessa discussão sobre as relações de poder difundidas pelas projeções cartográficas.

Convencionar a visão eurocêntrica do mundo como padrão é um construto do *colonialismo*, contribuindo para a conquista de novas colônias, mas que persiste até hoje como mais um sintoma da *colonialidade*, reforçando representações de poder.

Uma prova disso está na forma como o Leste e o Oeste são colocados em segundo plano, desconsiderando o movimento do Sol como referencial principal e fugindo da lógica de ORIENTAÇÃO. Para cada ponto cardinal, nos dois Hemisférios, há um referencial que é utilizado para auxiliar sobre a direção e o sentido: Norte (N) = Estrela Polar; Sul (S) = Cruzeiro do Sul; Leste (L) = o “nascer do sol”; e Oeste (O) = o “pôr do sol”. Sendo assim,

É interessante notar que a adoção do leste como referência principal seria a atitude mais lógica, na medida em que o deslocamento aparente do Sol sobre a superfície terrestre – que ocorre de leste para oeste – sempre foi nosso principal referencial de orientação. Daí até mesmo a origem do verbo “orientar”, no sentido de voltar-se para o oriente, a posição em que o Sol

⁴¹ Projeção Estereográfica Polar (Grécia e Egito, Antiguidade), Tábula Rogeriana (Reino da Sicília, 1154), Hereford (Inglaterra, 1276-1285), Lambert (Alemanha, 1772), Albers (Alemanha, 1805), Mollweide (Alemanha, 1805), Behrmann (Alemanha, 1910), Winkel Tripel (Alemanha, 1921), Miller (Escócia, 1942), Dymaxion (Estados Unidos, 1943), Robinson (Canadá, 1963), McArthur (Austrália, 1979) e AuthaGraph (Japão, 1999).

nasce, ou seja, o leste. Por oposição, o ocidente (do latim *occidente*, que cai; por metáfora, “onde o Sol cai”), indica a posição em que o Sol se põe, ou seja, o oeste. Norte e sul, portanto, são criações secundárias das culturas antigas, tendo como referências as terras conhecidas (Oliveira, I., 2005, p. 8).

Nessa perspectiva, reconhecendo as justificativas para os referenciais, faz-se necessário problematizar essas questões e compreender que a naturalização dessas convenções representa uma relação de poder na qual o Norte assume um lugar de privilégio, atenção e referência, e que essa hierarquização foi construída ao longo da história, influenciando, diretamente, na forma como enxergamos o mundo e suas complexidades até hoje.

Como exemplo externo ao âmbito cartográfico, analisando dentro do campo linguístico, pode-se constatar que o termo Norte e seus derivados começaram a circular em outros contextos e tomar outros significados e proporções, levando consigo uma carga semântica que ultrapassa as questões espaciais, como é possível verificar nas seguintes expressões utilizadas em língua portuguesa: *Você precisa tomar um norte em sua vida. / Estou desnortado. / Já definimos as questões norteadoras da pesquisa.* No primeiro exemplo, a expressão “tomar um norte” significa, nesse contexto, tomar um rumo, uma direção; já no segundo, “estar desnortado” quer dizer que se está confuso, instável, desorientado; no último, as “questões norteadoras” são as perguntas que conduzirão, orientarão a pesquisa. Nestes casos, assim como na bússola, o Norte é concebido como principal referencial, sinônimo de guia, de direção, rumo certo e até mesmo, no sentido figurado, de certa direção de pensamento ou moral.

Sobre essa dicotomia, Roig (2002, p. 15, tradução nossa) afirma que “as palavras ‘Norte’ e ‘Sul’ não são unicamente categorias geográficas, são também e principalmente categorias culturais e políticas”⁴². Para além de usos metafóricos do termo, é notório o caráter ideológico que o Norte carrega nas representações geográficas, na geopolítica, na história, na cultura, na economia, na literatura, na ciência, na forma como se enxerga o eu, o outro e o que os circunda. Visto isso, qual deveria ser a nossa referência desde nossa própria perspectiva? Como essa questão perpassa entre as sociedades, as identidades e suas relações? Por que devemos nos NORTEar, se existem outras possibilidades de referências?

⁴² Texto original: Las palabras "Norte" y "Sur" no son únicamente categorías geográficas, son también y principalmente categorías culturales y políticas.

Em 1991, o físico brasileiro Marcio D’Olne Campos⁴³⁴⁴ problematizou esse caráter ideológico do termo NORTEar partindo de uma discussão espacial e cartográfica, mas ampliando suas considerações para outros espaços sociais. Para tanto, utilizou, pela primeira vez, os termos SULEar e SULEamento, fazendo uma contraposição à carga semântica que NORTEar adquiriu ao longo da história. Os textos “A arte de SULEar-se I” e “A arte de SULEar-se II” (CAMPOS), ambos publicados em 1991, são os pioneiros no uso dos termos e consolidam a informação de que Marcio D. Campos os cunhou. Ao tratar da convenção da visão eurocêntrica do mundo, Campos (1991, p. 56) problematiza que

A imposição dessas convenções, em nosso hemisfério, estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo, de norte/sul e especialmente de principal/secundário e superior/inferior. Em qualquer referencial local de observação, o Sol nascente do lado do oriente permite a ORIENTação. No hemisfério norte, a Estrela Polar, Polaris, permite o NORTEamento. No hemisfério sul, o Cruzeiro do Sul permite o "SULEamento".

As confusões estabelecidas pelas convenções, as quais o autor se refere, são consequências da lógica equivocada e injusta de instituir a posição privilegiada do NORTE e, a partir disso, relacionar “norte, em cima, à frente” como “principal e superior” e, consequentemente, “sul, embaixo, atrás” como “secundário e inferior”. No entanto, como já foi discutido aqui, a Terra é “um planeta esférico, em movimento no espaço sideral; portanto, nele não existe nem acima nem abaixo” (MOREIRA, SENE, 2018, p. 65).

Fica evidente que a configuração **imaginária** dessa hierarquia é resultado de uma relação **real** de poder que, por convenção, direciona e centraliza seu olhar para o NORTE. Essa convenção desconsidera o movimento da Terra no espaço sideral e dispõe os continentes em um posicionamento concebido como verdade única e absoluta.

⁴³ Marcio D’Olne Campos é professor aposentado da UNICAMP, físico (PUC-RJ) e doutor pela Université de Montpellier (FR). Na UNICAMP, foi professor no Instituto de Física (1972-92). Ainda na UNICAMP e no IFCH (1993-98), pertenceu ao Dep. de Antropologia e à área “Itinerários Intelectuais e Etnografia do Saber” (Doutorado em Ciências Sociais 1992-98). Desde 1980, trabalha em educação (formal e não-formal) e pesquisa antropológica/etnográfica sobre relações sociedades-humanos-natureza e saberes, técnicas e práticas locais. Enfatiza as categorias tempo espaço e lugar nos ritmos e marcadores naturais e sociais de tempos, na percepção ambiental e nas relações céu–terra (Etnoastronomia e Astronomia nas Culturas). Em outra vertente trabalha com antropologia da alimentação e patrimônios culturais. Seus interlocutores situam-se em sociedades indígenas (Kayapó) e costeiras (caiçaras), assim como entre descendentes de imigrantes italianos (ES e MG). Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/marcio-dolne-campos/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

⁴⁴ Meus sinceros agradecimentos ao professor Marcio D’Olne Campos pela leitura crítica desta seção sobre o sulear e por todas as contribuições durante o processo de escrita.

Figura 6 – Planeta Terra, Estrela Polar e Cruzeiro do Sul



Fonte: Elaboração própria.

Se para cada local de observação há uma referência, por que o NORTEamento indicado pela Estrela Polar, esta vista apenas no hemisfério norte, e não a ORIENTAção direcionada pelo Sol, estrela central do Sistema Solar? Ou até mesmo, pensando em nosso hemisfério, o hemisfério sul, por que não o SULEamento conduzido pelo Cruzeiro do Sul?

Na época, Campos (1991, p. 56) fez uma crítica à forma como essas questões chegavam até a Educação Básica⁴⁵ no Brasil e enfatizou que, para o Norte, a regra é prática, mas, para o Sul, trata-se de uma pseudo-regra-prática, pois, à noite, nos deixa de costas para a principal constelação do nosso hemisfério, o Cruzeiro do Sul.

Apesar disto, em nossas escolas, continua a ser ensinada a regra prática do norte, ou seja, com a mão direita para o lado do nascente (leste), tem-se a esquerda o oeste, na frente o norte e atrás o sul, com essa pseudo-regra-prática dispomos de um esquema corporal que, à noite, nos deixa de costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação fundamental para o ato de "SULear-se". Não seria melhor usarmos a mão esquerda apontada para o lado do oriente? (Campos, 1991, p. 56)

⁴⁵ É importante ressaltar que as discussões sobre projeções cartográficas, orientação espacial e outras representações do mundo, na Educação Básica, foram ampliadas ao longo dos anos, inclusive ganhando espaço nos materiais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De acordo com o físico, se apontarmos nossa mão esquerda para o oriente, lado onde nasce o Sol, à noite, ficaremos de frente para o Cruzeiro do Sul, a principal constelação do hemisfério sul e que possibilita o “ato de SULear-se”, voltar-se para o Sul. “Com isso integramos esquema corporal e lateralidade de uma forma coerente entre o Céu e a Terra, PERCEBENDO o nosso horizonte, o nosso ambiente.” (Campos, 1991, p. 67, grifo do autor). Apesar de a referência ilustrar a ação do verbo em direção a um “sul geográfico”, Campos (1999) amplia a reflexão, ratificando a conotação ideológica e complexa que existe nessa relação Norte-Sul.

É notável, por exemplo, a presença da conotação ideológica nos referenciais do Norte com os quais carregamos o germe da dominação. Este germe explicita-se com frequência nas oposições do tipo: Norte/Sul, acima/abaixo, subir/descer, superior/inferior, central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento. (Campos, 1999, p. 42)

Nessa perspectiva, constata-se essa polarização hierarquizada do mundo não só em seu aspecto geográfico, mas também em outras esferas sociais e em seu caráter epistêmico. A segregação espacial, por exemplo, ilustra bem a polaridade, mas também demonstra a heterogeneidade de suas configurações. Em outras palavras, o que quero destacar é que nem sempre o norte geográfico é o norte econômico ou epistêmico, assim como também o sul; da mesma forma, é possível encontrar “sul” no “norte” e vice-versa. Para exemplificar, podemos partir do campo macro para o micro e assim ter uma noção mais precisa sobre essa questão:

a) Mundo/Continente: apesar de Portugal (grandes navegações na época) estar no Hemisfério Norte, na Europa, é um país, que por não possuir poder econômico significativo na atualidade, é visto como um país do “Sul” no Norte. Em contrapartida, a Austrália, localizada no Hemisfério Sul, possui alta expectativa de vida⁴⁶ e apresenta o segundo maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴⁷ do mundo, dados que a coloca como exceção entre as realidades do Sul, por isso, podendo ser caracterizada como um “Norte” no “Sul”;

b) País: dentro do Brasil, a região Nordeste, que está mais ao norte, é concebida como abaixo/inferior, do ponto de vista dos juízos de valor do país, devido a todos os problemas socioeconômicos que enfrenta, mesmo com toda sua significativa produção cultural, científica e política. Já a macrorregião do Centro-Sul brasileiro, constituída por estados como São

⁴⁶ Fonte: https://www.indexmundi.com/pt/australia/expectativa_de_vida_no_nascimento.html. Acesso em: 23 mai. 2020.

⁴⁷ Fonte: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>. Acesso em: 23 mai. 2020.

Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul, apresenta um alto desenvolvimento econômico e se destaca em indicadores sociais, isto é, um “Norte” no “Sul”;

c) Cidade: em Aracaju, bairros da zona Norte são marginalizados e da Sul elitizados. Isso é visivelmente notado nos investimentos, ou ausência destes, feitos em sua infraestrutura. No entanto, é possível encontrar elite na zona Norte e comunidades marginalizadas na zona Sul.

Visto isso, os três contextos apresentados possibilitam a relação com outras realidades, exemplificando as relações entre “Norte” e “Sul”, comprovando a heterogeneidade dessas polaridades convencionadas e desconstruindo possíveis representações estanques.

No campo da educação, Paulo Freire (1992, p. 24) fez uso dos termos “sul” e “suleá-los” com o intuito de refletir sobre a necessidade de uma relação horizontal e focada no estudante no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na referência, ele ressalta a diferença entre a linguagem dele e a dos operários e operárias com quem trabalhava, nos momentos de debates, discussões e diálogos, sobre os temas propostos, reconhecendo que não estava sendo coerente e significativo mediar “como se estivesse falando a alunos da universidade”, e pondera que,

apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, eu ainda quase sempre partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele devesse ser o “sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de “suleá-los”. (Freire, 1992, p. 24, grifos do autor)

Nesse sentido, Freire considera o “sul” como referencial principal de orientação no ato de educar e inclui os estudantes nessa posição de forma horizontal, pois partindo dele, **do sul**, e voltando-se para a realidade daqueles que dele fazem parte, **para o sul**, pode-se promover a transformação, o reconhecimento do próprio mundo, o autoconhecimento, assim é possível promover a leitura desse mundo pelos próprios participantes e “suleá-los”.

A credibilidade do educador, Patrono da Educação Brasileira, possibilitou a difusão do termo de tal maneira que há quem atribua, erroneamente, a autoria a ele. Entretanto, o próprio Paulo Freire (1992, p. 218) menciona o físico brasileiro Marcio Campos como o primeiro que o alertou “sobre a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de ‘civilização’ e de ‘cultura’, bem ao gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre o ‘criador’ e o ‘imitador’”.

Figura 7 – Paulo Freire e Marcio D’Olne Campos



Fonte: <http://178.62.201.127/noticia/origem-do-sulear>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Vinte e cinco anos antes da publicação da *Pedagogia da Esperança*, na qual usa o termo “sulear”, ao problematizar sobre a falta de consciência nacional de parte dos intelectuais brasileiros que produziam na década de 60, Freire (1967, p. 98) faz uma reflexão sobre a alienação do pensamento intelectual criticando o quanto “se pensava sobre o Brasil de um ponto de vista não-brasileiro”, impossibilitando um “engajamento resultante deste pensar”. Para ele, nesse contexto, o intelectual

Vivia mais uma realidade imaginária, que ele não podia transformar. Dando as costas a seu próprio mundo, enojado dele, sofria por não ser o Brasil idêntico ao mundo imaginário em que vivia. Por não ser o Brasil a Europa ou os Estados Unidos. Na verdade, introjetando a visão europeia sobre o Brasil, como País atrasado, negava o Brasil e buscava refúgio e segurança na erudição sem o Brasil verdadeiro e, quanto mais queria ser um homem de cultura, menos queria ser brasileiro. (Freire, 1967, p. 98-99)

Apesar de não utilizar o “sulear”, é possível identificar o caráter “suleado” do seu pensamento em contraposição ao movimento “norteador” dos intelectuais da época, que davam as costas para seu próprio mundo. Será que estamos falando de uma realidade passada ou ela ainda se perpetua até os dias atuais? Para responder, bastaria pensar na origem dos conhecimentos difundidos em nosso país e das vozes com credibilidade em diferentes áreas, revelando mais uma marca da colonialidade em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, inspirado pelas observações-denúncias de Campos (1991), Freire (1992, p. 219) deixa uma série de perguntas com o intuito de provocar-nos algumas reflexões, a saber:

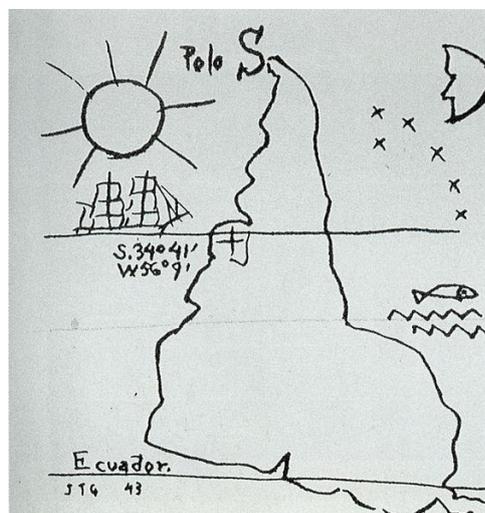
“Virar as costas” ou virar “de costas” ou nos deixar de costas para o Cruzeiro do Sul – signo da bandeira, símbolo brasileiro, ponto de referência para nós – não seria uma atitude de indiferença, de menosprezo, de desdém para com as nossas próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso, para com as coisas locais e concretamente nossas? Por que isso? Como surgiram e se perpetuaram entre nós? A favor de quem? A favor de quê? Contra quê? Contra quem nessa forma de ler o mundo?

Não seria essa “pseudo-regra prática” mais uma forma de alienação que atinge os nossos signos e símbolos, passando pelo saber elaborado até a produção de um conhecimento que *dá as costas* para ele mesmo e se volta de frente, de peito aberto, de boca gulosa e de cabeça oca como um vasilhame vazio para ser enchido por signos e símbolos de outro lugar, enfim para ser continente do saber elaborado pela produção de homens e de mulheres do “Norte”, do “cume”, do “superior”, do “ponto mais alto”? (Freire, 1992, p. 219-220)

Cada questionamento feito por Freire evoca seu esforço de levar o leitor à reflexão crítica sobre sua realidade, a falta de consciência nacional e a alienação. Em sua análise, defende a construção local de saberes e denuncia retoricamente, para reforçar seus argumentos, a hegemonia do “Norte”. Com isso, constata-se uma afinidade entre o SULEar, proposto por Campos (1991), e os pensamentos difundidos por Freire em suas pedagogias, pois ambos manifestam a necessidade de se ter o “Sul”, a realidade dos estudantes, o Brasil e a vivência local como referências legítimas para a produção de saberes.

Nessa mesma perspectiva, mas usando outro tipo de linguagem, décadas antes, o artista uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949) ilustrou, por meio de um desenho, o mapa da América do Sul por outra ótica, invertendo a convenção difundida comumente, redirecionando a ponta do mapa para o topo da imagem, como se vê abaixo:

Figura 8 – América Invertida



Fonte: Joaquín Torres García. *América invertida*, 1943. Museo Torres García, Montevideo, Uruguay.

A obra *América Invertida*, de Torres García (1943), foi utilizada para ilustrar um artigo seu publicado em 1935, no qual defende a criação de uma *Escuela del Sur* com o intuito de “chamar atenção de novos artistas uruguaios para conformação de um movimento que fosse procedente da América do Sul, centrando em temas e problemas que não se religam à Europa (Monteiro, 2016, p. 159)”. Nesse artigo, ele reitera:

He dicho Escuela del Sur; porque en realidad nuestro norte es el Sur. No debe de haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte. Igualmente nuestra brújula: se inclina irremisiblemente siempre hacia el Sur, hacia nuestro polo. (...) Esta rectificación era necesaria; por esto ahora sabemos dónde estamos (Torres García, 1935)⁴⁸.

Vê-se, portanto, uma antecipação da perspectiva da proposta SULEar, não fazendo uso do verbo propriamente dito, mas destacando o sul. O desenho propunha “uma visão de mundo onde o sul não seja mais dependente ou ‘inferiorizado’, assumindo uma posição, que segundo o artista, lhe foi negada ao longo da história (Monteiro, 2016, p. 160)”. Apesar da contraposição, proponho uma problematização do fragmento “nuestro norte es el Sur”, pois, aqui, Torres García ainda concebe o “norte” como um termo que designa um referencial principal. Nessa perspectiva, seria mais coerente dizer que **nosso referencial, direção, guia, rumo, destino, meta é o sul**. Assim, não haveria um reforço da conotação ideológica do vocábulo “norte”.

No que se refere à agenda de pesquisa e produção de conhecimento dentro da Linguística Aplicada contemporânea, área com a qual este trabalho está vinculado, o termo “sulear” foi utilizado por Kleiman (2013, p. 40) ao questionar a supremacia do Norte nos referenciais teóricos das investigações e defender a necessidade de se “trazer outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa”. A autora também expressa seu propósito em

⁴⁸ Disse Escola do Sul porque, na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora colocamos o mapa ao contrário, e então já temos uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde já, prolongando-se, aponta insistentemente para o Sul, nosso norte. Igualmente nossa bússola: se inclina inevitavelmente sempre em direção ao Sul, em direção ao nosso polo. (...) Esta retificação era necessária; por isto agora sabemos onde estamos (tradução nossa).

Problematizar uma faceta de criticidade da pesquisa em LA, que envolve, nas palavras de Paulo Freire⁴⁹ (segundo Streck e Adams, 2012), o “suleamento” (em vez de norteamento) de nossa atividade acadêmica, por meio do estabelecimento de mais diálogos com outros cientistas sociais críticos “de fronteira”: sociólogos, teóricos culturais, filósofos que se posicionam na periferia, à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos. (Kleiman, 2013, p. 41)

Para a Linguística Aplicada contemporânea, sulear significa reorientar a natureza da formulação dos problemas de pesquisa da área, ampliar as possibilidades epistêmicas na produção de conhecimentos, contemplando uma heterogeneidade de áreas e teóricos/as a partir da América Latina, e colocar em pauta trabalhos sobre as vozes subalternizadas e inviabilizadas do sul, problematizando as desigualdades sociais e incluindo questões sociais, étnico-raciais, de sexo e de gênero em evidência para, assim, cumprir com seu compromisso sociopolítico como Linguística Aplicada suleada.

Com todas as considerações apresentadas e problematizadas nesta seção, podemos compreender que o termo SULEar constitui um verbo que aciona o giro decolonial, um giro em direção a um sul que não é apenas geográfico, mas também epistêmico. Um giro que nos posiciona de frente para nosso horizonte, nossa realidade e, também, amplia nosso olhar voltando-nos para aqueles/as que são colocados em uma posição de desprestígio nas variadas e injustas hierarquias sociais, culturais, políticas e econômicas. SULEar é uma contraposição a essa polarização inventada, convencionada, desleal e binária entre norte/sul; é uma problematização do (não) lugar do sul, do Leste, do Oeste e de todas as direções invisibilizadas, marginalizadas e/ou subalternizadas.

2.3 O sul de cada questão

Somos Sur

Tú nos dices que debemos sentarnos

Pero las ideas solo pueden levantarnos

Caminar, recorrer, no rendirse ni retroceder

Ven y aprende como esponja absorbe

Nadie sobre todos, faltan todos suman

Todo para todos, todo para nosotros

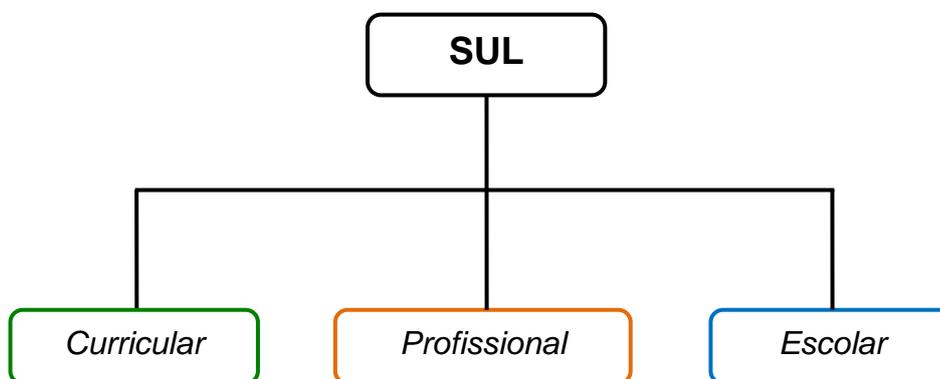
(Ana Tijoux e Shadia Mansour, 2014)

⁴⁹ Apesar da referência a Paulo Freire associando-o ao termo “sulear” e “suleamento”, baseando-se em Streck e Adams (2012), é importante ratificar que quem cunhou o vocábulo foi o físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos (1991), como o próprio Paulo Freire (1992) informa e foi apresentado nesta seção.

Em diálogo com um trecho de uma canção escrita e interpretada pelas artistas de *hip hop* franco-chilena Ana Tijoux e a palestina Shadia Mansour, abro as discussões que serão levantadas nesta seção. A referida canção declara que *somos sur*, um sul que não se restringe à América Latina, que não representa apenas uma localização geográfica, mas sim uma posição social condicionada pelas relações opressoras de poder político e/ou econômico, incluindo a Palestina. Esse *somos* inclusivo nos une, nos mobiliza a resistir contra o imperialismo, a denunciar e lutar por liberdade. No fragmento escolhido, a coragem suscita o confronto do *Sur* que se levanta com as ideias, caminha, recorre, não se rende, nem recua, se nutre de sua trajetória e denuncia as hegemonias e hierarquias. Nesta pesquisa, o foco está em “nós do sul da Educação Básica” no contexto escolar, um campo micro, mas que reflete essa dimensão macro e que necessita, também, questionar e promover a resistência.

Depois de traçar, nas seções anteriores, um panorama sobre a construção do sistema-mundo moderno/colonial, as reproduções das colonialidades e a criação de movimentos que questionam as relações de poder sugerindo um giro decolonial, foi apresentada a proposta SULear, verbo que se contrapõe às convenções eurocêntricas e às relações assimétricas entre o eixo norte-sul. Nesse sentido, como o elemento central desta pesquisa é a língua espanhola no contexto educacional sergipano, para problematizar diferentes construções que envolvem esse idioma, foram estabelecidos três eixos que conduzirão as discussões nesta seção. A seguir, apresento uma figura para ilustrar a proposta:

Figura 9 – Sul de cada questão relacionada à língua espanhola



Fonte: Elaboração própria.

A língua espanhola é o ponto central por ser a minha área de formação e atuação profissional. Por isso, para ampliar as perspectivas que cercam esse idioma em minha pesquisa, proponho uma discussão que caracteriza essa língua como sul no currículo da Educação Básica brasileira, na área profissional das licenciaturas e no contexto da sala de aula. Para tanto, além dos diálogos com diferentes teóricos, incluo as vozes dos/as compartilhantes da pesquisa para corroborar com o processo de investigação de modo horizontal e colaborativo, com o intuito de reconhecê-los/as como outros olhares possíveis para o contexto da pesquisa. Sendo assim, busco problematizar esses três eixos – componente curricular da Educação Básica, profissão e sala de aula – segundo a ótica do sul.

A proposta está dividida em três subseções seguindo os eixos apresentados anteriormente. A primeira, intitulada “Sul curricular: a língua espanhola na Educação Básica”, apresenta um resgate de aspectos históricos que ilustram o espanhol como sul curricular a partir da constatação do seu (não) lugar no currículo da Educação Básica. Na segunda subseção, “Sul profissional: docência à margem”, a docência é colocada em pauta a fim de problematizar seu lugar no sul profissional, à margem de outras profissões, apresentando-se como uma contraposição à marginalização da profissão docente. Por fim, na última subseção, “Sul escolar: vozes do sul na sala de aula”, proponho uma problematização acerca do sul escolar nas relações assimétricas das salas de aulas, especificando, no caso desta pesquisa, o processo de educação linguística em espanhol.

2.3.1 Sul curricular: a língua espanhola na Educação Básica

[#FicaEspanhol](#)

Foi com essa *hashtag*⁵⁰ que a luta pela presença da língua espanhola no currículo da Educação Básica brasileira tomou as redes sociais e uniu o coletivo de docentes de espanhol de diferentes estados do país. Após surgir, em 2017, como uma mobilização do estado do Rio Grande do Sul, em defesa da permanência do componente no currículo de suas escolas, outros estados também se mobilizaram em uma pauta estadual e, a partir de maio de 2020, se somaram em uma pauta nacional com a criação do movimento #FicaEspanholBrasil. Começo esta subseção utilizando esse hiperlink como epígrafe por reconhecê-lo como um dos grandes

⁵⁰ Expressão usual entre usuários de redes sociais com a seguinte composição: símbolo **cerquilha** (#), também conhecido como “jogo da velha”, mais **palavra(s)-chave**. Essa estratégia possibilita a categorização de conteúdos publicados, transformando-os em hiperlinks e criando uma rede de interação em torno deles. Ao clicar em uma *hashtag*, é possível visualizar as publicações relacionadas a essa categoria na rede social veiculada.

símbolos de resistência da luta pelo ensino da língua espanhola no Brasil e para simbolizar, utilizando a linguagem do contexto digital que tem propiciado esses encontros, a inclusão desta pesquisa na rede de conteúdos e produções que defendem a permanência da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras de Educação Básica.

Infelizmente, em nosso país, ainda é preciso justificar a importância da aprendizagem da língua espanhola nas escolas e lutar por seu espaço no currículo da Educação Básica. Apesar da proximidade geográfica e do compartilhamento do mesmo processo histórico de exploração e formação sociocultural entre o Brasil e os países hispano-americanos, além do papel educacional que esse idioma pode desempenhar na formação integral dos estudantes, falta o reconhecimento para que seu ensino e aprendizagem ganhem seu devido espaço e valor. Nessa perspectiva, a presente subseção objetiva refletir sobre o (não) lugar da língua espanhola no sul curricular da Educação Básica, resgatando alguns aspectos históricos que poderão contribuir para a compreensão desse contexto de avanços, descontinuidade e resistência.

Muitos estudos sobre a língua espanhola na legislação educacional brasileira já foram realizados (FERNÁNDES, 2005; SEDYCIAS, 2005; GONZÁLEZ, 2010; RODRIGUES, 2010, 2016; GUIMARÃES, 2011, 2016; BARROS, COSTA, GALVÃO, 2016; entre outros) a fim de traçar um panorama histórico, compreender o processo de inserção e exclusão dessa língua no currículo da Educação Básica e problematizar diferentes fatores que influencia(ra)m os progressos e retrocessos nessa história.

Em uma análise sobre o processo de institucionalização do ensino de espanhol no Brasil através da legislação educacional, de 1919 a 2005, Guimarães (2011) rememora momentos importantes desse período, a saber:

- a inserção do ensino da língua espanhola no sistema educativo brasileiro com a criação da cadeira de espanhol no Colégio Pedro II, centro de referência educacional da época no país, em reciprocidade à criação da cadeira de português no Uruguai, e a efetivação do primeiro docente a assumir tal cargo, o professor Antenor Nascentes (1886-1972);
- a reforma educacional com a Lei Rocha Vaz, da década de 1920, que estabeleceu a língua espanhola como componente facultativo, gerando a transferência do professor Nascentes para uma segunda cadeira de português e freando o ensino de espanhol nesta primeira fase;

- a Reforma Francisco Campos, no início da década de 1930, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública na Era Vargas, que relegou o ensino da língua espanhola, mantendo apenas os estudos da língua francesa, inglesa e alemã; e
- a Reforma Capanema, em 1942, que instituiu a “Lei Orgânica do ensino secundário” e estabeleceu o ensino do espanhol apenas no primeiro ano dos cursos clássico e científico da escola secundária, mantendo a forte presença do francês e inglês.

Fica evidente que, nessa primeira metade do século XX, a língua espanhola, quando tem espaço, ocupa um lugar mínimo no currículo da Educação Básica, o que demonstra seu desprestígio e influencia negativamente nas possibilidades de aprofundamento sobre o idioma e nas perspectivas de relações entre os países hispânicos e o Brasil. Visto isso, constata-se que, desde o início desse processo de organização da educação brasileira, o contexto local e histórico era desconsiderado em detrimento de razões políticas e econômicas.

Com a Constituição de 1946 e a determinação da competência da União para legislar sobre a educação nacional, após mais de uma década de discussões, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Brasileira, Lei nº 4024/1961, no governo de João Goulart. No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, a LDB de 1961 não faz qualquer menção em seu texto, produzindo um apagamento e dando início a um *processo de desoficialização* do ensino de línguas no contexto escolar (RODRIGUES, 2016, *grifos da autora*). Em outra perspectiva, mas com uma abordagem ainda de indeterminação, a LDB de 1971, sancionada pelo General Emílio Garrastazu Médici durante o regime militar, retoma a discussão “sugerindo o ‘ensino de línguas estrangeiras modernas’, mas sem nenhuma especificação sobre qual ou quais língua(s) deveriam ser oferecidas e, ademais, mantendo a disciplina como conteúdos não obrigatórios do currículo” (RODRIGUES, 2016, p. 38). Da ausência da LDB de 1961 para a indeterminação da de 1971, não houve avanços significativos no ensino da língua espanhola, pois ela continuou como figurante no cenário do ensino das línguas estrangeiras modernas no Brasil em comparação com o inglês e o francês, os quais ainda tinham uma vantagem devido à forte influência dos Estados Unidos e da França. Em quase um século dessa história, é possível constatar a premissa proposta nesta subseção acerca da língua espanhola como sul curricular da Educação Básica.

Com a promulgação da LDB de 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, houve uma ampliação das diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras, como pode ser verificado nos recortes abaixo:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

(...)

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o **ensino de línguas estrangeiras**, artes, ou outros componentes curriculares;

(...)

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

(...)

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o **ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

(...)

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

(...)

III – será incluída **uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória**, escolhida pela comunidade escolar, e **uma segunda, em caráter optativo**, dentro das possibilidades da instituição.

(...) (BRASIL, 1996, *grifos nossos*).

Em suma, a LDB de 1996 inclui o estudo de pelo menos uma língua estrangeira na parte diversificada do Ensino Fundamental e Médio que deveria ser escolhida pela comunidade escolar. No caso do Médio, além dessa língua estrangeira moderna obrigatória, era possível ofertar uma segunda em caráter optativo. Apesar do seu caráter plural e da possibilidade de escolha pela comunidade escolar, houve uma cristalização das indeterminações das leis anteriores (RODRIGUES, 2016). Na prática, essa indefinição e pseudoautonomia da comunidade para decidir a língua que queria estudar dificultaram a efetivação da lei no contexto heterogêneo do nosso país, mantendo o espanhol como um idioma invisibilizado nos currículos.

Já no século XXI, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, após diversas tentativas de projetos, foi sancionada a Lei nº 11.161/2005 que dispunha sobre o ensino da língua espanhola na Educação Básica, por isso chamada de “Lei do Espanhol”. Esse momento representou um marco histórico para a valorização do espanhol no currículo das escolas brasileiras e gerou múltiplas ações de investimento na área. Para melhor compreender a referida lei, incluo os artigos e o parágrafo que especificam algumas das normativas:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de **oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno**, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do **ensino médio**.

(...)

§ 2º É **facultada a inclusão da língua espanhola** nos currículos plenos do **ensino fundamental** de 5a a 8a séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no **horário regular de aula** dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação **incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola**.

(...) (BRASIL, 2005, *grifos nossos*).

Enquanto no Ensino Fundamental a oferta era facultada, no Ensino Médio havia a obrigatoriedade, apesar da matrícula facultativa. Esse paradoxo entre a obrigatoriedade da oferta, mas não da matrícula, provocou inúmeras discussões sobre a efetivação da lei e consolidação do espanhol nas escolas. Outro aspecto relevante está relacionado à especificação da oferta em horário regular de aula dos/as estudantes das redes públicas de ensino, oportunizando o contato com o idioma no próprio contexto escolar.

Em sua tese de doutorado, Rodrigues (2010, p. 11) “analisa a memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no arquivo jurídico e legislativo brasileiro, com ênfase na língua espanhola”. No que tange à Lei do Espanhol, especificamente, a autora infere que

Ao colocar a Lei 11.161 em relação com algumas interpretações que as instâncias jurídicas produziram durante seu processo de regulamentação e implantação, afirmamos que esta lei é uma **lei de ampliação da oferta de línguas estrangeiras no Ensino Médio**, muito mais do que simplesmente “a Lei do Espanhol”, pois **obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras** nesse nível de ensino, posto que uma língua deve passar a ser oferecida em caráter obrigatório a todos os alunos e uma segunda lhes será optativa. Embora a língua espanhola ocupe sempre uma dessas duas posições, não se pode negar, no entanto, que a Lei 11.161 promove uma diversificação da oferta de ensino de línguas no Ensino Médio, e não sua restrição com a imposição do espanhol como língua “obrigatória” (RODRIGUES, 2010, p. 301, *grifos da autora*).

Corroboro com essa perspectiva de que, embora dispunha sobre a obrigatoriedade de uma língua específica como o espanhol, a Lei nº 11.161 possibilitou que estudantes da Educação Brasileira de diferentes realidades passassem a ter contato com, pelo menos, duas línguas estrangeiras, o inglês pelo discutível caráter hegemônico que já possuía e o espanhol que passou a ser uma possibilidade a mais no currículo com a lei. No entanto, sua imprecisão,

sua lenta implementação e sua limitação no direcionamento de uma língua fragilizaram sua consolidação e restringiram as possibilidades de línguas nos diferentes contextos de fronteira, imigração e comunidades escolares do país. Vale ressaltar que, mesmo com a lei e a indicação de que o processo de implantação deveria ser concluído no prazo de cinco anos, nos anos seguintes, não havia essa garantia nos estados, mas sim uma “distância entre o discurso e a prática” (GONZÁLEZ, 2010). Em Sergipe, por exemplo, a língua espanhola passou a fazer parte do currículo do Ensino Médio a partir de 2010 e o primeiro concurso para professores efetivos da rede estadual só ocorreu em 2012, 07 (sete) anos depois da sanção da lei.

Entre os interesses que justificavam a criação da lei, estavam os culturais, acadêmicos, sociais e, principalmente, econômicos, com o fortalecimento das relações entre o Brasil e os países do Mercosul a partir do Tratado de Assunção de 1991. Era a primeira vez que uma língua estrangeira deveria ser ofertada de forma “obrigatória” e, a partir disso, novas ações foram efetivadas para a implementação do espanhol no sistema educativo do nosso país, como: a publicação de um capítulo específico sobre os conhecimentos de espanhol nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), a realização de concursos públicos para professores de espanhol em diferentes esferas (municipais, estaduais e federais) e níveis de ensino, a inserção e desenvolvimento de coleções de espanhol no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o aumento no número de cursos de licenciatura da área e nas pesquisas de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)⁵¹.

Depois de onze anos de avanços e, ainda, de expectativas, em 2016, após o golpe de Michel Temer que provocou o impeachment da presidenta Dilma Roussef, foi encaminhada a Medida Provisória 746, convertida, posteriormente, em decreto da lei federal nº 13.415 de 2017, alterando a LDB, estabelecendo a reforma do ensino médio, revogando a “Lei do Espanhol” e instituindo a língua inglesa como **único** idioma obrigatório desde o 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, entre outras medidas.

De acordo com a Lei nº 13.415/2017:

Art. 26

(...)

§ 5º No currículo do ensino fundamental, **a partir do sexto ano**, será ofertada a **língua inglesa**.

⁵¹ No artigo **O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”**, publicado na Revista Abehache por Paraquett e Silva Júnior (2009), há um levantamento da proporção de pesquisas que foram produzidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros na área do Espanhol, no que tange à Linguística e à Linguística Aplicada, entre 2000 e 2017. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272/245>. Acesso em: 20 mai. 2021.

Art. 35-A

(...)

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, *grifos nossos*)

Sobre a oferta obrigatória de uma única língua estrangeira, o Ministério da Educação justificou afirmando que a língua inglesa é “necessária para inserção no mundo do trabalho, além de ser a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro”⁵². Tal afirmação demonstra o posicionamento do governo e representa um argumento colonial, monolíngue e hegemônico que leva em consideração apenas aspectos econômicos e comunicativistas, e que retira o direito de escolha dos/as discentes e a oportunidade de uma vivência com a pluralidade linguística, tratando especificamente do contato com línguas estrangeiras, nas escolas do país.

Nesse sentido, o foco no inglês e em seu ensino foi ampliado, contribuindo para sua particular posição de hegemonia, mas que, na década anterior, dividiu espaço com o espanhol na medida do possível. Em um trabalho sobre algumas implicações para o ensino de línguas no mundo pós-colonial e seu impacto para a identidade pós-moderna, Rajagopalan (2005, p. 18) afirma que “a língua inglesa hoje é o repositório do espírito colonial que é mantido vivo por todas as agências atualmente engajadas em difundi-lo”. Isso remete ao que foi discutido na primeira seção deste capítulo sobre as *colonialidades* e seu padrão de poder através do mercado capitalista, do qual a língua inglesa, em uma dimensão hegemônica, faz parte. Indicar a língua espanhola, em caráter optativo, mesmo como opção “preferencial”, representa um retrocesso frente a todos os avanços dos últimos anos e fragiliza sua oferta, implicando em sua redução e na falta de investimentos.

Em uma crítica à reforma do Ensino Médio e revogação da “Lei do Espanhol”, Lagares (2018, p. 67) afirma que

Essa medida acompanha uma virada radical na política externa brasileira, que passou a dar as costas à América Latina e ao Mercosul para se alinhar diretamente com os Estados Unidos, e tem estreita relação com outras medidas econômicas e comerciais que consideram estratégico o uso do inglês, enquanto língua global dos negócios. (LAGARES, 2018, p. 67)

⁵² A nota completa pode ser encontrada em: <https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/cidades-se-mobilizam-por-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol/>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Ao relacionar a metáfora utilizada pelo autor com as discussões sobre a proposta SULEar (CAMPOS, 1991), reitera-se que “dar as costas à América Latina e ao Mercosul para se alinhar diretamente com os Estados Unidos” significa dar as costas para o sul e olhar para o Norte. Nessa perspectiva, não quero deslegitimar a importância internacional do inglês, mas sim defender a importância de que os/as estudantes brasileiros possam ampliar seus conhecimentos sobre o nosso sul, (re)conhecendo a diversidade latino-americana da qual fazem parte e desconstruindo estereótipos a partir da língua espanhola,

A implementação da Lei nº 13.415/2017 tem gerado consequências retrógradas na contramão da pluralidade linguística na educação brasileira, como a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e Médio, indicando a língua inglesa como única língua estrangeira da Formação Geral Básica e desconsiderando tudo o que havia sido produzido sobre o ensino de línguas estrangeiras em uma concepção plural nas duas primeiras versões do documento. Outra implicação foi a retirada do componente curricular “Espanhol” dos editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), após anos de progressos na produção de materiais didáticos. Além disso, ameaçaram excluir o idioma do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que impediria o direito de escolha dos/as estudantes.

Em resposta a essas ações e preocupados/as com o futuro do ensino do idioma no país, desde 2017, docentes de espanhol de diferentes estados brasileiros e esferas de ensino começaram a se mobilizar através do movimento “Fica Espanhol”, como mencionado no início desta subseção, com o objetivo de lutar pela permanência da língua espanhola nos currículos da Educação Básica e mobilizar ações de resistência com o coletivo de professores/as, estudantes e apoiadores/as da causa. Vale ressaltar que é imprescindível ter cautela para não resistir a uma hegemonia e lutar a favor de outra. O cerne da discussão deve ser em defesa da pluralidade linguística e contrária a qualquer tipo de hegemonia. Deve-se lutar não apenas pela permanência da língua espanhola como componente curricular, mas também por reconhecer o valor da pluralidade linguística na escola, possibilitando, inclusive, a oferta do alemão, francês, italiano, línguas indígenas e outros idiomas, a depender da realidade e necessidade do contexto escolar.

Para sular as discussões e a compreensão sobre o papel da língua espanhola na escola, trago as vozes dos/as compartilhantes da pesquisa que contribuirão para a defesa da valorização do idioma a partir de suas experiências. Sular a concepção sobre o espanhol na Educação Básica é reconhecer que:

A língua espanhola tem o papel de **formar cidadãos** que respeitem as diferenças, saibam a **importância da diversidade cultural**, saibam valorizar a conexão dos povos e que a língua espanhola também é uma língua de comunicação e de integração. (Celine)

Além de seu **papel educacional**, acredito que o espanhol é uma disciplina que **amplia a visão de mundo** dos alunos, pois traz conhecimentos além do Brasil, além do que os alunos estão acostumados, traz o contato com novas culturas. (Audevan)

Em minha opinião, o papel da língua espanhola é o **mesmo das outras disciplinas**, pois leva conhecimento e aprendizado como as outras. (Sara)

Como o inglês, o espanhol é extremamente importante para o currículo do aluno. O aluno deve ter a oportunidade de desfrutar e optar por diferentes tipos de idiomas ofertados na escola, não somente ter que estudar o inglês. (...) Estarão limitando também o aprendizado de idiomas em nosso país, algo que deveria ser o contrário. Para um aluno de escola pública, por exemplo, **ter a oportunidade de estudar outro idioma** é importantíssimo para seu currículo e retirar essa oportunidade de quem já tem pouco acesso, fugiria da construção de um "ser completo". (Marta)

As percepções dos/as compartilhantes reafirmam as discussões que foram levantadas até aqui e evidenciam sua criticidade em consonância com o que documentos da Educação Básica preconizam, como a formação para a cidadania (PCN) e o papel educacional do espanhol (OCEM). A língua espanhola pode ampliar a visão de mundo dos/estudantes, apresentando-os/as a outras realidades e diferenças culturais, ensinando sobre respeito e reconhecendo-a como instrumento de comunicação e integração. Sua presença no currículo pode contribuir para a formação integral (BNCC) dos/as estudantes como os outros componentes curriculares. Por fim, a determinação da obrigatoriedade da língua inglesa impossibilita o direito de escolha que seria possível em um contexto plural.

Com todos esses pressupostos, retomo o objetivo desta subseção que objetivou trazer reflexões sobre o (não) lugar da língua espanhola no sul curricular da Educação Básica, resgatando alguns aspectos históricos que contribuíram para a compreensão desse contexto de avanços com sua inclusão no currículo, descontinuidade com a revogação e implicações da lei nº 11.161/2005 e resistência com as mobilizações do coletivo de docentes.

2.3.2 Sul profissional: docência à margem

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde.

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.

*A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente,
na prática e na reflexão sobre a prática.*

(Paulo Freire, 1991, p. 58)

Com essas palavras de uma das principais referências da educação do/para o Brasil e para o mundo, abro esta subseção corroborando com Freire (1991) e a premissa de que a profissão docente demanda uma formação específica e um processo de aprofundamento teórico e prático que embasarão a profissionalização do/a professor/a. Nesse sentido, fica evidente que o processo formativo é fundamental para a construção crítica desse/a profissional e para o desenvolvimento da sua prática e autonomia, ressaltando a inegável importância da valorização docente.

Após discutir sobre a língua espanhola como uma língua do sul, situada no sul curricular da Educação Básica brasileira, nesta subseção, a docência será colocada em pauta com o intuito de problematizar seu lugar no sul profissional, à margem de outras profissões, desde o processo de formação inicial nas licenciaturas até a imagem difundida de forma deturpada sobre seu papel na escola e para a sociedade. Essas reflexões objetivam questionar a hierarquia das profissões e suas hegemonias, além de apresentar-se como uma contraposição à marginalização da profissão docente.

No Brasil, o reconhecimento e a vivência da docência como profissão podem ser compreendidos de diferentes perspectivas e sofrer a influência de inúmeras variáveis que circundam tal ofício. Em 2018, estudos constataram que, frente a outras profissões, a docência possui um *status* inferior e que o Brasil está em último lugar no ranking⁵³ sobre prestígio dos/as professores/as. De forma interseccional, ao especificar a área de atuação desse/a profissional, acredito que sua representação e credibilidade podem possuir variados graus para quem está dentro e fora da escola. No caso de docentes de línguas estrangeiras, por exemplo, sua função e prática carregam crenças e estereótipos que influenciam, até hoje, no modo como são reconhecidos, principalmente quando se trata da educação básica pública.

⁵³ Fonte: Índice Global de Status de Professores de 2018, divulgado dia 07 de novembro do mesmo ano, pela Varkey Foundation (Londres), organização voltada para a educação que avaliou como a população de 35 países enxerga a profissão docente. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/pt/o-que-n%C3%B3s-fazemos/pol%C3%ADtica-e-pesquisa/%C3%ADndice-global-de-status-do-professor/>. Acesso: 25 mai. 2019.

Além de lutar por melhores condições de trabalho na escola e pela valorização do seu papel na sociedade, professores/as precisam lidar com essa falta de reconhecimento, que coloca a docência à margem da esfera profissional e ganha força quando diferentes discursos difundidos associam os/as profissionais da educação a uma imagem negativa e os/as responsabilizam por problemas estruturais latentes na sociedade. Como exemplos, para ilustrar alguns desses discursos negativos sobre profissionais docentes, trago trechos de falas que são, no mínimo, contraditórios, visto que foram proferidos por pessoas que ocupam cargos importantes e de representação popular, cuja postura revolta a classe docente.

Em entrevista ao jornal O Estado de São Paulo⁵⁴, também conhecido como Estadão, no dia 24 de setembro de 2020, o quarto ministro nomeado para a educação pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, o professor Milton Ribeiro, empossado em julho de 2020, afirmou que “ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”. Declarações como esta, advinda de um também professor e representante máximo da classe no país, demonstram sua descrença na própria profissão ao considerar a docência como uma última opção e uma área constituída por aqueles/as que não tiveram outra escolha. Ouvir tal afirmação do ministro da Educação de um país é, no mínimo, paradoxal e acentua o descrédito do ofício expresso por aquele que deveria defender e promover ações afirmativas a favor da classe e de sua representação.

O próprio ex-presidente Jair Bolsonaro, em uma *live*⁵⁵ realizada no dia 17 de setembro de 2020 e transmitida em seu canal do *Youtube*, atacou professores/as e sindicatos, alegando que discordava de que as aulas presenciais continuassem suspensas devido à pandemia da Covid-19 e declarando que “para eles tá bom ficar em casa, por dois motivos: primeiro eles ficam em casa e não trabalham, por outro colabora que a garotada não aprenda mais coisas, não volte a se instruir”. Afirmar que professores/as estão impedindo a aprendizagem e a instrução de estudantes constitui uma ação irresponsável que pretende culpabilizar a classe docente em um momento delicado no qual é arriscado retomar as atividades presenciais não só para os/as professores/as, mas também para os/as estudantes, suas famílias e a comunidade escolar. Esse discurso não reflete uma intenção preocupada com a educação dos/as estudantes, mas sim o intuito de atacar a classe que trabalha pelo desenvolvimento crítico e ético em escolas de todo o país em prol da transformação da sociedade.

⁵⁴ Entrevista completa disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/voltas-as-aulas-no-pais-e-acesso-a-web-nao-sao-temas-do-mec-diz-ministro,70003450120>.

⁵⁵ *Live* completa disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JsIdVBSushc&t=1293s>.

A fala contraditória da autoridade máxima do poder executivo me faz lembrar Freire (1984, p. 89) quando disse que “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. Pelo contrário, o discurso do ex-presidente busca encobrir as injustiças e direcionar o foco dos ataques para quem está na linha de frente das escolas com todos os desafios, em contato direto com os/as estudantes e buscando mobilizar práticas voltadas para a criticidade. Para reforçar esse argumento, concordo com Nóvoa (1999, p. 21) quando explica que “o campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos”.

Nesse mesmo contexto da pandemia, o líder do governo na Câmara dos Deputados Ricardo Barros, em entrevista à CNN Brasil⁵⁶, dia 20 de abril de 2021, afirmou que os professores causam danos às crianças na continuidade da sua formação porque não querem se modernizar, se atualizar, nem aprender mais nada. Ao defender o retorno das aulas presenciais no mesmo dia em que o Brasil teve 3.321 novos óbitos em decorrência da Covid-19, chegando ao número total de 378.003 mil vítimas fatais e superando a marca de 14 milhões de casos confirmados⁵⁷, o parlamentar declarou que “não tem nenhuma razão para o professor não dar aula” e que “só professor que não quer trabalhar”.

Tanto Ricardo Barros quanto Jair Bolsonaro insinuam que os/as professores/as não querem trabalhar e não estão trabalhando na pandemia. Para refutar tal injúria, trarei alguns dados de uma pesquisa intitulada “Trabalho docente em tempos de pandemia”⁵⁸ realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) que teve como objetivo conhecer os efeitos das medidas de isolamento social em função da pandemia da Covid-19 sobre o trabalho docente na Educação Básica nas redes públicas de ensino no Brasil. Com a participação de 15.654 professores/as das redes públicas da Educação Básica do país, a pesquisa constatou que, para mais de 80% dos/as participantes, houve um aumento nas horas de trabalho para o desenvolvimento das atividades remotas, o que contrapõe as alegações do parlamentar e do ex-presidente.

⁵⁶ Entrevista completa disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/2021/04/20/nao-ha-intencao-do-governo-em-furar-teto-de-gastos-diz-ricardo-barros>.

⁵⁷ Dados informados e disponíveis em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>.

⁵⁸ Relatório técnico completo da pesquisa “Trabalho docente em tempos de pandemia” disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf.

Apesar dos três exemplos apresentados de tentativas de desvalorização dos/as professores/as serem recentes, é preciso compreender que esse olhar perante a docência é consequência de um processo sócio-histórico que coloca o/a profissional docente em uma posição de desprestígio frente a outras profissões. No transcorrer da história, diferentes representações da profissão docente foram construídas – a concepção filosófica, religiosa, catequética, laica, política, masculina, feminina, coletiva, capitalista, profissional e proletária. Segundo Nóvoa (1999, p. 18), na segunda metade do século XIX, por exemplo, os docentes vivenciaram um estatuto ambíguo no qual fixa-se

uma imagem *intermediária* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. (NÓVOA, 1999, p. 18, *grifos do autor*).

Nesse contexto, essa suposta ambiguidade ilustra como os/as professores/as transitavam nessa configuração intermediária a qual relaciono com a ideia de *não lugar*⁵⁹ (AUGÉ, 2012) *entre-lugares*⁶⁰ (BHABHA, 1998), na perspectiva de um lugar de trânsito, de circulação e de contato cuja imagem os/as impedia de assumir uma posição de prestígio e os/as condicionava *entre* as situações e não como parte delas. Essa condição reforçou a necessidade de uma tomada de consciência dos seus interesses como coletivo profissional e a organização de um movimento associativo docente que, como já mencionado, passou a se configurar como uma ameaça aos interesses e projetos dos grupos dominantes.

De acordo com Diniz-Pereira (2011), no século XX, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, em plena ditadura militar, a progressiva perda salarial dos/as professores/as e a situação precária do seu trabalho na escola contribuíram para o processo de desvalorização, descaracterização, desprofissionalização ou proletarização do magistério, determinando, assim, a mobilização das primeiras greves de docentes das escolas públicas e

⁵⁹ Para Augé (2012, p. 36), “os não lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são alojados ou refugiados do planeta”, nos quais, apesar dessa circulação, as relações estabelecidas são incapazes de conceber uma identidade de grupo.

⁶⁰ Para Bhabha (1998) o entre-lugar configura as fronteiras das diferentes realidades onde as identidades são construídas e um espaço que supera as polaridades com todas as subjetividades inerentes desses conflitos.

privadas brasileiras em defesa de melhores salários e condições de trabalho. Infelizmente, muitas outras manifestações como essas ocorreram ao longo do tempo em defesa dessas mesmas pautas e outras que surgiram. Mobilizações estas responsáveis por muitas conquistas da classe, apesar do descrédito que suas reivindicações sofrem quando são injustamente desassociadas do seu real objetivo: a melhoria da educação.

Ao problematizar a imagem da docência como sul profissional em virtude da desvalorização do ofício e dos ataques sofridos por seus/suas profissionais, essa associação das relações assimétricas entre norte/sul na esfera profissional possibilita a reflexão e o reconhecimento do desenho desproporcional de valor que existe na comparação entre professores/as e profissionais de outras áreas, como médicos, advogados, engenheiros, por exemplo, profissões estas com prestígio histórico e chamadas por Coelho (1999), no campo da sociologia das profissões, de *imperiais*, herança do período imperial brasileiro. Essa relação vertical e hierarquizada entre as profissões é uma das problemáticas que trago para as discussões desta tese, sobretudo no que se refere à docência. Quais profissões são mais importantes em uma sociedade? Quais profissionais merecem credibilidade e investimento? Qualquer parâmetro utilizado para responder a essas perguntas representará uma perspectiva injusta, restrita e parcial do que seja mais importante ou menos relevante em uma sociedade.

Segundo Barbosa (1994), as profissões passaram a constituir grupos sociais, os chamados grupos profissionais, que influenciam as estruturas, as relações sociais e as hierarquizações entre diferentes coletivos. Com isso, profissionalizar-se passou a ser uma chance de mobilidade social, ou seja, desenvolver-se profissionalmente tornou-se uma possibilidade para progredir socialmente com melhores condições econômicas. No entanto, os investimentos, as oportunidades e o reconhecimento não são equânimes, algumas áreas são mais privilegiadas e outras enfrentam múltiplos desafios, como a falta de recursos para o ensino e a pesquisa nos cursos de formação, poucas oportunidades de emprego, condições precárias de trabalho, salários injustos, entre outros. Nesse sentido, Vargas (2010, p. 114-115) explica que “verifica-se, nitidamente, uma oposição entre os cursos de maior prestígio e os de menor prestígio segundo sua composição social. (...) encontramos no plano superior as ‘profissões imperiais’. E no plano médio ou inferior, carreiras relacionadas às Licenciaturas”.

Desde a escolha profissional, essas convenções hierárquicas que dificultam a ascensão profissional de diferentes grupos sociais (re)produzem a crença de que “há carreiras previamente possíveis e impossíveis – no cálculo dos candidatos de diferentes origens sociais” (VARGAS, 2010, p. 114). Durante muito tempo, os cursos de Ensino Superior das já mencionadas profissões imperiais e outras também elitizadas eram ocupados apenas por

estudantes brancos da escola particular. Para os/as estudantes da escola pública, em sua grande maioria negros/as, as chances eram mínimas ou quase nulas. Essa diferenciação acadêmica é um reflexo das desigualdades sociais do país que geram uma hierarquização profissional a partir das hierarquizações das composições sociais.

Por essa razão é que associo esse aspecto profissional como mais um sintoma das colonialidades que refletem as desigualdades de classe, étnico-raciais, de gênero, sexuais e outras, visto que as relações assimétricas entre as profissões são consequências das assimetrias entre diferentes grupos sociais. Sendo assim, as cotas raciais e sociais⁶¹ para ingresso no Ensino Superior e Técnico representam políticas públicas de inclusão social, uma ação afirmativa suledora que busca promover condições iguais de oportunidades, possibilitando o acesso de diferentes grupos sociais a vagas antes ocupadas apenas pela elite e rompendo algumas barreiras para a transformação da realidade de grupos marginalizados.

A partir dessas considerações e corroborando com as discussões levantadas na subseção anterior acerca da língua espanhola situada no sul curricular da Educação Básica brasileira, retomo o que comentei no início desta subseção sobre a relevância em refletir sobre essas questões de modo interseccional, visto que, ao especificar a área de atuação docente, seja Espanhol, Inglês, Português, Artes, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia, Química, Física ou outras, acredito que a representação e credibilidade dos/as profissionais que atuam em cada uma dessas áreas podem configurar variados graus de prestígio para quem está dentro e fora da escola. Por isso a pertinência em pensar sobre a condição da docência na área de espanhol, principalmente, no momento político que estamos passando, tanto no que se refere ao descrédito da docência quanto à desvalorização do próprio componente curricular.

Nas discussões com o grupo de compartilhantes da pesquisa acerca da escolha pelo curso de Licenciatura com habilitação em Espanhol, ficou evidente, como já mencionado no primeiro capítulo desta tese, que, dos/as oito, sete cursaram grande parte ou todo o Ensino Médio em escola pública, apenas três – Audevan, Caline e Sara – tinham o Espanhol como primeira opção de curso e os outros cinco precisaram fazer outra escolha ou por causa nota de corte do ENEM, pois não conseguiriam ingressar no que tinham planejado, ou porque só poderiam estudar em um curso noturno devido ao traslado até a universidade, por isso procuraram uma segunda opção de interesse. No entanto, apesar da maioria estar cursando

⁶¹ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

Letras Espanhol como segunda opção, somente Dênio, Marta e Iramaia não tinham uma licenciatura como primeira escolha, sendo que os dois primeiros cogitavam Psicologia e Iramaia Direito. Mesmo cientes da imagem desvalorizada da docência, o anseio pela licenciatura e as experiências positivas com professores/as da sua Educação Básica, em sua maioria na escola pública, influenciaram suas escolhas, como é possível observar nos seguintes excertos:

Eu queria na área de licenciatura, eu sempre tive **vontade de ensinar**. (Rita)

Na terceira série, eu tive contato com uma professora que foi muito maravilhosa e a partir de então ela me despertou essa **vontade de lecionar**. Só que até então eu não sabia o que eu queria lecionar, só sei que eu queria dar aula e pronto. Eu comecei a brincar, eu brincava de dar aula, só que não tinha ainda definido qual era a disciplina que eu queria lecionar. (Dênio)

Desde pequena eu **sonhava em ser professora de espanhol** e agora estou realizando ele. (Sara)

Minha primeira opção era Português/Espanhol e a segunda Espanhol, porque eu sempre **me identifiquei com o Espanhol por causa da experiência que eu tinha tido no primeiro ano**. (Caline)

Quando eu entrei no Ensino Médio, a partir do segundo ano, que eu **tive contato com a professora de espanhol que foi maravilhosa**. Eu realmente fui me aprofundar no espanhol, conhecer como era o mercado de trabalho, as possibilidades que o espanhol poderia me proporcionar e foi a partir daí que eu escolhi o espanhol. (Dênio)

Os excertos apresentados evidenciam dois aspectos que influenciaram a escolha dos/as compartilhantes pela docência e a especificidade do espanhol em alguns casos: a vontade de ensinar e a inspiração em outros/as professores/as. O anseio particular e as referências encontradas na Educação Básica contradizem os argumentos de que é por falta de opção ou de que professor/a não quer trabalhar, pois há trabalhos que se tornam exemplos e reforçam positivamente a imagem da docência. Diniz-Pereira (2011, p. 47) pondera que

Assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. As políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na construção e perpetuação desse significado, uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso demagógico, que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores.

Nessa perspectiva, mesmo com a desvalorização da representação social da profissão docente, os/as compartilhantes da pesquisa revelam seu interesse pela licenciatura e a inspiração em docentes da Educação Básica que fazem parte de suas memórias estudantis. Essas boas recordações e valorização por parte de estudantes são importantes, mas não correspondem ao real prestígio que os/as professores/as necessitam. As melhorias efetivas só serão possíveis com mais investimentos em políticas públicas educacionais, incluindo melhorias nas condições salariais e de trabalho dos/as professores/as.

Ao refletir sobre esse discurso demagógico da valorização do/a profissional docente que não se concretiza efetivamente, incluo na discussão sobre a docência como sul profissional a visão afetiva que é associada ao/à professor/a. Não que considere que a afetividade não deva estar presente na práxis docente, mesmo porque ela contribui para o envolvimento das turmas nas propostas didáticas, além do que para muitos/as estudantes os/as professores/as são essa referência de relação afetiva e atenciosa, para alguns até a única. O que quero problematizar é a redução do papel do/a professor/a na escola ao caráter afetivo e sua dissociação do viés profissional, pedagógico, social e político, influenciando na precarização da profissão docente. A não valorização do papel dos/as professores/as na comunidade escolar e no processo de desenvolvimento educacional do corpo discente representa o não reconhecimento do seu valor profissional e da sua função social.

A essa representação limitada, incluo a imagem da docência como um **ato de/por amor**, descrita pelos/as compartilhantes desta pesquisa nos seguintes excertos:

Você via que **ela fazia aquilo ali por amor** e, quando a pessoa faz uma coisa por amor, cativa todo mundo. (Iranilde)

Ela é uma professora maravilhosa, ela explica porque ela gosta, **ela faz por amor**. (Sara)

(...) ela passou conhecimentos que tem coisas que até hoje eu lembro e era aquela coisa do querer, do **fazer por amor**, que é algo muito mais motivante (...). (Audevan)

Tinham professores de outras matérias, por exemplo, que me desmotivavam bastante na hora de aprender, o jeito como eles explicavam, **parecia que não era por amor** que eles estavam ali, então daquele jeito eu não agiria, **eu agiria mais por amor mesmo** (...). (Sara)

Pelos fragmentos destacados, esse amor mencionado como razão para a efetivação da prática docente se confunde com a motivação ou o estímulo subjetivos durante o

desenvolvimento das propostas. Dizer objetivamente que a ação docente deve ser realizada “por amor” vincula a representação da docência à vocação, à profissão como sacerdócio, como se não houvesse interesses materiais e profissionais, desde a melhoria salarial até as condições de trabalho. Freire (1997) fala da educação como ato de amor relacionando-a com a coragem e explica que o diálogo é uma relação que se nutre do amor. Em sua concepção, educar com amorosidade é subverter a educação tradicional, conservadora e centralizada no/a docente. Nessa perspectiva de amor, corroboro com Freire (1997) quando ele diz que a amorosidade é uma das exigências da tarefa de ensinar, mas que não pode ser confundida como contrária à formação profissional e ao compromisso sociopolítico dos/as docentes.

(...) Como professor, (...) preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade* (FREIRE, 1996, p. 159, *grifos do autor*).

A amorosidade e a afetividade devem ser concebidas como meios que são incorporados para reiterar o compromisso primário dos/as professores/as com os/as estudantes em prol da transformação de suas realidades e não como causas do seu trabalho. Por isso a importância de reconhecer e destacar não apenas os vínculos afetivos, mas também as qualidades profissionais e sociopolíticas desenvolvidas pelo/a docente no processo de sua formação e no exercício da docência. A exigência e a ênfase do caráter afetivo podem invisibilizar o construto profissional da docência, podendo contribuir para o seu desprestígio.

Outro aspecto identificado que pode influenciar na compreensão da prática docente como ação profissional é a associação da relação com o/a professor/a a uma relação familiar, como pode ser verificado nos excertos abaixo:

(...) nossa relação não era aluna e professora, **era tipo mãe e filha**. (Iranilde)

Ela foi como uma mãe para mim, até hoje eu vou na casa dela, eu tenho contato com ela quando eu me sinto abafada com alguma coisa eu falo com ela e ela é maravilhosa. (Iranilde)

(...) tive professores ótimos, tem até um professor de geografia que **eu chamava de pai, ele dizia que nós éramos os filhos dele**. (Rita)

Ao problematizar a transformação da professora em tia, principalmente no contexto da Educação Infantil, Freire (1997, p. 9) explica que “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco”. Nos casos colocados em pauta, as relações parecem ser ainda mais próximas pelo fato de associar os/as professores/as à mãe ou ao pai. Não quero, aqui, reforçar hierarquias ou qualquer tipo de relação assimétrica entre docentes e estudantes, pois sei que o respeito, a afetividade e o diálogo contribuem com a rotina escolar, com o bem estar de docentes e estudantes e com a articulação das propostas em sala de aula. A discussão objetiva evidenciar que reduzir a docência a essas representações associadas a essa área profissional ou deturpar essas compreensões podem acentuar a desvalorização dos/as docentes e do seu real papel na escola e para a sociedade.

A partir desses pressupostos, retomo a questão central desta subseção no que se refere à docência como sul profissional e à problematização da hierarquia das profissões. Nessa concepção, sulear a imagem docente significa enxergar a docência em sua dimensão profissional, reconhecer seu verdadeiro papel no processo do desenvolvimento crítico, ético e sociopolítico dos/as estudantes, além de enfatizar a necessidade de mais investimentos na área basilar para o crescimento do país, principalmente com o trabalho efetivado nas escolas de Educação Básica.

2.3.3 Sul escolar: vozes do sul na sala de aula

A ÚLTIMA FOLHA DO CADERNO

(...)

Desculpa, professora. Se a senhora tivesse visto a poesia que eu fiz durante a sua aula, ia adorar, mas também ia descobrir que eu não estava entendendo muita coisa da matéria e que, na verdade, os momentos em que eu olhava para a senhora e para a lousa eram como quem está pegando fôlego para mergulhar novamente.

E eu mergulhava, me jogava de cabeça na última folha do caderno. Era nela que eu aquietava a mente. Minha área, meu

*território, minha palavra. Aqui nós escreve
fora da linha se achar melhor; nós rasga
o pedaço da folha com número do
contatinho. Na última folha do caderno
é com nós memo. Daquele jeito!*
(...)

(Lucas Afonso, 2019)

Esse é um trecho de uma poesia presente no livro homônimo de Lucas Afonso, poeta, MC⁶², *slammer*⁶³ e arte-educador nascido e criado na Zona Leste de São Paulo. O projeto gráfico da obra é inovador, pois Afonso (2019) inverte a forma como os livros em brochura são convencionalmente impressos, faz da contracapa a capa e indica que a leitura deve ser feita de trás para frente, da esquerda para direita, com a seguinte orientação: “assim como meus cadernos da escola, esse livro deve ser lido de trás pra frente, começando pela última folha. Boa leitura!”. Ao conhecer a obra, recordei as muitas vezes em que escrevi nas últimas folhas dos meus cadernos, espaço inicialmente reservado para fazer registros de algum componente curricular, mas que, geralmente, se tornava um espaço particular ou compartilhado entre amigos/as para escrever bobagens, lembretes, desenhos, conversas, números de telefones e outras coisas que muitas das vezes não tinham relação alguma com as aulas, mas continham sua importância. Afonso (2019) assume que nem sempre estava prestando atenção ao que a professora explicava, pois vivia mergulhado na última folha do caderno que aquietava sua mente, a qual reconhecia como sua área, seu território, espaço para sua palavra, com liberdade para sair da linha e rasgar pedaços da folha, para ser ele mesmo daquele jeito.

A partir da leitura dessa poesia, comecei a refletir sobre os argumentos apresentados para justificar o foco da atenção na última folha do caderno e não nas explicações da professora. A representação desse espaço do material chega a ser mais significativa do que a própria aula e as primeiras folhas do caderno, cujo conteúdo destas provavelmente possui relação com alguns componentes curriculares, mas não fazem tanto sentido como a última. Parece que há um distanciamento entre o que se diz e se escreve nas aulas e a realidade dos/as estudantes, por isso também a diferença de lugares desses registros. Para o que a escola, os

⁶² Do inglês MC, "master of ceremonies", forma abreviada de Mestre de Cerimônias. No contexto musical, é a pessoa responsável por animar um evento interagindo com o público, cantando e improvisando suas músicas. A designação muito utilizada para artistas do hip hop e funk.

⁶³ Termo utilizado para poetas que participam de encontros de poesia falada com batalhas de versos (slam).

componentes curriculares e os/as professores/as dizem, são reservadas as primeiras folhas e partes do caderno, para o que os/as estudantes pensam, sentem, vivem e dizem, resta a última folha, um espaço deslocado do todo, à margem do que é apresentado formalmente, mas que representam sua realidade, tomam sua atenção e merecem um espaço. Talvez, por essa razão, ele “não estava entendendo muita coisa da matéria”, por não enxergar sentido ou relação com sua realidade, por não encontrar espaço para sua visão e sua palavra, por não poder sair da linha e ter que seguir convenções e por ter que estudar *sobre* coisas as quais pareciam que não tinham a ver *com nós*. Apesar disso, Afonso se desculpa e reconhece que, se ela tivesse visto o que ele fazia durante a aula, ela “ia adorar”.

Esse poema-relato coloca em evidência a voz e a percepção dos/as estudantes sobre a sala de aula como um espaço no qual sua realidade ainda é ausente, onde os conhecimentos parecem distantes e são apresentados, não construídos com o grupo envolvido. Nessa perspectiva, ao associar as discussões sobre as relações assimétricas entre norte/sul com as relações existentes no contexto da sala de aula, poderia dizer que os/as docentes representam o Norte que detém o protagonismo, o poder e os saberes que circulam nas atividades letivas e os/as estudantes o sul que ocupam um espaço antagônico de recepção de saberes.

Essa analogia me faz retomar, aprofundar e ampliar uma reflexão que foi realizada na segunda seção deste capítulo sobre o SULear e que foi de suma importância na definição do foco e dos objetivos desta pesquisa. Para uma discussão paralela a que foi feita com a palavra dos/as estudantes representados/as pelo poeta Lucas Afonso, incluo Paulo Freire como representante dos/as docentes que, em determinado momento, depois de anos de experiência, fez uma autocrítica como professor e que pode ser bastante significativa e pertinente para abrir esse diálogo. Freire (1992, p. 24) relata que,

(...) apesar de alguns anos de experiência como educador, com trabalhadores urbanos e rurais, **eu ainda quase sempre partia de meu mundo**, sem mais explicação, como se ele devesse ser o 'sul' que os orientasse. **Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de 'suleá-los'**.

Este foi um aprendizado longo, que implicou uma caminhada, nem toda vez fácil, quase sempre sofrida, até que me convencesse de que, ainda quando minha tese, minha proposta fossem certas e em torno delas eu não tivesse dúvida, **era imperioso, primeiro, saber se elas coincidiam com a leitura de mundo dos grupos ou da classe social a quem falava; segundo, se impunha a mim estar mais ou menos a par, familiarizado, com sua leitura de mundo**, pois que, somente a partir do saber nela contido ou nela implícito me seria possível discutir a minha leitura de mundo, que igualmente guarda e se funda num outro tipo de saber (FREIRE, 1992, p. 24, *grifos nossos*).

Freire reconhece que as referências do que levava para a sala de aula eram originárias do seu mundo, da sua palavra, do seu tema, da sua leitura do mundo, até perceber que a prioridade deveria provir do sul, da leitura de mundo dos grupos ou classe social com os quais estava falando, dos verdadeiros protagonistas do processo de aprendizagem. Sular nesse contexto consiste em direcionar o olhar para esse sul e sua realidade presentes na sala de aula para que os conhecimentos desenvolvidos sejam, ao mesmo tempo, significativos e ampliados, construídos a partir de e junto à leitura de mundo dos/estudantes. A última folha do caderno do estudante Lucas Afonso era “sua área, seu território, sua palavra” com conteúdos dos quais sentia falta nas aulas. A lição aprendida pelo professor Paulo Freire o fez compreender que precisava sular: conhecer o mundo dos grupos sociais com quem falava, estabelecer diálogos com eles e partir desse mundo para contemplar suas vozes e histórias.

Depois de refletir sobre a língua espanhola como sul curricular e a docência como sul profissional, esta subseção objetiva problematizar o sul escolar nos casos de relações assimétricas, considerando os/as estudantes como as vozes do sul da sala de aula devido à sua situação à margem do processo de aprendizagem, mais especificamente, no caso desta pesquisa, no processo de educação linguística em espanhol.

Nesse contexto, coloco em pauta uma reflexão presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) sobre a inviabilidade do ensino das chamadas quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) nas escolas brasileiras devido às condições das salas de aulas do ensino regular no Brasil, orientando para que a leitura seja o foco central pela função social das línguas estrangeiras no país e pelas condições existentes. Para melhor explicar, o documento utiliza a “metáfora das lentes de uma máquina fotográfica”, indicando a leitura como primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão que pode ser trocada a depender das condições de cada contexto.

Esse sistema de focos para indicar o que ensinar tem por objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira, por intermédio do uso de uma lente padrão. Isso é o que foi chamado de engajamento discursivo por meio de leitura em língua estrangeira, que se pauta por uma questão central neste documento: dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade (BRASIL, 1998, p. 21).

Com base nisso, proponho uma atualização da metáfora das lentes a partir do redirecionamento dos focos do ensino. Ao invés de centralizar o processo em habilidades comunicativas e relacionando com as reflexões provocadas por Afonso (2019) e Freire (1992), defendo que os/as estudantes, sua realidade e leitura do mundo estejam no centro do foco. Com o advento da tecnologia e dos aparelhos telefônicos móveis com suas multifuncionalidades, no lugar de uma máquina fotográfica, diria criticamente que a metáfora atual seria da *selfie*⁶⁴, cujo uso da câmera frontal do celular focaliza no/a docente e no que ele/a inclui no enquadramento como língua e temas para discussão. Nesse sentido, uma opção é usar mais a câmera traseira desse suposto celular para que, ao contrário de *selfies*, seja possível focar em quem está do outro lado para evidenciar o centro do processo, os/as estudantes, garantindo não só o acesso a uma educação linguística de qualidade, mas também uma aprendizagem significativa. No entanto, outra possibilidade mais coerente nesse viés de confluência entre compartilhantes é manter uma *selfie* que registre tanto docentes quanto estudantes nessa fotografia do contexto, com foco nesse encontro fundamental para a construção mútua de conhecimentos.

Apesar da relação com o contexto das línguas estrangeiras e o diálogo com esse documento específico, essas discussões sobre o sul escolar buscam problematizar as relações assimétricas, a homogeneização das práticas e a marginalização dos/as estudantes no processo educacional da sala de aula. De acordo com Candau (2013, p. 53), esses fatores ocorrem porque “a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades” (CANDAU, 2013, p. 53, *grifos da autora*). A pluralidade é inerente às sociedades e isso se reflete nas escolas que são diferentes entre si, estas constituídas por salas de aula plurais com as quais os/as docentes precisam articular práticas significativas, um desafio que demanda um olhar sensível para a realidade do contexto.

Com isso, torna-se crucial “atender à diversidade cultural e respeitar às diferenças no contexto da escola e da sala de aula”, umas das atitudes docentes propostas por Libâneo (2011, p. 42) diante das realidades do mundo contemporâneo, vinculando “o trabalho que se faz em sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola”. Se reconhecer a realidade dos/as estudantes já é um grande passo para tornar a sala de aula um espaço significativo,

⁶⁴ Abreviação da palavra *self-portrait*, que, em inglês, significa autorretrato. Uma fotografia que alguém tira de si mesmo, geralmente utilizando um celular, para divulgar em redes sociais.

respeitar e contemplar a diversidade nela existente corrobora para uma educação ética e inclusiva.

Um dos perigos no contexto da sala de aula de línguas estrangeiras é direcionar as temáticas e propostas para o conhecimento sobre o outro, reforçando uma ideia de distanciamento e diferenciação das outras culturas, limitando as discussões e desconsiderando a realidade local dos/as estudantes. Por isso “a necessidade da construção de ações pedagógicas orientadas por uma postura crítica, política, comprometida e que dialogue com as práticas sociais, visando à promoção da interculturalidade em nossa complexa sociedade” (MATOS, 2018, p. 18), evidenciando a diversidade de culturas que circulam na sala de aula.

Uma das principais referências mundiais a defender uma educação libertadora e a denunciar as relações opressoras da sociedade refletidas também na escola, Freire (2019, p. 80) critica a equivocada concepção “bancária” da educação na qual “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los”, como se o conhecimento viesse sempre de fora e os/as estudantes fossem meros receptores passivos cujos conhecimentos de mundo são desconsiderados.

No que concerne a essa educação bancária e sua “cultura do silêncio”, Freire (2019) apresenta suas seguintes contradições:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos. (FREIRE, 2019, p. 82-83)

Essas contradições reforçam o lugar dos/as educandos/as no sul escolar e dialogam com a concepção de “colonialidade do saber” (QUIJANO, 2005), só que, nesse contexto, a hegemonia epistêmica é dominada pelo/a educador/a e seu “pensamento único” (PALERMO, 2010). Além disso, é notório o cerceamento vivenciado pelos/as estudantes e sua

invisibilidade no processo de decisão e produção de conhecimentos. Decolonizar essa perspectiva constitui uma contraposição a essa educação bancária, dando a oportunidade para que os/as educandos/as tenham uma participação ativa com seus saberes, pensamentos, palavras, opiniões, atuações, escolhas, liberdade e como sujeitos/as que também educam durante o processo.

Com essas considerações, foi possível fechar o ciclo de problematizações sobre o sul em três eixos: curricular, profissional e escolar. Neste último, as discussões permearam sobre a importância de sular a prática docente para que os/as estudantes possam participar ativamente do processo educacional e suas realidades sejam contempladas nas temáticas e materiais propostos no cotidiano da sala de aula, possibilitando, no caso da área desta pesquisa, uma educação linguística decolonial e intercultural em espanhol.



Gentes (Oliveira, 2022)



Afropunk Bahia, 2023

CAPÍTULO 3 – VOZES DO SUL, VOCÊS EXISTEM E SÃO VALIOSAS PARA NÓS

[...] Quero, no entanto, estabelecer aqui um primeiro compromisso. O compromisso deste Ministério com a luta de todos os grupos vítimas de injustiças e opressões, que, não obstante, resistiram e resistirão a todas as tentativas de calar suas vozes. Por isso, permitam-me, como primeiro ato como Ministro, dizer o óbvio, o óbvio que, no entanto, foi negado nos últimos quatro anos:

*Trabalhadoras e trabalhadores do Brasil,
vocês existem e são valiosos para nós.*

*Mulheres do Brasil,
vocês existem e são valiosas para nós.*

*Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil,
vocês existem e são valiosos para nós.*

*Povos indígenas deste país,
vocês existem e são valiosos para nós.*

*Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis,
intersexo e não binárias,
vocês existem e são valiosas para nós.*

*Pessoas em situação de rua,
vocês existem e são valiosas para nós.*

*Pessoas com deficiência, pessoas idosas, anistiados e filhos de anistiados, vítimas de violência, vítimas da fome e da falta de moradia, pessoas que sofrem com a falta de acesso à saúde, companheiras empregadas domésticas, todos e todas que sofrem com a falta de transporte, todos e todas que têm seus direitos violados,
vocês existem e são valiosos para nós.*

Com esse compromisso, quero ser Ministro de um país que ponha a vida e a dignidade humana em primeiro lugar. [...]

(Silvio Almeida, 2023)

Esse é um fragmento do emocionante discurso de posse de Silvio Almeida, ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, no terceiro mandato (2023) do presidente Lula. Ao afirmar o primeiro compromisso do seu ministério, reitera sua contraposição aos retrocessos do (des)governo anterior e às práticas de silenciamento de vozes injustiçadas e vulnerabilizadas pelas opressões do passado e do presente. Além disso, enaltece a resistência e a luta dessas vozes, as reconhece como verdadeiras vítimas de múltiplas violências e pede permissão para dizer o óbvio como seu primeiro ato. A obviedade a qual se refere está relacionada à existência e ao valor de quaisquer pessoas para que não tenham seus direitos violados, nem sofram com o preconceito, com a marginalização, com a invisibilização e com o esquecimento. Um ministério com foco nos direitos humanos e na cidadania precisa assumir esse compromisso, e de fato isso é óbvio, mas não foi o que aconteceu nos quatro anos precedentes.

A repetição da frase “você(s) existem e são valiosos/as para nós” sustenta o propósito de enfatizar a existência e o valor dessas pessoas, mas também destaca a voz emissora da mensagem, ratificando a aproximação entre você(s)-nós. Esse “nós” representa o novo governo, evidencia seu posicionamento quanto a essas questões, reforça que estamos em um novo momento e que a era do caos acabou, foi passageira, apesar das grandes feridas deixadas e das ameaças contínuas, e de que há muito por se fazer.

Os grupos de pessoas mencionados no discurso compõem partes de diferentes esferas da sociedade, cuja situação em relações de trabalho, gênero, raça, etnia, sexualidade, classe e outros âmbitos sociais é desfavorável e os coloca de modo injusto e violento às margens. Nesse sentido, ao ouvir o ministro Silvio Almeida discursando em sua posse, principalmente a parte utilizada como epígrafe deste capítulo, na qual cita todas essas pessoas, foi impossível não relacionar com as vozes do sul, as vozes que são minorizadas socialmente e que sofrem com a reprodução de opressões e preconceitos resultantes da história colonial.

Embora o teor do discurso esteja circunscrito no campo político, e este texto na área acadêmica, no contexto educacional, ao qual esta pesquisa também está vinculada, os direitos humanos e a cidadania são eixos temáticos relevantes e presentes em discussões desde outras épocas, o que justifica este diálogo entre política, academia e educação para tratar de questões socialmente relevantes.

Sejam como princípios fundamentais da nossa Constituição (BRASIL, 1988) e da LDB (BRASIL, 1996), como temas transversais (BRASIL, 1998), como foco específico de diretrizes nacionais (BRASIL, 2013) ou como temas contemporâneos transversais (BRASIL, 2019), os direitos humanos e a cidadania atravessam diferentes documentos, mas precisam

estar presentes em compromissos práticos, principalmente por justiça e em respeito e essas vozes que existem e devem ser valorizadas por todos/as nós.

Nessa perspectiva, refletir e problematizar essas questões tornaram-se exercícios contínuos em meu processo como professor de espanhol e pesquisador da Linguística Aplicada em busca de uma práxis coerente, significativa e comprometida com essas vozes identitárias do sul que precisam ser ouvidas e contempladas nas mais variadas políticas públicas, mas também nas escolas, nos materiais e nas discussões que levamos para as salas de aula. Assim como Mbandi (2020, p. 20), estando neste lugar de não subordinação articulando todas as ações do processo desta pesquisa como professor efetivo de uma escola pública federal, pesquisador em um curso de doutorado e então supervisor do PIBID, busquei assumir o propósito de tornar este lugar um “espaço de escuta sensível para que outras [pessoas] tenham liberdade de erguer a voz”, sejam elas as vozes do sul de grupos socialmente marginalizados, de estudantes da Educação Básica e do grupo de pibidianos/as.

Como já apresentado nos “pontos de partida” desta tese, uma das perguntas específicas que esta pesquisa pretende responder questiona **de que maneira a práxis docente e a educação linguística em espanhol podem ser suleadas a partir de experiências com docentes de língua espanhola em formação em contexto sergipano?**. Para tanto, torna-se imprescindível compreender cada etapa, desde as estratégias de escolha dos temas, até a elaboração e características dos materiais, conforme será relatado e debatido nas seções que constituem este capítulo.

3.1 Ouvidos atentos para traçar rotas: escuta de estudantes da Educação Básica

Em consonância com as ideias de Freire (1992), em *Pedagogia da Esperança*, ao usar o termo sulear para refletir sobre a necessidade de que os temas e as leituras de mundo dos/as estudantes fossem o sul que orientasse sua práxis, para manter a coerência entre o que seria dito e o como seria feito no processo de desenvolvimento desta pesquisa, as vozes estudantis da Educação Básica foram convidadas para que, a partir do que expressassem, tivéssemos pontos de partida e pistas de possibilidades temáticas que poderiam ser aprofundadas nos materiais que seriam elaborados e levados para a sala de aula respeitando o contexto local e as demandas sinalizadas pelos grupos de estudantes.

Nessa orientação, em agosto de 2021, visitamos as quatro turmas que estavam sendo acompanhadas por cada dupla do PIBID, ainda de forma remota, devido à pandemia da covid-19, para que pudessem escolher quais vozes do sul queriam que fossem contempladas na

proposta didática que seria efetivada com cada grupo. Para tal, com o intuito de que essa escolha fosse feita criticamente e de modo situado e contextualizado, não seria adequado levantar esse questionamento sem promover uma reflexão aprofundada sobre quem seriam as vozes do sul e sua relação com as experiências dos grupos e de quem integrava cada um desses coletivos envolvidos.

Desde a concepção desta investigação, planejava colocar em pauta as perspectivas que emergem no contato com estudantes, evidenciar sua participação no processo e, assim, interseccionar as vozes que ecoariam no compartilhamento das ações da pesquisa. Como o cenário da investigação é a escola e o principal objetivo desta na sociedade é contribuir no desenvolvimento do pensamento crítico do corpo discente e ampliar suas visões de mundo, é fundamental conhecer as percepções com as quais chegam no contexto escolar e os impactos gerados pelas propostas realizadas. Ou seja, aproveitar atentamente as informações geradas antes, durante e depois das experiências didáticas para que sejam cada vez mais significativas para quem as protagoniza, os/as estudantes.

Esse movimento de querer escutar desde antes tem fundamento também em Freire (1992, p. 43) ao afirmar que “ensinar exige saber escutar”, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”. (Re)Conhecer as leituras de mundo dos/as estudantes era fundamental para o processo, pois, se o intuito é promover o sul como epistemologia, as epistemes emergentes do contexto estudantil precisam ser evidenciadas e aproveitadas para (des)(re)construir conhecimentos. “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (Freire, 1992, p. 120). A ação inicial de escuta dos/as estudantes foi esse impulso fundante que moveu desde e para o sul a engrenagem dessa etapa da pesquisa.

Refletir sobre essa premissa me faz retomar a poesia de Lucas Afonso (2019), que abriu a subseção 2.3.3 desta tese, sobre a última folha do caderno. Como ter acesso à área, ao território e à palavra dos/as estudantes sem escutá-los/as? Como promover um espaço de escuta que valoriza as vozes estudantis? Como construir propostas a partir de ações de compartilhamento como essa? As respostas para esses questionamentos são o cerne deste capítulo.

A visita feita a cada turma foi denominada *Encontro para Escolha Temática* (EET) e realizada em um horário diferente das aulas regulares, mas no mesmo turno de estudo e com dia e horário acordados com os referidos grupos. A decisão de não efetivar a proposta no

horário regular da aula de espanhol justificou-se por ter sido uma ação paralela ao que já estava planejado para a unidade letiva e para que houvesse uma participação voluntária sem impactos na rotina dos/as estudantes. A seguir, uma tabela (Tabela 1) com as datas dos encontros, o número de estudantes conectados/as, o horário de início e término, além da duração total correspondente.

Tabela 1 – Informações básicas dos Encontros para Escolha Temática (EET)

Turmas	Data do EET	Estudantes conectados/as⁶⁵	Início	Término	Duração
6º ano A/B (EF)	11/08/2021	28	09h10	10h08	58 min
1ª série A/B (EM)	11/08/2021	19	16h	16h40	40 min
2ª série A/B (EM)	11/08/2021	12	17h	17h45	45 min
3ª série A/B (EM)	12/08/2021	14	14h	14h48	48 min

Fonte: Elaboração própria

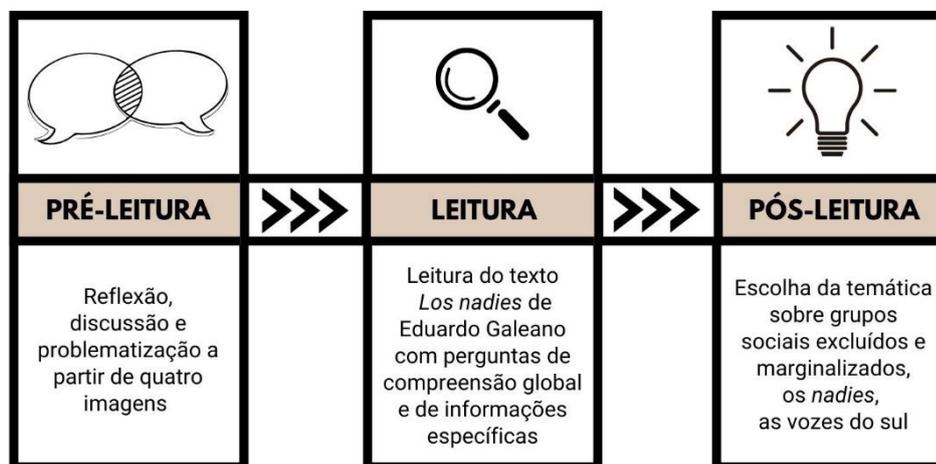
Com relação ao número de compartilhantes em cada EET, vale ressaltar que, em 2021, a soma total de estudantes com matrícula efetiva nos 6ºs anos do Ensino Fundamental (EF) do CODAP/UFS era de 59. Já no Ensino Médio (EM), como o corpo discente do colégio pode escolher qual língua estrangeira estudar nessa fase – espanhol, francês ou inglês –, a turma específica de Espanhol da 1ª série tinha 37 estudantes de um total de 57, a da 2ª série 28 de 59 e a da 3ª série 22 de 57. No entanto, a participação nas atividades síncronas durante os dois anos letivos de ensino remoto, 2020 e 2021, não era muito expressiva. Naquele momento das visitas virtuais, com quase um ano e meio de aulas remotas, havia muitas queixas sobre cansaço e desmotivação. Mesmo assim, como é possível constatar na Tabela 1, as turmas foram bem representadas pelos/as estudantes que estiveram presentes em cada EET.

Os encontros promovidos foram concebidos com base nas estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998), com atividades para antes, durante e depois da leitura. Seus objetivos eram, inicialmente, identificar ideias gerais e mobilizar conhecimentos prévios a partir de diferentes imagens para motivar a participação e ampliar o repertório sobre as temáticas; em seguida, ler um texto verbal de modo compartilhado, sanar possíveis dúvidas, verificar sua compreensão global, responder perguntas específicas sobre o que foi lido e comparar o texto verbal com os imagéticos; e, depois, propor a escolha de uma possibilidade

⁶⁵ Como durante o contexto remoto havia uma oscilação na permanência dentro da sala virtual, a quantidade de estudantes informada foi baseada no número de pessoas conectadas no momento final do encontro para escolha das vezes do sul.

temática a partir do panorama construído colaborativamente pelo grupo. A seguir, uma figura que ilustra o processo dos EET:

Figura 10 – Etapas do Encontro para Escolha Temática (EET)



Fonte: Elaboração própria

Ao compreender a leitura como um processo complexo que exige uma participação ativa do/a leitor/a na construção da interpretação de um texto, Solé (1998, p. 31-32) explica que “[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”. Sob tal ponto de vista, os Encontros para Escolha Temática constituíram a materialização de um exemplo de processo leitor a partir de estratégias nessa perspectiva com atividades antes, durante e depois da leitura. A interação entre cada estudante e os textos mobilizaram diferentes compreensões e acessos a experiências particulares que, com seu compartilhamento no coletivo, possibilitou o conhecimento, o acordo, o desacordo, a transformação e/ou a ampliação de ideias.

Com o objetivo de gerar um clima confortável para a participação, motivar a interação, ativar conhecimentos prévios e preparar os grupos para a leitura do texto verbal, foram feitas discussões acerca de quatro imagens nas quais os/as estudantes poderiam expressar suas opiniões sobre elas. Tais ações corresponderam às atividades de **pré-leitura** e pretendiam colocar em pauta o repertório trazido pelos/as estudantes antes da leitura do texto verbal e da escolha temática.

Essa estratégia foi resultado da reflexão de que,

[...] frente à leitura na escola, parece necessário que o/[a] professor/[a] se pergunte com que bagagem as crianças [adolescentes e jovens] poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos/[as] alunos/[as]; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê (Solé, 1998, p. 104).

A partir das bagagens encontradas, docentes e estudantes mobilizam o desenho de caminhos que podem ser traçados e percorridos no processo leitor e de aprendizagem. Para além do âmbito conceitual e afetivo, o contexto social no qual as vivências são experienciadas com outros/as influencia diretamente na atribuição dos sentidos dados ao que se lê e ao que se aprende.

Cada Encontro para Escolha Temática (EET) foi transcrito e analisado a partir de contribuições da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes, Galliazi, 2003). Após a transcrição, leitura e aprofundamento do texto transcrito, foi realizado o processo de unitarização com recortes e coloração das unidades de significado que foram agrupadas em cores distintas por aproximação temática ou destacadas por relevância de conteúdo, gerando, assim, categorias emergentes iniciais e finais. Nessa fase preliminar, as turmas foram amplamente convidadas dentro do turno de estudo regular, mas com presença virtual voluntária pelo *Google Meet*, para que as reflexões surgissem dentro do contexto real de cada grupo. Por essa razão, será utilizado um código alfanumérico para identificar cada turma e manter a privacidade individual de cada estudante presente que, até então, não havia passado pelo processo de formalização da participação na pesquisa que ocorreria a partir da próxima etapa, o convite para o encontro presencial com o material elaborado. As turmas A e B do 6º ano do Ensino Fundamental serão representadas por 6EF, a 1ª série A e B do Ensino Médio por 1EM, a 2ª série A e B do Ensino Médio por 2EM e a 3ª série A e B do Ensino Médio por 3EM.

A primeira imagem projetada nos EET objetivava ilustrar um grupo plural de pessoas e observar como os/as estudantes reagiriam e identificariam a pluralidade e as singularidades presentes. De maneira espontânea, seja oralmente, abrindo o microfone, ou pela escrita, digitando no *chat* da plataforma, poderiam expressar o que conseguiam perceber. A seguir, a figura apresentada:

Figura 11 – Diversidade



Fonte: iStockphoto⁶⁶

As quatro turmas perceberam que o foco principal da imagem era a *diversidade* de personagens que a constituíam com as particularidades apresentadas, mas, devido à maneira como a figura foi elaborada, com as pessoas próximas umas às outras, houve quem visualizasse a “união” (1EM) e o “respeito” (2EM), mesmo sem a indicação visual de interação entre cada indivíduo.

O positivo reconhecimento dessa diversidade demonstrou o olhar atento para as diferenças, mas será que isso garante que haja união e respeito? Seja entre as pessoas da figura ou em um contexto no qual o/a leitor/a vivencie? Esses questionamentos poderiam ser respondidos em diálogo com Sodré (2006, p. 8) ao explicar que

[...] não basta afirmar que a multiplicidade humana é evidente. A percepção da diversidade vai além do simples registro da variedade das aparências, porque o olhar, ao mesmo tempo em que percebe, atribui um valor e, claro, determinada orientação de conduta.

O contato com reflexões que evidenciem as diversidades é um exercício que pode favorecer a ampliação de visão sobre/para as diferenças, a desconstrução de estereótipos e a promoção do respeito. Pinheiro (2023, p. 117) explica que “talvez não seja sobre um processo de construção, pois o mundo é diverso, mas sim sobre processos de entendimento e aceitação da própria realidade social”, por isso exclama que a diversidade não é para ser construída, mas sim celebrada! A escola é um dos ambientes em que essas celebrações e problematizações

⁶⁶ Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/povos-multicultural-e-multiracial-socialmente-diversos-em-um-fundo-branco-isolado-gml152840785-312915287>. Acesso em: 05 ago. 2021.

podem ser impulsionadas, mas não deve ser o único para que graus de valor social atribuídos a outras pessoas não reproduzam preconceitos.

Ao observar alguns excertos de opiniões proferidas por estudantes do 6º ano, foi possível identificar o uso do adjetivo “unida” antecedido pela conjunção adversativa “mas”, como se as diferenças e o/a respeito/união fossem ideias contraditórias: “Parece um monte de gente diferente, *mas* só que unida; Pessoas diferentes, *mas* unidas como uma família; Uma sociedade com diferentes pessoas, *mas* unidas” (6EF). Essas contraposições carregam a estranheza de ver uma possível união no diverso, por isso a importância de “[...] transformar a diversidade com as diferenças que a constituem em riqueza coletiva da humanidade” (Munanga, 2022, p. 117). É sob essa ótica que a diversidade, uma característica intrínseca às sociedades, precisa ser compreendida, como uma riqueza coletiva. Por isso a ideia de iniciar os EET partindo do diverso, para conhecer as percepções dos/as estudantes sobre as singularidades na pluralidade.

A ideia de coletividade também foi expressa ao caracterizar o conjunto de pessoas presentes na figura como uma “sociedade” (1EM), um “povo” (3EM) composto por diferentes identidades. Foi significativo observar essa hipótese esperançosa de estabelecimento de relações entre personagens com distintos corpos, condições físicas, origens, religiões, gêneros, sexualidades, cores/raças, personalidades, preferências, gerações e profissões que partilhariam território, história, valores e culturas em uma estrutura social ampla, mesmo não havendo sinais de interação na imagem.

Outro aspecto levantado foi a noção de “inclusão” (2EM) por causa da presença de pessoas com deficiência em cadeiras de rodas no primeiro plano da imagem. Essa opinião foi uma pista de possibilidade temática e indicação de uma reflexão necessária, visto que, apesar da presença de pessoas usuárias de cadeiras de rodas na figura utilizada como referência, não dá para assegurar que de fato elas vivenciam a inclusão social e uma interação com as outras pessoas. A distinção entre integração e inclusão poderia ser uma das questões de uma possível proposta com foco em pessoas com deficiência.

Após essas reflexões, uma segunda figura foi projetada com o intuito de aguçar a percepção das turmas e ampliar as discussões. Na imagem, bonecos azuis de mãos dadas formam um círculo enquanto um boneco laranja é apresentado em separado, como é possível ver a seguir:

Figura 12 – Exclusão



Fonte: Adobe Stock⁶⁷

De imediato, as turmas expressaram que se tratava de *exclusão* ou *bullying*⁶⁸. Entre as possíveis razões para esses comportamentos negativos foram mencionados o fato de o boneco ter uma “cor diferente” da dos outros (6EF, 1EM, 2EM e 3EM), por “não seguir o padrão” (1EM e 2EM) ou “pelo grupo de bonecos azuis não gostar do boneco laranja” (2EM). As turmas da 2ª e 3ª série do EM foram além da compreensão literal da imagem e manifestaram, de forma mais concreta, alguns exemplos que poderiam ser motivos pelos quais o boneco laranja estaria sendo excluído, a saber: por ter uma cor diferente, pela orientação sexual, por ser diferente economicamente, por ter alguma deficiência, pelo seu gênero, pela cultura, pela religião, pela forma de se vestir, pela personalidade, pela etnia ou pelo jeito do cabelo. No 6º ano do EF, a comparação direta com a realidade foi expressada ao considerar a imagem uma “demonstração de como está nossa sociedade”.

A contextualização dada às justificativas para explicar a posição do boneco laranja e a comparação com nosso contexto social revelaram dois aspectos importantes: primeiro, o reconhecimento de que pessoas são excluídas por razões injustas e, segundo, que os exemplos dados correspondem a circunstâncias já testemunhadas, vivenciadas ou conhecidas pelos/as estudantes em seu cotidiano. Trazer essas questões para o centro da discussão no contexto escolar, nesse momento específico dos EET, foi fundamental não só para reiterar a existência do problema, mas para refutá-lo, sinalizar possíveis temas para a futura escolha dos/as estudantes e vislumbrar possibilidades didáticas que poderiam ajudar em sua problematização.

⁶⁷ Disponível em: <https://stock.adobe.com/br/images/outside-circle/168684104>. Acesso em: 05 ago. 2021.

⁶⁸ De acordo com o Dicionário Online de Português, *bullying* é toda “agressão violenta, verbal ou física, feita com a intenção de intimidar, ameaçar, tyrannizar, oprimir, humilhar ou maltratar alguém, sendo essa pessoa alvo constante e persistente dessa agressão”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/bullying/>. Acesso em: 20 set. 2023.

Como o recurso das cores foi utilizado na imagem para ilustrar as diferenças e a exclusão, estudantes do 6º ano do EF relacionaram o que inferiam da figura com o *racismo*, explanando, com certa indignação, que os bonecos azuis estavam sendo racistas com o boneco laranja. Por meio de outro tipo de linguagem, a palavra escrita, em meados dos anos 80, Abdias Nascimento (1984) já denunciava a perversidade do racismo brasileiro ao tornar a população negra invisível e inaudível como o boneco laranja da figura que não tem acesso ao círculo azul e é colocado à margem. Infelizmente, a sociedade continua reproduzindo essa perversidade histórica constatada por esse grupo de estudantes. Nesse momento do EET, a especificidade das opiniões apontou um possível recorte para a proposta futura, tudo dependeria da escolha final da turma.

Para aprofundar a discussão, uma terceira imagem, semelhante à segunda, foi projetada. Nela, um grupo de bonecos azuis está separado de um único boneco vermelho. No centro, um abismo com rachaduras enfatiza essa segregação, como é possível ver na figura a seguir:

Figura 13 – Barreira de diferenças



Fonte: depositphotos⁶⁹

O abismo era o que mais distinguia essa imagem da anterior e foi compreendido pelas turmas como uma “barreira de diferenças” (6EF) “causada pelas pessoas azuis” (1EM). “Um tipo de exclusão que está incapacitando o outro que está sendo excluído de interagir com o grupo” (6EF), por essa razão caracterizada como mais complexa que a figura precedente, pois, na outra, “a pessoa que tá excluída pode[ria] até, de certa forma, se juntar ou os outros se juntarem a ela, incluir, mas nessa tem um abismo; eu diria que é porque tem uma diferença” (2EM). Entre as diferenças mencionadas, estavam “o racismo, pais racistas, desigualdade

⁶⁹ Disponível em: <https://depositphotos.com/br/photos/exclus%C3%A3o-social.html>. Acesso em: 05 ago. 2021.

entre homens e mulheres” (6EF), “xenofobia” (6EF e 3EM), “as dificuldades que as pessoas passam para tentar se encaixar em um padrão” (1EM) e “diferença econômica” (2EM).

Mais uma vez a questão racial foi evidenciada, mas por outra perspectiva, a de que pais racistas influenciam não permitindo que suas crianças brancas (associadas aos bonecos azuis na imagem) interajam com crianças negras (boneco vermelho). Pelo olhar de uma das crianças da turma do 6EF, “às vezes essas pessoas ou crianças de azul até querem brincar com ele, só que os pais não deixam” (6EF). Esse ponto suscitado representa uma perspectiva dessa faixa etária sobre o racismo e quaisquer outros tipos de preconceito na infância e corrobora a ideia de que

O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amigos e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (Gomes, 2005, p. 54-55).

A influência da família no aprendizado do preconceito e desse trato negativo com pessoas de diferentes identidades foi uma menção importante no EET desse grupo, pois reforçou a relevância da sua constatação e problematização em distintas instituições e esferas sociais, como a escola. Assim, as crianças poderão estar em contato com múltiplas perspectivas e terão a oportunidade de ampliar seu repertório para amadurecer com criticidade e ética.

Ao ouvir essas opiniões, comentei na 6EF que muitas identidades haviam sido mencionadas pela turma com relação ao tema da exclusão e perguntei se acreditavam que as pessoas indígenas também eram excluídas. Houve quem dissesse que sim, que era “praticamente igual aos negros” (6EF), e quem dissesse que nunca tinha visto “em algum vídeo, notícia, algum indígena sofrer racismo pela sua cor, pelo seu jeito de viver, por não ficar com roupa, essas coisas” (6EF). A oposição das duas opiniões gerou a participação de outro/a estudante afirmando ter visto, “no jornal, quando tocaram fogo nas aldeias” (6EF) e outro/a relatando ter sofrido *bullying* por ter um nome indígena, preferindo ser chamado/a pelo segundo nome, mas que, ao chegar no CODAP/UFS, começou a gostar de ser chamado/a

pelo primeiro. Com isso, surgiu a curiosidade de saber se apenas o nome era indígena, mas não, de fato era descendente, e mais duas pessoas também afirmaram sua descendência indígena.

No caso da xenofobia, citada pela 6EF e 3EM, além de possíveis conflitos entre pessoas de diferentes países, esse tipo de preconceito foi associado ao sofrido por pessoas do nordeste brasileiro quando vão para o sul e à possibilidade de que sulistas também sejam excluídos/as por nordestinos/as. Isso porque, segundo o 6EF, a barreira com as rachaduras é o ódio no coração e a separação entre os bonecos representa o medo que existe entre eles. Esses aspectos evidenciados reforçam que

Não podemos perder de vista as distintas formas de violência que atingem as pessoas em deslocamento, seja na condição de migrante, imigrante, exilado, refugiado, estrangeiro residente, passageiro ou turista, seja através da própria condição socioeconômica e classe social do povo brasileiro que sofre estigmas pelo seu modo de falar. Tais violências se materializam na linguagem e nas práticas discursivas e não discursivas, sustentando-se num fator econômico, religioso, intercultural, racial, geográfico, político ou linguístico (Ribeiro, 2022, p. 175-176).

Como professor e pesquisador do nordeste brasileiro, com um grupo nordestino de bolsistas do PIBID, em uma escola pública sergipana, com grande parte de estudantes também nordestina, ouvir essa menção à xenofobia nas duas turmas, cada uma em uma ponta da faixa etária que circula na escola, demonstrou, mais uma vez, a identificação de um problema social histórico e atual cuja problematização na sala de aula é de suma pertinência para o aprofundamento de diferentes condições de migração em diálogo com suas próprias vozes. Vale ressaltar que a alusão feita à exclusão de sulistas por pessoas do Nordeste também mereceria uma discussão que ajudaria ao grupo a entender criticamente a dimensão estrutural da xenofobia. Nessa perspectiva, ficou notório que o panorama criado com cada grupo acerca da exclusão poderia auxiliar na escolha temática a partir de um repertório vasto e produzido de maneira situada.

Algo também relevante manifestado na turma do 3EM foi a associação das imagens com uma experiência pessoal dentro do grupo. No *chat*, apareceu a seguinte mensagem durante a discussão: “Esse bonequinho [laranja ou vermelho] significava eu quando era do A” (3EM). Pelo relato, ficou evidente que a mudança desse/a estudante da turma A para a B foi causada por algum tipo de conflito não detalhado durante o EET, mas associado às figuras apresentadas. Como, no Ensino Médio do CODAP/UFS, o corpo discente pode escolher qual língua estrangeira estudar, as turmas A e B se misturam de acordo com essa decisão. Por esse

motivo, era na aula de espanhol que acontecia o reencontro semanal desse/a estudante com pessoas da sua antiga turma.

Essa identificação com o material utilizado e a discussão promovida em sala de aula poderiam servir para abrir um espaço a favor da compreensão, mediação e resolução de conflitos, com aprendizagens significativas que dialogassem com a realidade dos/as estudantes. No entanto, como os EET apenas objetivavam fornecer um panorama geral das visões explanadas, não houve um aprofundamento do caso relatado pelo/a estudante da 3EM, mas seu conhecimento serviu como informação para uma possível associação dentro da proposta que viria a ser elaborada após a escolha da turma.

Depois de focar no tema da exclusão a partir da leitura da segunda (Figura 2) e terceira imagem (Figura 3), foi perguntado aos/às estudantes que pessoas da primeira ilustração (Figura 1), sobre a qual já havia sido feita uma análise, seriam excluídas na sociedade como os bonecos laranja e vermelho. Cada grupo explicitou alguns exemplos elencados no quadro seguinte:

Quadro 4 – Identidades sociais excluídas

Turma	Pessoas da primeira imagem que seriam excluídas na sociedade
6EF	Pessoas negras; pessoas com problemas físicos ou a depender da religião, gostos; brancos, negros com outros negros , por gordofobia, gays; homofobia; transfobia.
1EM	Todas, as “ diferentes ”; pessoas negras, de certa forma quem não fosse da mesma etnia, sexualidade, pessoas com “ diferentes ” coisas; os não-brancos (amarelas, marrons, pretas, entre outros, indígenas, pessoas com vitiligo); toda comunidade LGBT; todas as religiões, menos a cristã ; pessoas de religiões de matriz africana; pessoas gordas, com deficiência, magras.
2EM	PCD (pessoas com deficiência), LGBTQIA+, negros; o carinha todo tatuado; islã; a mulher com <i>rijab</i> ; todos podem ser excluídos por motivos diferentes .
3EM	o deficiente, o muçulmano, o ateu; qualquer um deles; dependendo da ocasião, acredito que possa sim ser qualquer um deles ; o pai de santo.

Fonte: Elaboração própria (grifos próprios)

Como é possível constatar, entre as pessoas mencionadas em cada turma, a exclusão sofrida pelas identidades presentes na primeira imagem (Figura x) poderia ser pela diferença do padrão convencionalizado quanto à condição física, religião, sexualidade, cor/raça ou gosto/preferência. Ao relacionar o tema exclusão, já identificado na segunda e terceira figura,

à primeira imagem projetada, antes interpretada como diversidade, sociedade, povo, união e inclusão, a ideia de coletividade diversa foi desconstruída para dar lugar à representação do preconceito sofrido por cada um/a pelo que se é.

Nesse momento do EET, avançávamos nas reflexões sobre as vozes do sul sem precisar, necessariamente, sistematizar ou teorizar sobre esse conceito específico com os/as estudantes. O processo criado com as discussões sobre cada imagem almejava essa compreensão da diversidade e das hierarquias convencionadas que inferiorizam e violentam historicamente grupos que são colocados à margem, ao sul, fora do foco de valorização. A participação das turmas revelava um entendimento dessas questões, mas algumas contradições pulsavam em meio às opiniões expressadas.

Na 6EF, chamou a atenção a indicação dos “brancos” como pessoas excluídas e dos “negros como excludentes de outros negros”. Um bom indicativo de pistas para refletir sobre branquitude, o contraditório racismo reverso e o equívoco de negros vítimas da estrutura racista, caso as vozes negras fossem escolhidas pela turma, mas também para futuras propostas realizadas nesse contexto independente da pesquisa. É isso que a escuta das vozes estudantis proporciona, a indicação de caminhos possíveis na elaboração de currículos, planejamentos, aulas, materiais, avaliações, entre outras ações didáticas.

O uso das aspas na 1EM, seja com gestos ou na escrita pelo *chat*, para marcar a palavra “diferentes”, foi empregado para problematizar o que é visto como distinto, fora do padrão e questionar o que é estabelecido como modelo a ser seguido. Também nessa turma, a indicação de que a religião pode ser um fator de exclusão, menos para as pessoas cristãs, sinalizou um conhecimento crítico e questionador do privilégio cristão e dos preconceitos sofridos pelas pessoas de religiões de matriz africana.

Tanto na 2EM quanto na 3EM, houve a manifestação de que todas as pessoas da primeira imagem (Figura x) poderiam sofrer exclusão por algum tipo de preconceito. Os excertos seguintes confirmam esse posicionamento: “todos podem ser excluídos por motivos diferentes” (2EM); “qualquer um deles; dependendo da ocasião, acredito que possa sim ser qualquer um deles” (3EM). Entretanto, na 3EM, surgiu uma discussão sobre esse ponto, reproduzida nas falas a seguir:

Eu discordo, qualquer um deles não. Se a gente vê um branco que seja católico, que seja magro, que seja “padrão” [*fala “entre aspas” e gesticula com as mãos*] pelo que é imposto, essa pessoa nunca é excluída (3EM).

Mas poderiam ser excluídas também pelos negros. **Um grupo de negros poderia excluir uma pessoa branca**, um grupo de judeus poderia excluir

uma pessoa atea e assim por diante. Não necessariamente só brancos excluindo negros, poderiam ser vários tipos porque tem uma diversidade muito grande, então essas diversidades poderiam se juntar e excluir uns aos outros (3EM, grifo próprio).

[...] Tem negros que não gostam de brancos e excluem. Tem gente que não gosta de evangélicos (3EM, grifo próprio).

No primeiro excerto, há uma contraposição à opinião de que todas as representações ilustradas na primeira imagem poderiam ser de pessoas excluídas, indicando que os privilégios da branquitude, de uma religião cristã e de uma aparência física considerada padrão as eximem da exclusão. Em contrapartida, nos outros dois casos, o preconceito racial e o religioso são apontados como exemplos de opressões sofridas por pessoas brancas e evangélicas, respectivamente.

No caso racial, apesar de referido apenas como motivo de exclusão contra pessoas brancas, sem o uso explícito do termo racismo ou racismo reverso, as opiniões proferidas apontaram para a necessidade de um aprofundamento sobre essa questão dentro da escola. Nesse sentido, Fontoura (2021, p. 58) explica que a falácia difundida pela suposta ideia de racismo reverso “busca promover um entendimento equivalente do racismo não apenas na sua negação, mas sim na sua inversão, colocando os sujeitos não-negros como alvo de ataques, discriminações e preconceitos tendo por base a cor de sua pele” (Fontoura, 2021, p. 58). Quanto ao aspecto religioso, caberia mensurar a dimensão histórica e interseccional do preconceito sofrido pelas religiões de matriz africana que não se compara aos possíveis preconceitos pelos quais passam pessoas evangélicas e cristãs em geral.

Como última reflexão dentro da proposta de atividades de pré-leitura dos Encontros de Escolha Temática (EET), mais uma imagem foi projetada para motivar e ampliar a discussão. Nela, há uma simulação de uma atividade laboral de construção civil realizada por trabalhadores que utilizam um capacete amarelo de segurança e seguram instrumentos como pá e picareta, mas ao invés de manipular areia, cimento, ou outro tipo de produto comum nesse contexto, estão trabalhando no empilhamento de moedas. Acima de uma pilha já levantada, está sentado um homem vestido com terno, colete, gravata, chapéu, calça e sapato social, provavelmente para representar alguém em um nível superior dentro da hierarquia, como ilustrado a seguir:

Figura 14 – Desigualdade econômica



Fonte: Conceitos do Mundo⁷⁰

O foco financeiro foi identificado pelas quatro turmas e questões sobre a *desigualdade econômica* foram especificadas como “a priorização dos que tem mais dinheiro” (1EM), a associação com a atualidade, “onde uns têm muito e outros não têm nada” (2EM) ou que “a maioria tem pouco e a minoria tem muito” (3EM). Essas declarações dialogam com uma entrevista que Ariano Suassuna deu ao *Jornal da Globo* em 2007, ano no qual completou 80 anos, e, ao ser perguntado sobre o que esperava do país, respondeu que “o que é muito difícil é você vencer a injustiça secular, que dilacera o Brasil em dois países distintos: o país dos privilegiados e o país dos despossuídos” (Suassuna, 2007).

O Brasil evidenciado por Suassuna e por estudantes do CODAP/UFS é um Brasil do contraste, da discrepância e da desigualdade, no qual condições de vida distintas e distantes umas das outras são instauradas. A consciência dessa injustiça social revela um olhar atento à realidade local e atual e pode ser um passo para uma consciência de classe que ajude a perceber o lugar que cada um/a ocupa socialmente como resultado de relações injustas de poder.

Nesse aspecto da desigualdade, a imagem também foi compreendida como uma representação de relações de trabalho cujas pessoas envolvidas assumem papéis desiguais. A seguir, transcrições de opiniões emitidas durante as reflexões sobre a figura x:

Está parecendo os portugueses e os escravos trabalhando nas lavouras de café e eles trabalhando pra ele e ele não fazendo nada. Os de baixo trabalhando pro de cima (6EF).

⁷⁰ Disponível em: <https://conceitosdomundo.pt/ganho-de-capital/>. Acesso em: 05 ago. 2021.

Eu acho que o de cima é o patrão e os de baixo estão trabalhando pra ele (6EF).

Desigualdade social. Exploração do trabalhador, porque os trabalhadores estão embaixo com cara de cansados, e o chefe tá em cima ganhando dinheiro sem fazer nada (6EF).

Abuso de poder. Os superiores estão abusando do que eles podem fazer (6EF).

Exploração do trabalhador. Eu acho que o dinheiro significa poder e a classe trabalhadora luta muito pra conseguir pouco, enquanto os que já tem uma condição melhor já alcançaram um nível superior de poder muito grande (1EM).

Se enriquecendo às custas dos outros (2EM).

Você pode trabalhar, trabalhar, trabalhar e você ainda não vai sair da condição financeira que você está, enquanto seu chefe vai continuar enriquecendo, enriquecendo, enriquecendo. Então tem certos tipos de mercados que fazem com que a pessoa continue onde ela esteja (2EM).

Enquanto uns trabalham outros luxam (3EM).

As pessoas que trabalham estão trabalhando para dar dinheiro a quem já tem muito dinheiro (3EM).

A comparação com a escravização nas lavouras de café confirma que a problemática nas relações de trabalho é histórica e que, infelizmente, a atualidade continua a reproduzi-la. Ao analisar as desigualdades racial e social no Brasil e o pacto dos donos do poder, Souza (2017) evidencia que a elite econômica do século XXI continua a reproduzir opressões aos moldes da elite escravagista e, com a chamada classe média, insiste em explorar e desqualificar a denominada ralé.

Os diferentes *status* e papéis de quem está no poder e de quem está efetivando o trabalho são identificados, na imagem, pelas diferentes ações e posições (em cima/embaixo) dos personagens e caracterizados dicotomicamente pelos/as estudantes como portugueses/escravos, patrão/trabalhador e chefe/trabalhadores. O abuso de poder e a exploração do/a trabalhador/a também são mencionados como marcas dessas relações laborais em prol do enriquecimento apenas de quem está no poder.

Em outra perspectiva, ao ouvir essas críticas às desigualdades econômicas e leituras da imagem como representação do abuso de poder e da exploração do/a trabalhador/a, estudantes da 6EF discordaram e demonstraram um certo conformismo com a questão, como expresso nos excertos seguintes:

Eu não vejo nada de mais nessa imagem por que o chefe, o nome já diz, “chefe”, ele não vai botar a mão na massa, ele vai pagar para os outros botarem a mão na massa. Eu não vejo nenhum abuso de autoridade aí porque o nome já diz “chefe”, ele vai mandar, ele tá pagando um salário para as pessoas fazerem isso. Então não tem nenhum abuso de autoridade, ele só tá vigiando o trabalho dele, ele tá pagando pro povo fazer. Ele tá vigiando pra sair bem feito (6EF).

Eu também acho isso, o chefe é o criador da empresa (6EF).

Eu acho que isso aí não tem nada demais, porque o chefe, como o nome diz, é chefe, então obviamente ele vai ganhar mais (6EF).

Em situações como essa, nas quais diferentes opiniões são emitidas em um processo de construção coletiva de conhecimentos, como ocorre na sala de aula, os ouvidos sensíveis são fundamentais para conhecer os posicionamentos das pessoas que integram os grupos e poder vislumbrar caminhos que possibilitem a problematização de ideias do senso comum e o aprofundamento de aspectos que ampliem a visão crítica da realidade.

O fato de alguém criar uma empresa ou assumir o papel de chefia, acompanhar e avaliar as atividades dos/as subordinados/as, remunerá-los/as e lucrar mais não é um problema, desde que cumpra seus deveres e os/as trabalhadores/as tenham seus direitos garantidos. A grande questão não está no desacordo com as outras opiniões, mas em normalizar a desigualdade econômica, não enxergar um padrão de dominação social e/ou fechar os olhos para casos em que possa haver exploração e abuso de poder.

Sob tal perspectiva, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) considera que se os oprimidos não se conscientizam das razões de seu estado de opressão, acabam se conformando em aceitar a sua exploração ou até assumindo posições passivas incompatíveis com sua luta pela liberdade e afirmação no mundo. “Nisso reside sua ‘convivência’ com o regime opressor” (Freire, 2019, p. 71). Por essa razão, discutir em sala de aula sobre uma imagem que, aparentemente, não tenha “nada de mais” (6EF) abre espaço para o contraditório e para outras perspectivas que não podem ser minimizadas, mas aproveitadas para a (re)(des)construção de novas compreensões.

Como houve a sinalização de que “o dinheiro significa poder e a classe trabalhadora luta muito pra conseguir pouco” (1EM), além de que, mesmo com muito trabalho, não consegue “sair da condição financeira que está, enquanto seu chefe continua enriquecendo” (2EM), perguntei quem seriam essas pessoas que muitas vezes sofrem no mercado de trabalho com desigualdade salarial, falta de oportunidades e dificuldades para ter uma condição financeira melhor. Na resposta, os grupos sociais indicados como “mão de obra barata”

(2EM) foram mulheres (6EF, 2EM e 3EM), pessoas negras (2EM e 3EM), pessoas LGBTQ+ (2EM e 3EM), indígenas (3EM), imigrantes (3EM) e deficientes⁷¹ (3EM).

Acerca da classe dominante com seus privilégios, representada pelo homem do plano superior da imagem, foram mencionados os “brancos, homens, europeus, burgueses e mulheres brancas” (2EM). Como justificativas para explicar tal condição de privilégio, foi cogitado ser “por algum tipo de herança, normalmente é isso” (1EM), pois, na imagem, “parece um herdeiro que não precisa trabalhar pra conquistar as coisas” (2EM); ou, “talvez, pelo privilégio branco, por ser homem ou algo assim” (1EM).

A percepção crítica das turmas ratifica o privilégio da branquitude e do patriarcado e a marginalização econômica de mulheres, pessoas negras, pessoas LGBTQIA+, indígenas, imigrantes, pessoas com deficiência e outros grupos que constituem esse mosaico social. Sob essa lógica, “narcisista é esta sociedade branca patriarcal na qual todos nós vivemos, que é fixada em si própria e na reprodução da sua própria imagem, tornando todos os outros invisíveis” (Kilomba, 2017, p. 13). A problematização dessa lógica é o cerne da elaboração de uma proposta que precisa ter como premissa a ênfase nessas pessoas que são invisibilizadas.

Ainda dentro dos Encontros de Escolha Temática (EET), depois de todo investimento dedicado às atividades de pré-leitura com a projeção das quatro imagens a fim de motivar a participação ativa dos/as estudantes, ativar seus conhecimentos prévios e mobilizar reflexões que os/as preparariam para o contato com o texto verbal, foi realizada uma atividade de **leitura** inspirada em uma proposta presente no livro do 9º ano do Ensino Fundamental da coleção *Cercanía Espanhol* (2015), aprovada no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2017.

O texto em foco foi um fragmento da crônica *Los nadies* do escritor uruguaio Eduardo Galeano (2000), publicada pela primeira vez em 1989 no livro *Apuntes para el fin del siglo* (Galeano, 1989). O autor trata da invisibilização de pessoas que são ignoradas e colocadas às margens da sociedade, por isso as atividades de pré-leitura sobre exclusão e desigualdade social a fim de dialogar com a noção de vozes do sul aprofundada nesta tese. Segue uma imagem do *slide* utilizado durante a projeção:

⁷¹ Por volta da metade da década de 90, o termo apropriado que passou a ser utilizado foi Pessoa com Deficiência (PcD), preconizado pela *Declaração de Salamanca* em 1994 e utilizado no texto da “*Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*, adotado pela ONU em 2006, ratificado com equivalência de emenda constitucional no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186 e promulgado por meio do Decreto nº 6.949, em 2009” (Sasaki, 2014).

Figura 15 – *Los nadies* (Eduardo Galeano)

LOS NADIES (Eduardo Galeano)
 (...)

 Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

 Los nadies: los ningunos, los ninguneados,

 corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

 Que no son, aunque sean.

 Que no hablan idiomas, sino dialectos.

 Que no hacen arte, sino artesanía.

 Que no practican cultura, sino folklore.

 Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

 Que no tienen cara, sino brazos.

 Que no tienen nombre, sino número.

 Que no figuran en la historia universal,

 sino en la crónica roja de la prensa local.

 Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

GALEANO, Eduardo. Los nadies. In: GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Catálogos, 2000

Fonte: Elaboração própria

No livro didático, o texto compõe uma atividade de leitura e compreensão da unidade 3, *Prejuicio y desigualdades: respeto a las diferencias*, que objetiva “refletir sobre as várias formas de preconceito, a importância de respeitar e valorizar as diferenças”. O tema transversal relacionado é “o respeito às diferenças e a defesa da igualdade de direitos” (Coimbra; Chaves, 2015, p. 51, tradução própria). Todas essas informações ajudam a justificar o porquê dessa escolha e a inspiração na elaboração dos EET.

Assim como propõe o livro, após a leitura da crônica em voz alta, foi feita uma reflexão sobre o significado da palavra *nadie* e seu particular uso pluralizado no texto a partir da sua compreensão global. Quanto aos pontos de vista expressos sobre o vocábulo no contexto, foi dito que *nadies* são as pessoas “vistas como ninguém” (3EM), “que não importam muito pra classes de poder e ‘alguém’ seriam as pessoas que importam” (1EM). Seu uso no plural foi justificado por “não especificar só uma pessoa” (3EM) e mostrar que muitas vivem nessa condição de subalternidade e invisibilização.

Com o intuito de partir do global para o específico, depois da discussão sobre o título e palavra-chave do texto, foi feita uma releitura para verificar as possíveis dúvidas sobre cada parte. Os versos destacados e com uma reflexão ampliada foram:

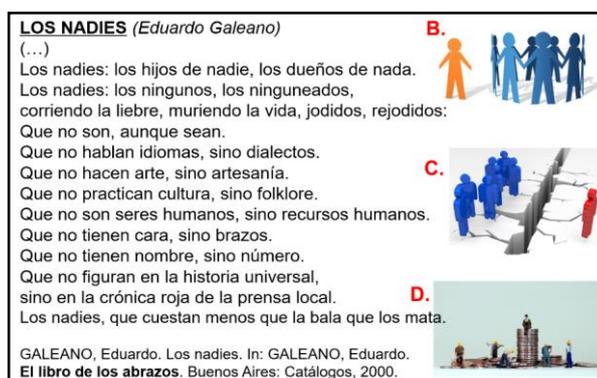
- “*que no tienen cara, sino brazos*”: foi manifestado “que ninguém reconhece eles, apenas o trabalho” (6EF), “são pessoas irrelevantes para as classes de poder, são apenas usadas pra o trabalho, pra servir ao grupo dominante” (1EM) como braços da sociedade e mão de obra barata;

- “*que no tienen nombre, sino número*”: para contextualizar, relacionei com o período da pandemia da covid-19, com as vidas perdidas pela doença e a divulgação diária do número de mortes com a estatística encobrindo a humanidade;
- “*que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local*”: pessoas que sofrem com a violência como as “pessoas negras, indígenas e periféricas” (3EM).

Outro aspecto relevante na construção dessa crônica e discutida com as turmas 2EM e 3EM, que já tinham esse conhecimento linguístico prévio, é o uso da conjunção *sino* para colocar camadas sociais em oposição e ratificar o que a classe dominante impõe para os chamados *nadies* como sintoma dessa relação injusta de poder: artesanato e não arte, folclore e não cultura, recursos humanos e não seres humanos, braços e não cara, número e não nome, nas notícias sensacionalistas de violência e não na história universal.

Para relacionar o texto verbal da leitura com os imagéticos da pré-leitura, pedi que identificassem alguma relação entre a crônica e as figuras X, X e X, nomeadas no EET como imagens B, C e D, como é possível ver na figura a seguir:

Figura 16 – *Los nadies* nas imagens



Fonte: Elaboração própria

As turmas identificaram que os *nadies* das imagens B e C eram os bonecos laranja e vermelho, respectivamente, os “menosprezados e desvalorizados” (6EF), os “excluídos” (2EM e 3EM) e que havia “vários [versos], quase todos, na verdade, falando sobre isso, porque é uma questão de exclusão” (1EM). Na turma 3EM, foi dito que os dois primeiros versos, “[...] *Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada / Los nadies: los ningunos, los ninguneados* [...]”, podem ser relacionados às imagens B e C, assim como o verso “*que no hablan idiomas, sino dialectos*” à imagem C em associação à xenofobia. No caso da imagem

D, todas as turmas compararam com os versos “*que no son seres humanos, sino recursos humanos / Que no tienen cara, sino brazos*”.

Ao relacionar a crônica com a figura X, os/as estudantes disseram quem seriam os *nadies* presentes e puderam incluir outras pessoas que consideravam parte do grupo dos invisibilizados pela sociedade. Essa atividade representou o desfecho da reflexão com as imagens e a crônica de Galeano para colocar em pauta a diversidade, a exclusão, as desigualdades sociais, os *nadies* e as vozes do sul. No quadro a seguir, é possível identificar as identidades sociais mencionadas, as quais muitas se repetem entre as turmas, comprovando o reconhecimento da estrutura excludente que existe, e outras que aparecem em turmas específicas.

Quadro 5 – *Los nadies* da Figura X (imagem A dos EET)

Turma	<i>Nadies da imagem A</i>
6EF	LGBTQIA+, negros, deficientes físicos, mulçumanos, diferentes religiões (mulçumanos, religiões africanas), mais pobres, gordos, chineses, imigrantes, comunidades periféricas, anões, indígenas, pessoas trans, mulheres, pessoas tatuadas, emos, freiras, idosos, crianças, enfermos.
1EM	Pessoas com deficiência, idosos, negros, LGBTQIA+, judeus, islâmicos, estrangeiros, mulheres, imigrantes, pessoas gordas, baixos, corpos fora do padrão em geral, não brancos, amarelos, indígenas, pessoas com vitiligo, crianças, deficientes mentais, neurodivergentes, muçulmanos, candomblé, satanistas, religião nórdica
2EM	PCD, negros, comunidade LGBTQIA+, islâmicos, mulheres, idosos, latino-americanos, ciganos, crianças, tatuados, gordos, magros, indígenas, asiáticos, religiões de matriz africana, mãe solo, pessoas com transtornos mentais e emocionais, dependentes químicos, refugiados, imigrantes.
3EM	Os excluídos, os menos favorecidos, periféricos, negros, indígenas, mulheres, imigrantes, LGBTQIA+, deficientes, mães solteiras, refugiados, idosos, crianças, gordos, magros, tatuados, muçulmanos, judeus, evangélicos discriminam e são discriminados, espíritas, religiosos de matriz africana, nordestinos, pessoas que vivem no interior, ateus.

Fonte: Elaboração própria

Pelas pessoas indicadas em cada turma, ficou evidente que o processo de reflexões nas atividades de pré-leitura e leitura contribuiu para o reconhecimento da exclusão social dessas identidades e para a ampliação do repertório dos/as estudantes. O preconceito e a

marginalização que sofrem decorrem, pelas referências do quadro, de sua sexualidade, cor/raça, condição física, religião, classe social, origem, etnia, gênero, personalidade, geração, cultura, saúde física, mental e emocional. É absurdo saber que “são excluídos porque não são um modelo de pessoa” (6EF), modelo este convencionado pelos grupos dominantes, e/ou por serem “pessoas que não se encaixam em qualquer tipo de padrão de beleza” (2EM), já que a aparência e os padrões estéticos também são utilizados como motivo de discriminação e outros tipos de violência.

Devido ao caráter preliminar da proposta do EET, encontro realizado como espaço de escuta para que assim fosse possível traçar as rotas das próximas etapas da pesquisa – elaboração e envolvimento do material – não houve problematização sobre algumas indicações que até mereceriam uma atenção, seja pelo termo usado, como deficientes, não brancos e mães solteiras, seja pela contradição, como “freiras (6EF); “estrangeiros, pessoas magras, religião nórdica” (1EM); “magros” (2EM e 3EM); “evangélicos” (3EM), visto que é preciso compreender histórica e socialmente quem sempre esteve no topo das hierarquias sociais e que, embora ofensas sejam marcas do preconceito, não dá para generalizar e afirmar que haja inferiorização e marginalização social dessas identidades.

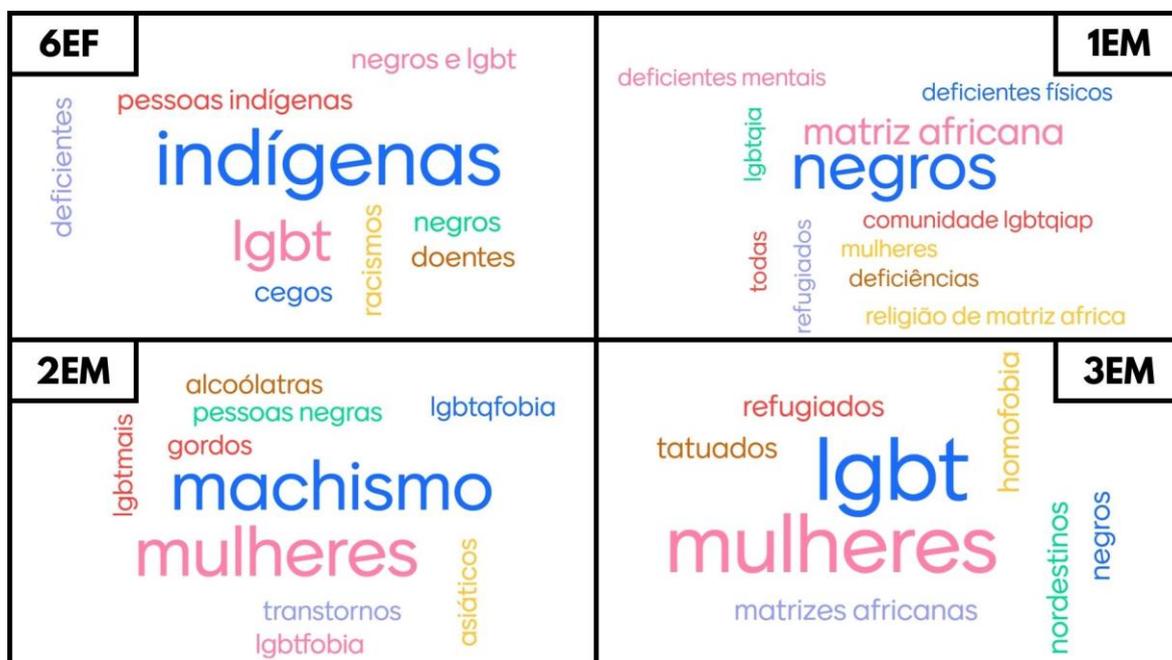
Como proposta de **pós-leitura**, ao final do encontro, chegamos ao seu momento de ápice, que concluiria o processo de construção coletiva e participativa. Todas as turmas foram convidadas a, desde a realidade do coletivo e das experiências com ele vivenciada, escolher um grupo de pessoas excluídas, marginalizadas, um grupo dos chamados *nadies*, como indicação de temática para um futuro encontro em língua espanhola para refletir, partilhar, discutir e aprofundar a partir de vozes e textos que representem tal identidade social escolhida.

As turmas foram orientadas a utilizar como critérios de seleção o repertório constituído durante as atividades do EET, incluindo os grupos mencionados na atividade anterior sobre os *nadies* da figura x, e, principalmente, o contexto particular de cada grupo de acordo com suas necessidades e interesses. A escolha foi feita de forma individual através do *Mentimeter*⁷², plataforma *online* com diferentes recursos que possibilita a participação ativa e a interação da audiência de maneira prática e simples desde seu próprio dispositivo eletrônico. Para efetivar a seleção, foi utilizada a ferramenta de criação colaborativa de *nuvem de palavras* da plataforma em tempo real e com a projeção das mais votadas com um tamanho maior. Ou seja, cada pessoa digitava seu voto, a plataforma organizava essas escolhas em

⁷² Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

formato de nuvem e as apresentava dando destaque para as mais mencionadas. A seguir, as nuvens criadas pelas turmas:

Figura 17 – Nuvens de palavras com a escolha temática de cada turma



Fonte: Elaboração própria

Cada nuvem criada ilustrou os interesses das turmas naquele momento da votação. É importante salientar isso, pois a configuração poderia ser outra em uma ocasião diferente, se não houvesse as reflexões no encontro, se a proposta fosse realizada presencialmente, entre outros aspectos, de acordo com o contexto e alinhando-se a ele dinamicamente. O fato é que diferentes elementos poderiam influenciar nesse resultado. Outra questão pertinente é que, em propostas como essa, todas as opções sugeridas merecem uma atenção e também representam informações relevantes sobre os anseios de cada grupo, sinalizando ideias para possíveis ações futuras. A fim de entender suas escolhas, depois da votação, pedi que tentassem explicar o porquê de determinado grupo social haver sido mais mencionado pela turma.

Na turma **6EF**, as **peçoas indígenas** foram as mais sugeridas devido à violação de seus direitos históricos e do pioneirismo indígena. “Por sua luta ser mais antiga, eles vêm lutando há muitos anos por seus direitos que foram tomados” (6EF). “Eles são os pioneiros do Brasil, são os primeiros” (6EF). Outras justificativas dadas versaram sobre o fato de “suas terras [serem] destruídas para a construção de outras coisas; há “muitas notícias de vários

vilarejos indígenas sendo destruídos, quase todo dia” (6EF). Além de ainda existir “muito preconceito contra a cultura indígena” (6EF).

Durante a atividade de pré-leitura, nas discussões sobre as imagens, a turma apresentou diferentes opiniões sobre o (des)conhecimento da exclusão social de pessoas indígenas e houve manifestações de crianças que reconheciam sua descendência. O entendimento de que os povos originários são os primeiros habitantes de Pindorama, nome dado pelos indígenas, que significa terra das Palmeiras, ao território hoje conhecido como Brasil antes da invasão europeia (Luz, 2008), foi relevante pelo apagamento e deturpação histórica da verdadeira história. A demonstração de contestação para com as violências individuais, coletivas e territoriais revelaram o respeito e a empatia por esse povo e sua ancestralidade.

A possibilidade de aprofundar questões sobre essas vozes do sul, as vozes de indígenas, com essas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, seria uma oportunidade de ampliar nossos conhecimentos com essas vozes e expandir nosso olhar sobre essa temática também em contextos hispano-falantes. Com isso, esta pesquisa poderia colaborar em difundir a importância de que os povos indígenas “passem a ser considerados não apenas como um ‘outro’, a ser observado a distância e com medo, desprezo ou admiração, mas como parte deste nosso maior tesouro: a diversidade” (Funari; Piñón, 2022, p. 116)

A outra turma, **1EM**, escolheu as **pessoas negras** e justificou, entre outras razões, pelo reconhecimento de que há uma dívida histórica com o povo e a descendência dessa identidade social, “pois a construção do nosso país foi dada pelo esforço e trabalho forçado realizado pelos próprios e, mesmo tendo ciência desse fato, a sociedade não os trata com respeito e, muito menos, com igualdade, principalmente quando se trata dos direitos que temos” (1EM). Esse reconhecimento é importante e significativo, afinal essa dívida histórica existe e reforça os argumentos por políticas afirmativas que colaborem na transformação de vidas e histórias negras, mas não pode ser a única referência, pois o respeito e a igualdade de direitos devem ser garantias para qualquer pessoa.

Mais que uma dívida, a história escravagista deixou uma herança: o racismo; cuja necessidade de discussão também foi mencionada como motivo de escolha pelas pessoas negras. Sobre isso, foi explicado que “é um grupo muito grande de pessoas, mas que, mesmo assim, ainda são muito vulneráveis na sociedade atual” (1EM) e que “esse tema de racismo precisa ser mais abordado, já que nos tempos atuais têm muitos casos de racismo infelizmente” (1EM). Depoimentos estes que revelam um senso crítico sobre a problemática e que nunca é demais falar sobre o racismo para combatê-lo. Almeida (2019, p. 25) define o

racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

Sob esse olhar, um depoimento chamou bastante atenção devido à escolha haver sido motivada pela experiência pessoal com a desigualdade racial. No *chat*, um/a estudante digitou a seguinte mensagem:

Eu e os outros estudantes afrodescendentes votamos mais em NEGROS porque desde que nos entendemos como gente vemos uma sociedade que o branco sempre vai tirar proveito e se achar superior ao Negro. Eu votei e interagi com base nisso e na história de meus ancestrais (1EM).

Nessa fala, é possível identificar o anseio por representatividade, a crítica ao privilégio da branquitude e o respeito à ancestralidade. Há uma opinião pessoal que carrega um sentido de coletividade, uma autoafirmação da negritude marcada pelo uso de letras maiúsculas em NEGROS, uma compreensão precoce da desigualdade racial e um posicionamento embasado na própria experiência e na história. Nessa perspectiva, Ribeiro (2019, p. 23) relata que “desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial” e que, por essa razão, “não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam acreditando que esse é o único mundo possível” (Ribeiro, 2019, p. 24).

A inserção de questões raciais em debates promovidos pela mídia e pela escola na contemporaneidade também foi sugerida como uma possível influência na escolha por pessoas negras. Os argumentos que ilustram essa justificativa destacam o “fato de que é o mais visível pela mídia e sociedade no geral” (1EM) e o acesso à temática em ações como “a semana da consciência negra e o projeto *Isso é coisa de pret@*⁷³” (1EM), neste caso, uma referência a um projeto realizado pelo CODAP/UFS.

Sobre esses argumentos, infiro que a referida visibilidade pela mídia e sociedade em geral tenha sido indicada em comparação com os outros grupos sociais mencionados no EET como excluídos, vítimas de preconceito, os *nadies*, incluindo as ações fomentadas por políticas governamentais para a promoção da cultura afro e a crescente inclusão da negritude

⁷³ Projeto do CODAP/UFS com palestras, oficinas, exposições, sessões de cinema, apresentações artísticas e outras atividades que enaltecem a produção cultural, científica e artística do povo negro no Brasil e no mundo, fortalecendo o debate em torno da luta contra o racismo no país. “Construído a partir de uma referência histórica pelo Movimento Negro, que toma o 20 de novembro - dia da morte de Zumbi dos Palmares - como o Dia da Consciência Negra, o amplo calendário de atividades tem como objetivo discutir caminhos de enfrentamento ao racismo entre os alunos, professores e servidores do CODAP, bem como ampliar essas discussões entre toda a comunidade acadêmica e público externo” (CODAP, 2019). Disponível em: <https://codap.ufs.br/pagina/26943-isso-e-coisa-de-pret>. Acesso em: 14 set. 2023.

e da abordagem sobre o racismo em programas de televisão, filmes, séries, telenovelas, anúncios, entre outras linguagens, que, apesar de ainda haver desigualdades, já é possível ver avanços se comparamos com outros grupos identitários.

No caso da menção ao projeto *Isso é coisa de pret@*, além dessa ação fomentada pelo CODAP/UFS, o colégio possui um clube de leitura nomeado Marielle Franco⁷⁴ que objetiva realizar discussões sobre a diversidade, incluindo estudos sobre raça, gênero e sexualidades a partir da leitura de diferentes obras. Em suas propostas, há uma visibilidade da negritude, do feminismo e de diferentes identidades de gênero e orientações sexuais, mas a ação com maior dimensão e presença permanente no calendário escolar é a apontada pela turma, o que confirma a justificativa dada.

Para a **2EM**, a expressiva votação em **mulheres** e **machismo** foi explicada, entre outras razões, pela violência que elas sofrem e pela desigualdade econômica a qual são submetidas. Isso, porque, “durante a pandemia, principalmente, a gente percebeu que aumentaram os casos de violência contra a mulher”, também “pelo fato do poder econômico que muitos homens ainda têm sobre as mulheres”, além da possibilidade de “englobar mais assuntos, [como] masculinidade tóxica” (2EM). Neste entendimento de masculinidade, depoimentos de experiências situadas de machismo fundamentaram a decisão, como expresso nas opiniões a seguir:

A gente já teve tanto debate sobre isso. Eu acho que algumas atitudes que os meninos da nossa sala tomam, de vez em quando, se tornam um pouco rudes. Eu lembro do 6º, 7º ano, quando teve uma palestra com a psicóloga e a gente estava comentando sobre o tamanho da roupa que a mulher veste, essas coisas, e os meninos fizeram comentários machistas e acabaram não respeitando tanto o debate, tomando atitudes sem nexos na hora ou até mesmo brincadeiras que eles tiram, de vez em quando, com algumas meninas (2EM).

Guri falando, "na brincadeira", que lugar de mulher é atrás do fogão (2EM).

Eu falaria nos esportes, também, porque quantas vezes os meninos já “impediram” [*fazendo gestos de aspás com as mãos*], porque eu sou durona, não saio, tentaram impedir a gente de jogar futebol, jogar vôlei, chamar a gente de “ai, se a bola bater em você, cuidado pra não quebrar, que você é de cristal”. Ai, me poupe! (2EM)

Essa preocupação com o que as mulheres sofrem com o machismo foi ilustrada de forma concreta a partir de situações de julgamento pelo tipo de roupa que vestem, através de

⁷⁴ Mais informações no perfil do clube no Instagram [@clubedeleituramariellefranco](https://www.instagram.com/clubedeleituramariellefranco/). Disponível em: <https://www.instagram.com/clubedeleituramariellefranco/>. Acesso em: 14 set. 2023.

brincadeiras não saudáveis com as quais precisam lidar, pela restrição de espaços onde a mulher pode ocupar e com a discriminação no esporte. Ficou evidente que a escola já havia promovido espaços de discussão sobre a temática, inclusive a turma 3EM também pontuou que “sempre tem essa questão das mulheres, do machismo, [...] debates, inúmeros vídeos lá na sala [...] sempre sobre isso” (3EM), mas que, mesmo assim, alguns comportamentos impertinentes eram mantidos.

Entre os conselhos que Chimamanda Ngozi Adichie dá a uma amiga que acaba de se tornar mãe de uma menina, dois deles, o terceiro e o décimo, para ser mais preciso, dialogam com as queixas narradas pela turma: 3º) ensinar “que ‘papéis de gênero’ são totalmente absurdos” e que “‘porque você é menina’ nunca é razão para nada” (Adichie, 2017, p. 21); 10º) associar a aparência e “a maneira de se vestir com uma questão de gosto ou de beleza, e não de moral” (Adichie, 2017, p. 56).

As reivindicações das meninas dessa turma são pertinentes e mereciam o devido respeito. Seu posicionamento quanto às situações demonstrou um empoderamento construído nesse contexto machista e, por vezes, tóxico e evidenciou a necessidade de promover ações de reflexão, sensibilização e desconstrução de estereótipos para que a problemática fosse resolvida. Pelas opiniões obtidas, foi possível encontrar uma delimitação temática que dialogaria de maneira significativa com as necessidades da turma.

Com relação à turma **3EM**, houve um empate entre a temática **LGBT⁷⁵** e **mulheres**. A primeira opção foi defendida por haver sido, “pelo menos lá na sala, [...] bem comentad[a] desde o 9º ano. Foi uma época bem movimentada na escola em geral sobre isso. Foi quando o pessoal começou a se assumir” (3EM). Já a segunda, como relatado anteriormente, foi pela persistência de atitudes machistas, embora houvesse debates constantes sobre o assunto em atividades com a turma.

Com relação ao possível motivo de escolha pelas pessoas LGBT, foi perceptível a valorização do processo de autoconhecimento da orientação sexual de estudantes da escola, com a sinalização de que houve um certo *movimento* sobre o tema durante o 9º ano do Ensino Fundamental, ou seja, três anos antes da realização do EET, quando ainda tinham seus 14 ou 15 anos. Na turma 6EF, com crianças de aproximadamente 10 e 12 anos de idade, também foi evidenciada essa descoberta da orientação sexual durante a adolescência. Para um/a dos/as estudantes da 6EF, “o pessoal da [sua] idade tá se descobrindo. Então [...] deve ser

⁷⁵ Nesta seção do capítulo, reproduzo a sigla utilizada pela turma na construção da nuvem, mesmo sabendo que outras letras e símbolo foram inseridos. Pela pertinência da questão, esse aspecto foi levado em consideração na elaboração da proposta.

interessante debater sobre isso”. Já na 1EM, foi colocada em pauta a importância da representatividade na escola. Uma das pessoas dessa turma, que também votou em LGBT, explicou que escolheu “por participar da comunidade e buscar [essa] representatividade” (1EM).

Nessa perspectiva do ato de se assumir, Murasaki e Galheigo (2016) realizam um estudo sobre o processo de *sair do armário* como essa atitude de revelação da orientação sexual que foge do padrão da heterossexualidade. Apesar da sua importância nessa fase de autoconhecimento, pode constituir uma etapa complexa de experiências negativas de rejeição, preconceito e, até outras formas de violência. Por isso que a menção ao movimento da época na escola com relação ao tema pode ser interpretada como algo positivo e negativo.

Como na turma 6EF, a votação pelas pessoas LGBT foi a segunda mais expressiva, também foi solicitado que expusessem suas justificativas. Foi muito instigante perceber o olhar crítico e empático de crianças preocupadas com o preconceito, a falta de respeito, a não garantia de direitos e a violência que essas pessoas vivenciam.

Eles são do grupo social que sofre mais preconceito [...] (6EF).

Porque eu sempre vi um preconceito com os lgbt (6EF).

Porque é uma comunidade que merece reconhecimento e respeito, atualmente eles vêm sofrendo cada vez mais por causa da sociedade preconceituosa, inclusive, pessoas se passando por eles e ridicularizando/invalidando sua luta (6EF).

Porque tem muita homofobia com os lgbt (6EF).

Vi uma notícia que tinham batido em um menino porque ele falou sobre lgbt e, além disso, vivo em uma família que falar a palavra lgbt é quase pecado (6EF).

Os excertos confirmam que há um conhecimento e inquietação sobre a questão, por isso a pretensão em participar de um encontro específico acerca da temática, englobando esses tópicos do preconceito e não, só da homofobia, mas da LGBTQIA+fobia. Infelizmente, é fato que, nos últimos anos, o Brasil tem sido notícia por liderar o ranking de país que mais mata LGBTQIA+, segundo o Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ (2023). Por isso é mais do que urgente entender que “educar para a diversidade e romper com as estigmatizações enraizadas ao longo do processo social brasileiro pode fazer da escola um espaço para a reflexão do respeito às diferentes orientações sexuais e ou identidades de gênero” (Cruz; York, 2022, p. 73). Nesse caminho, a presente pesquisa pode contribuir com

esse intuito sendo uma possibilidade de espaço para essas reflexões e atendendo os anseios da turma que escolheu a temática.

Todas as experiências propiciadas pelos Encontros de Escolha Temática superaram as expectativas. A oportunidade de compartilhar um espaço de escuta e fala, e colocou propositalmente nesta ordem por causa do principal intuito da proposta de tentativa de acesso e sondagem das leituras de mundo dos/as estudantes, possibilitou a construção participativa e colaborativa de um panorama situado acerca das reflexões suscitadas em cada turma. As estratégias de pré-leitura, com as discussões sobre as imagens, leitura, com o aprofundamento da crônica *Los nadies* de Eduardo Galeano, e pós-leitura, com a realização da escolha temática, garantiram uma confluência processual, contextualizada e significativa. Além disso, do ponto de vista dos construtos gerados, as problematizações sobre diversidade, exclusão, preconceito, *bullying* e desigualdade social, com a participação ativa de estudantes da Educação Básica, foram extremamente relevantes para traçar as rotas das etapas seguintes desta pesquisa que se entende como *suleada*.

No próximo tópico, irei relatar o processo de pesquisa dos textos e de elaboração dos materiais de acordo com as pistas dadas por cada turma nos EET, com os olhares de cada dupla do PIBID e em diálogo com as premissas epistemológicas desta investigação. Por fim, será apresentada a configuração dos materiais elaborados especificando o objetivo de cada seção e como foi pensado o processo de envolvimento com o tema junto às turmas.

3.2 Suleamento da educação linguística e da práxis docente em espanhol: percursos e configuração dos materiais didáticos *suleados*

Após escutar atenta e sensivelmente as quatro turmas do CODAP/UFS que integraram os grupos de compartilhantes da pesquisa com estudantes da Educação básica, chegou o momento de traçar as rotas que representaram o processo de elaboração dos chamados *materiais didáticos *suleados**. A seguir, um quadro com os resultados dos Encontros para Escolha Temática e indicação da dupla do PIBID responsável por cada turma:

Quadro 6 – Informações básicas com os resultados dos Encontros para Escolha Temática (EET)

Turmas	Grupo social / Tema escolhido	Dupla do PIBID
6º ano A/B (EF)	Indígenas	Caline e Iramaia
1ª série A/B (EM)	Pessoas negras	Audevan e Sara
2ª série A/B (EM)	Mulheres / Machismo	Dênio e Iranilde
3ª série A/B (EM)	LGBTQIA+	Marta e Rita

Fonte: Elaboração própria

Entre as orientações preliminares acerca da elaboração do material, destaco cinco aspectos que foram sugeridos como pontos de partida para o processo de pesquisa dos textos que seriam incluídos nos materiais, com abertura para o surgimento de outras demandas no decorrer da investigação, a saber:

- a) Prioridade de textos com vozes e autorias associadas aos grupos sociais em foco;
- b) Potencialidade dos textos quanto às reflexões propostas;
- c) Autenticidade e diversidade de gêneros discursivos;
- d) Pluralidade na origem dos textos para contemplar diferentes países hispânicos;
- e) Relação com a realidade local e coerência com o contexto da turma.

Em vista dos pressupostos que fundamentam esta pesquisa e que foram compartilhados entre o grupo, além da experiência que tive como avaliador de uma coleção de Língua Espanhola no PNLD 2017 – Ensino Fundamental, os aspectos sugeridos como impulso inicial para a investigação dos textos justificam-se pela convergência com as perspectivas decolonial, intercultural e *suleada*, como também pelo caráter orientador para guiar de forma criteriosa e coerente o processo de escolhas textuais.

No que concerne às **vozes e autorias dos textos**, como cada turma escolheu um grupo social específico como temática central, nada mais justo do que levar textos em espanhol que evidenciassem tais grupos desde sua autoria até seu conteúdo. Assim, toda a proposta seria contextualizada em diálogo *com* as vozes do sul, desde seus lugares de fala, e não com textos informativos *sobre* as identidades.

Tendo em vista os grupos sociais escolhidos pelas turmas, se pergunto quantos e quais textos em espanhol de autoria indígena, negra, de mulheres ou LGBTQIA+ você já leu, escutou ou teve acesso, o que você responderia? E quando digo textos me refiro à diversidade de gêneros discursivos, como poema, prosa, música, notícia, anúncio, grafite, etc. E se eu

ampliase ainda mais as opções e incluísse outras identidades como pessoas com deficiência, refugiadas, gordas, a resposta seria diferente? É algo a se refletir.

Entre os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna do PNLD 2018 (Brasil, 2015), destaco um que defende a presença da diversidade nas coleções aprovadas. As vozes invisibilizadas precisam se fazer presentes em “textos que favoreçam o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam” (Brasil, 2015, p. 39).

Esse critério dialoga com a proposta desta pesquisa e sua indicação convém para embasar uma das orientações de seleção dos textos dos materiais. Nesse sentido, Ribeiro (2019, p. 69) argumenta que, “[a]o promover uma multiplicidade de vozes, o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva”. Todas as identidades sociais possuem lugar de falar e deveriam também ter lugar em aulas e em materiais didáticos como os que se propõem aqui.

Diferentes pesquisas já sinalizaram alguns avanços, mas também muitas lacunas, no que se refere à presença de identidades sociais outras em livros didáticos de espanhol, como é possível encontrar em: Antunes e Modesto (2018) – herança africana; Colaça (2018) – cultura indígena; Enevan e Jovino (2022; 2019) – gênero, raça e classe; Guimarães e Silva Campos (2022) – representações da mulher; Jovino (2014) - representação de negros e negras; Lobo *et. al* (2018) – vozes dissidentes; Mendes e Yamanaka (2021) – questões étnico-raciais; Oliveira (2017) – identidade negra; Novaes (2016; 2018) – gênero e sexualidade; Rodrigues (2023) – identidades raciais negras; e Souza (2016, 2018) – identidades negras. Esse pequeno levantamento representa uma sinalização da importância de se ter um olhar atento para essas questões em materiais didáticos. Nos casos evidenciados, há livros aprovados pelo PNLD, muitas vezes único material utilizado por docentes e discentes em escolas de Educação Básica, mas a reflexão deve se estender aos materiais que selecionamos e elaboramos para levar até a sala de aula.

No que se refere à **potencialidade dos textos** quanto às reflexões propostas, em consonância com um dos critérios de avaliação eliminatórios comuns a todas as áreas em editais do PNLD (Brasil, 2017; 2017), durante o processo de pesquisa, era primordial que os textos escolhidos tivessem coerência com os discursos e informações difundidos sobre as identidades sociais em foco, possibilitando reflexões comprometidas com a ética, e não

veiculassem “estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, religiosa, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos” (Brasil, 2019).

Quanto à **autenticidade dos textos**, assim como fazem Nardi e Amembola (2018), como referência, também utilizo princípios e critérios de editais anteriores do PNLD, que avaliaram coleções de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), inglês e espanhol, para situar o que compreendo por textos autênticos: “oriundos de diferentes suportes e espaços sociais de circulação das comunidades que se manifestam na língua estrangeira” (Brasil, 2009); “textos que circulam no mundo social” (Brasil, 2011); e “manifestações em linguagem verbal, não-verbal e verbo-visual que circulam no mundo social” (Brasil, 2015). Essa orientação sobre a autenticidade era relevante para evitar a criação/fabricação de textos para fins da pesquisa ou a escolha de textos que não eram originalmente em espanhol, mas que foram traduzidos de outros idiomas, sem contemplar contextos sociais de países hispânicos ou do Brasil.

Para tratar da **diversidade de gêneros discursivos**, parto da seguinte concepção bakhtiniana de gêneros:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos - o conteúdo, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2011, p. 261-262).

Reconhecer esses usos múltiplos das linguagens em variadas esferas sociais também no contato com uma outra língua, contribui na contextualização do seu estudo. Textos escritos, orais, verbais, imagéticos e multimodais são evidências de usos da língua como práticas sociais através de diferentes linguagens. Possibilitar que os/as estudantes tivessem esse contato diverso era crucial dentro da proposta da pesquisa e coerente para o diálogo com

as vozes do sul, visto que também atuam em distintos campos da atividade humana, mas nem sempre recebem a devida atenção e valorização.

O último edital do PNLD que contemplou coleções de língua espanhola estabelecia como um dos critérios eliminatórios específicos a presença de uma “variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional” e a inclusão de “textos que circulam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos das comunidades que se manifestam na língua estrangeira” (Brasil, 2015). Esses critérios também foram levados em consideração no processo de seleção dos textos para os materiais desta pesquisa.

No que corresponde aos gêneros discursivos multimodais, Rojo (2014, n.p) explica que,

[...] na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais [...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (Rojo, verbete, 2014, n.p)

A inclusão desses *novos* textos materializados em variados gêneros discursivos multimodais nos materiais propostos para a pesquisa potencializa a configuração do produto que reúne expressões textuais diversas dos grupos sociais envolvidos e favorece o diálogo entre as vozes evidenciadas cujos modos diferentes se complementam, dando dinamicidade ao conjunto.

Outra questão relevante e primordial entre as orientações dadas para a busca dos textos foi o esforço para desconstruir a visão reduzida, estereotipada e homogênea do espanhol, selecionando **textos de diferentes países hispânicos**, evitando muitas repetições e contemplando territórios pouco visibilizados ou estigmatizados.

No histórico de avaliações de coleções de espanhol do PNLD, houve avanços sobre a presença da pluralidade hispânica. No entanto, é possível afirmar que outros materiais difundidos no Brasil, a mídia e práticas docentes ainda insistem em visibilizar uns países em detrimento de outros. A associação da língua espanhola às cores vermelha e amarela ainda é muito recorrente. Uma pesquisa básica no *Google Imagens* com os termos “língua espanhola”

é suficiente para constatar que é como se o idioma tivesse apenas essas duas cores e desconsiderassem o espanhol falado na África e em tantos países da América.

A preocupação com a presença da pluralidade hispânica na origem dos textos contemplados nos materiais da pesquisa justifica-se por acreditar que cabe ao/à docente, em exercício ou em formação, desde sua práxis, “problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes, de modo que, em vez de uma única memória, possam emergir em sala de aula a diversidade cultural e múltiplas memórias” (Zolin-Vesz, 2013, p. 25). Opções estas que precisam ser compreendidas como de “ordem política” (*ibidem*), como um posicionamento frente às hegemonias.

Como última orientação, no processo de pesquisa de textos, apesar do material ter o espanhol como língua-alvo e ser produzido para efetivação em contexto brasileiro, pela perspectiva suleada da proposta, julgamos pertinente **contemplar a realidade local e aspectos coerentes com as demandas das turmas** para que não fosse um aprendizado sobre o outro, mas, além disso, uma oportunidade de (re)conhecimento do seu entorno, inclusive, a partir da língua portuguesa. Em face a essa característica, a proposta propicia a “formação crítica dos alunos, a partir do reconhecimento de suas próprias culturas e identidades, levando, também, ao respeito e à integração com o outro” (Silvério, 2018, p. 224).

Em um contexto de aprendizado de uma língua estrangeira, todas essas orientações coadunam em um processo de educação linguística e atendem a um outro critério de avaliação de obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna do PNL D 2018 que exige a “centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos” (Brasil, 2015). Ou seja, um material que fuja do foco estrutural ou meramente instrumental da língua e oportunize letramentos em espanhol.

Nesse sentido, cabe salientar que o foco central dos materiais elaborados nesta pesquisa é a leitura como ato “que implica sempre percepção crítica” (Freire, 1994, p. 21), embora haja espaço para incluir atividades que envolvam outras habilidades (expressão escrita, compreensão e expressão oral).

Outro aspecto relevante está associado a uma das perguntas suleadoras desta pesquisa que questiona de que modo o sul pode ser contemplado em materiais didáticos elaborados por seus/suas compartilhantes para promover um processo de educação linguística suleada em espanhol. Nessa perspectiva, torna-se relevante discutir o que entendo por educação linguística e como ela também pode ser compreendida como suleada.

Conceituações como essa e sua distinção do ensino de línguas envolvem implicações epistemológicas, políticas, culturais e educacionais, como bem recordou Ferraz (2018). Para o

autor, “ensinar e educar por meio das línguas (maternas ou estrangeiras) são conceitualizações distintas” (Ferraz, 2018, p. 107), visto que o ato de ensinar uma língua tem como foco central o desenvolvimento de habilidades linguísticas através de metodologias, métodos e materiais didáticos. Já educar em uma língua “significa revisitar esse ensinar” (*ibidem*, p. 108) e pensar nos novos papéis assumidos pelas línguas em diferentes contextos, na ampliação de repertórios epistemológicos para desenhar currículos e práticas pedagógicas, nas transdisciplinaridades possíveis e na difusão da construção de conhecimentos e do pensamento crítico (*ibidem*).

Já em 2005, Bagno e Rangel (2005) publicaram um texto discutindo esse conceito relacionando-o com as demandas sociais e vislumbrando a implementação de uma política com esse foco no Brasil. Para os autores, **educação linguística** constitui

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia linguística*. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno e Rangel, 2005, p. 63).

Esse entendimento amplia a percepção de que o conhecimento sobre línguas maternas, ou outras, e linguagens é obtido e aprimorado não só no contexto e período escolar, mas também com as vivências socioculturais que experienciamos desde sempre em outras esferas sociais. Com isso, ao aprendizado formal, sistematizado e institucionalizado, ademais do “acesso pleno e frutífero ao patrimônio literário de uma nação e de um idioma” (Bagno e Rangel, 2005, p. 76), se somam às práticas e às influências que circulam no meio social.

Apesar de compreender que muito pode ser aprendido sobre língua e linguagens fora da escola, Freitas (2021) apresenta um conceito de **educação linguística** nesse contexto específico, entendendo-a

[...] como um processo escolar que articula a ampliação: (1) da competência linguístico-discursiva do estudante por meio da produção de sentidos, de textos e de reflexões sobre a língua e sobre a linguagem; (2) do pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes que se materializam em textos verbais, imagéticos e verbo-visuais. No caso da educação linguística em

línguas adicionais, tais questões envolvem tanto o país ou contexto em que o processo educativo ocorre, quanto os diversos países ou contextos em que a língua adicional em foco é falada. [...] Cabe ressaltar a centralidade do texto como objeto tanto do ensino de línguas, quanto da educação linguística” (Freitas, 2021, p. 6).

Nesse viés, a competência linguístico-discursiva e o pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes são articulados pela escola, mobilizados por textos na língua em foco e contextualizados em nível macro e micro. Sob esse olhar, é colocada em pauta a importância do acesso à pluralidade das línguas que circulam em diferentes contextos e regiões.

Ao abordar a educação linguística na formação docente, Cavalcanti (2013, p. 212-213) sugere o “desenvolvimento da sensibilidade do(a) professor(a) [...] em relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística” e, para isso, diz ser necessário que haja uma visão de **educação linguística ampliada**, “[...] com interfaces para outros campos de estudo, e também para outras áreas de conhecimento, incluindo a sociologia e a antropologia” (*ibidem*, p. 212). Para a teórica, “a educação linguística do professor de línguas *não pode ser somente linguística*, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropológicamente atenta, plural em seu foco” (*ibidem*, p. 226, grifos próprios).

Segundo a autora, essa visão de educação linguística ampliada exige mais do/a professor/a, da sua subversão, pois

[d]emanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui ainda o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina. Afinal, não é de hoje que se ouve que é mais fácil falar do que fazer, que o discurso, geralmente, é mais avançado do que a ação... E como é fácil aprender um jargão teórico e fazer dele uma máscara de atuação! (Cavalcanti, 2013, p. 215)

As referidas sofisticação, sensibilidade, predisposição e observação constante corroboram com a perspectiva defendida nesta pesquisa e contemplada no processo de elaboração dos materiais didáticos. Todo percurso foi baseado nas demandas das turmas, na geração de informações advindas do contexto e no aprendizado mútuo, para que as ações realizadas tivessem coerência com a epistemologia defendida e representassem movimentos concretos em prol de uma efetiva educação linguística.

Ao revisitar o conceito de educação linguística ampliada, Carneiro (2022) explicita a defesa por “um olhar sócio-histórico e culturalmente situado que pense as língua(gen)s, considerando seu funcionamento intrínseco e extrínseco como uma chave importante para a desconstrução dos processos de reprodução das desigualdades na educação brasileira” (Carneiro, 2022, p. 11).

Outra vertente de estudos que aprofunda a educação linguística a compreende como crítica e, também, busca lutar pelo enfrentamento das desigualdades estruturais da sociedade. Uma das concepções apresentadas em uma obra sobre perspectivas críticas de educação linguística no Brasil (Rocha; Silvestre; Monte Mór, 2018), e pensada a partir de docentes de inglês, considera que

[...] a **educação linguística crítica** é uma prática exercida cotidianamente, seja através da literatura adotada para as [...] práticas docentes em sala de aula, como também na [...] postura com quem intera[gimos]. A educação linguística crítica pode colocar em xeque o *status quo*, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e críticas através da linguagem [...]

A educação linguística crítica é [...] a que está atenta aos alunos e às alunas em suas identidades, sabendo que se trata de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classe social e de muitas outras categorias, e que estão interagindo em sala de aula, ou seja, ensinar a língua inglesa, ou outra língua adicional, perpassa por esse entendimento (Ferreira, 2018, p. 42-43, grifos próprios).

A prática assumida por essa noção de educação linguística crítica também se alinha à proposta dos materiais criados no contexto desta pesquisa na busca pela desconstrução de discursos racistas, sexistas, machistas, misóginos e LGBTQIA+fóbicos. Como já mencionado, a elaboração de cada material levou em consideração diferentes gêneros discursivos como amostras da língua espanhola como prática social e esteve atenta aos grupos compartilhantes, suas demandas e identidades sociais.

Em consonância com Borelli (2018), ao explicar o que pensa sobre a perspectiva crítica de educação linguística e a qual concepção de crítica está vinculada, também dialoga com o pensamento decolonial, não como método aplicado, mas como um modo de ser e estar no mundo, pensar e atuar nele criticamente.

Entre os múltiplos conceitos de educação linguística, um outro intenciona expandir seu enfoque e agregar outras epistemologias no fazer teórico e pedagógico, a **educação linguística intercultural** (Mendes, 2022), a saber:

A educação linguística intercultural (ELI) representa uma dimensão mais ampla da democratização do acesso às línguas, maternas e estrangeira/segundas, e inclui não apenas o processo de ensino-aprendizagem de línguas em si, mas também a formação de professore(a)s, o desenvolvimento de currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e certificação e as políticas linguísticas criadas, em contextos institucionais ou não, para a promoção e a valorização das línguas, para o ensino-aprendizagem de línguas, para a formação de novo(a)s professore(a)s, entre outros aspectos (Mendes, 2022, p. 125).

Fica evidente que a ELI contempla outros aspectos que transcendem e transpassam o ensino-aprendizagem de línguas, como a formação de professores, as tecnologias digitais, o desenho de cursos, o currículo, a avaliação e produção de materiais, a avaliação e certificação e as políticas linguísticas (Mendes, 2022). No caso desta pesquisa, a ELI ajuda a pensar a sala de aula, a práxis docente e a elaboração de materiais.

Como “possibilidade de uma reflexão no presente que pensa as contingências [do] devir” (Carneiro, 2022, p. 25), considero pertinente o convite a pensar uma **educação linguística do futuro** como [...] uma educação múltipla que considera que os modos de realização de uma cidadania linguística ampliada não são únicos, porque como seres humanos múltiplos e inacabados as nossas demandas são distintas, mas podemos desabitatar os mundos em que estamos e coabitar em outros mundos (*ibidem*, p. 26).

Levando-se em consideração o idioma com o qual atuo profissionalmente e que compõe o contexto linguístico desta pesquisa, trago a concepção de **educação linguística intercultural e decolonial em espanhol**, com base em Matos (2020), ao pensar a elaboração e/ou seleção crítica de materiais didáticos e tendo em vista outras vozes que precisam ser ouvidas no processo, as vindas do sul global. De acordo com a autora,

[...] o resgate da história de povos subalternizados – como, por exemplo, as histórias das comunidades negras, indígenas e de demais segmentos étnicos, pode auxiliar a reafirmar a formação de nossa sociedade. Mais especificamente ao tratarmos da educação linguística da língua espanhola, questões de raça e etnia também estão muito arraigadas na formação das nações hispânicas. Neste sentido, a sala de aula tem um papel fundamental no fomento do respeito à diversidade das matrizes étnico-raciais características da América Latina – e para construir uma sociedade igualitária, plural e democrática, comportamentos discriminatórios precisam deixar de ocorrer tanto dentro da escola quanto fora dela (Matos, 2020, p. 123-124).

Todas essas abordagens acerca do conceito de educação linguística contribuíram para fundamentar esta investigação e definir a visão aqui implicada. Em virtude das pontes construídas com as outras leituras e do que vislumbro sobre o que foi experienciado e aqui materializado, compreendo a **educação linguística suleada** como uma opção para um processo educacional que acontece pela/na linguagem através da visibilidade e da escuta de vozes do sul, vozes estas de identidades sociais dissidentes e marginalizadas pela/na sociedade. Nessa perspectiva, além do reconhecimento crítico dos lugares de fala e de escuta de múltiplas vozes, destaco o suleamento da sala de aula a partir de uma relação horizontal e confluyente entre os/as compartilhantes desse contexto, de um envolvimento com as propostas didáticas e em divergência com relações de poder, preconceitos, opressões, desigualdades e silenciamentos.

Para que haja uma educação linguística suleada no contexto escolar e as vozes do sul sejam contempladas de maneira responsável, ética e coerente nas discussões e nos materiais, é imprescindível que o/a docente, responsável pela articulação dessas práticas didáticas, esteja ciente dos meandros que envolvem a existência e a resistência dessas vozes. Por isso, também, a necessidade do suleamento da práxis docente.

Como uma das identidades sociais escolhida por uma das turmas foi a negra, na época da votação e durante o período de elaboração do material, já havia conjecturado aprofundar conhecimentos sobre o **Letramento Racial Crítico**, proposto por Ferreira (2014; 2015), para melhor compreender o letramento sobre as identidades de raça, as relações de poder nas quais estão inseridas e o racismo; como também os **Letramentos de Reexistência**, abordados por Souza (2011) no contexto do movimento cultural *hip-hop* para mostrar que “há vida e letramento fora da escola” (Marcionilio, 2011, p. 13).

Para Souza (2011, p. 37), Letramentos de reexistência constituem “a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não”. Só assim, buscando informações e (des)aprendendo, seria possível ampliar o repertório acerca dessas questões e, no caso específico desta pesquisa, sobre os letramentos escolares.

A busca pelo diálogo entre a escola e as diversas culturas é fundamental no processo de desconstrução de estereótipos e de combate ao preconceito e outras formas de violência. Fora da escola, as funções sociais que ativistas do movimento *hip-hop* assumem em suas comunidades de pertença ou de contato são exemplos do seu “papel histórico ao incorporar, criar, ressignificar e reinventar os usos sociais da linguagem, os valores e intenções dos [...]

letramentos de reexistência” (Souza, 2011, p. 36), desestabilizando o “que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as aprendidas na escola formal” (*idem*). Esses letramentos representam um convite a esse novo olhar para o que é produzido no cotidiano desses grupos sociais para expressar sua realidade e engajar através de diferentes linguagens como uma agência de letramento emergente.

Tanto o Letramento Racial Crítico quanto os Letramentos de Reexistência se inscrevem em contraposição à exclusão da negritude. No entanto, outras identidades sociais, com suas distintas demandas, foram selecionadas e tantas outras mencionadas como possibilidades durante os Encontros para Escolha Temática (EET). Em consequência disso, ficou evidente que, em um processo de educação linguística suleada, é imprescindível que o/a docente e, no caso desta pesquisa, também os/as bolsistas do PIBID, possuam o que vou chamar de **Letramentos Socioidentitários**.

Além de pessoas negras, faziam parte do conjunto de identidades sociais escolhidas pelas turmas, povos indígenas, mulheres e pessoas LGBTQIA+. Embora reconheça a interseccionalidade identitária (Davis, 2016; Akotirene, 2020) como uma possibilidade de lente para ajudar a enxergar questões que (se) atravessam (n)essas identidades, refletir de maneira específica acerca de diferentes grupos sociais também é fundamental para que essas discussões possam ser apreciadas em sala de aula com a propriedade e o compromisso ético e responsável que merecem.

É nesse caminho que os **Letramentos Socioidentitários** tornam-se pertinentes por compreender o (re)conhecimento acerca da diversidade de identidades sociais através do encontro com representações de suas vozes em múltiplas práticas sociais materializadas na/s língua(gen)s para aprender sobre quem são, onde estão, que conflitos vivenciam, que injustiças e violências sofrem, que privilégios possuem e o que querem expressar.

Nessa perspectiva, o letramento singular na pluralidade de identidades sociais, seja de raça, etnia, gênero, sexualidade, classe, geracional, entre outras, é possível através da leitura/escuta de suas próprias vozes que circulam socialmente em textos de múltiplos gêneros discursivos e difundem discursos de autoconhecimento, autoestima, empoderamento, protesto, denúncia e com outras intencionalidades. Assim, gera-se um movimento de diálogo *com* as identidades e não, apenas, *sobre* elas.

Uma vez que o debate surge no campo educacional, do qual faço parte profissionalmente e onde situo esta pesquisa, é importante pensar, se utilizo esta pesquisa como exemplo, como um/a docente pode articular uma proposta pedagógica que evidencia os

povos originários, as mulheres ou pessoas LGBTQIA+ sem possuir um conhecimento mínimo sobre essas identidades sociais para melhor escolher as vozes que serão acionadas como referências, selecionar os textos que serão levados para a sala de aula, mobilizar os conceitos que serão problematizados e articular as interações impulsionadas pelas discussões.

Essas reflexões surgem pelo reconhecimento das teorias do Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2014; 205) e dos Letramentos de Reexistência (Souza, 2011) como epistemologias para um aprofundamento de questões raciais e suas influências, não só no contexto escolar e acadêmico, mas também em outras esferas sociais; mas por vislumbrar a necessidade de letramentos outros, sobre identidades outras e as convencionadas dominantes, que englobo dentro dos letramentos socioidentitários.

De fato, como não se trata apenas do aprimoramento de habilidades linguísticas, atuar a partir de uma educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013; Carneiro, 201), crítica (Borelli, 2018; Ferraz, 2018; Ferreira, 2018), intercultural (Mendes, 2022), intercultural e decolonial (Matos, 2020) ou, porque não, *suleada* não é algo simples, pois exige um conhecimento vasto do/a docente, seja em formação ou em exercício, na Educação Básica ou no Ensino Superior. Ao investir em letramentos socioidentitários na práxis docente para promover uma educação linguística *suleada* em espanhol, por exemplo, os/as estudantes da Educação Básica também estarão potencializando seu letramento socioidentitário e, conseqüentemente, seu **letramento crítico *suleado* em espanhol**.

Entre possíveis ações que podem contribuir para o letramento crítico, sugeridas por Codeglia (2016), e que vislumbro uma ponte com a perspectiva *suleada* destaco: identificar quais vozes estão representadas em um texto e/ou quais estão silenciadas; refletir sobre as intenções do enunciador; posicionar-se; perceber informações implícitas no texto; refletir sobre diferentes culturas; realizar indagações sobre quem ganha ou perde em relações sociais; e tomar ações sociais.

Para que haja uma articulação desses letramentos socioidentitários, do letramento crítico *suleado* e da educação linguística *suleada* aqui propostos, a práxis docente também precisa ser desde/para o sul. Freire (2019) entendia a práxis como um ciclo de ação-reflexão-ação em prol de uma educação libertadora e conseqüente transformação da realidade. Gutiérrez (1988, p. 106), inspirado pelas ideias de Freire, dizia que “a dialética ação-reflexão condiciona tanto o pensamento como a ação, de modo que ambos os momentos se iluminam, se valorizam e se enriquecem mutuamente”.

Ao ampliar essas perspectivas, considero como uma **práxis docente *suleada*** uma articulação situada entre a ação e a reflexão a partir de um encontro horizontal com as vozes

do sul, sejam de grupos sociais marginalizados pela sociedade e/ou dos/as estudantes compartilhantes da sala de aula, cujos lugares de fala e de escuta impulsionam ações-reflexões que fundamentam os letramentos socioidentitários e geram uma educação linguística também suleada.

Todos os pressupostos discutidos até aqui foram fundamentais no processo de elaboração dos materiais e durante os Encontros de Acompanhamento com cada dupla do PIBID. A seguir, apresento um quadro com o cronograma de atividades efetivadas nessa fase da pesquisa:

Quadro 7 – Cronograma dos Encontros de Acompanhamento com o grupo do PIBID – II Etapa

N ^o 76	Data/s e compartilhantes	Duração	Atividades dos Encontros de Acompanhamento
10	• 31/08/2021 (Grupo quase completo, com exceção de Rita)	• 44 min	• Discussão sobre os temas escolhidos pelas turmas e o processo de pesquisa dos textos
11	• 13/09/2021 (Dênio e Iranilde) • 14/09/2021 (Caline e Iramaia) • 17/09/2021 (Marta e Rita) • 20/09/2021 (Audevan e Sara)	• 1h34 • 1h30 • 1h52 • 1h20	• 1º encontro sobre os textos pesquisados com relação ao tema de cada dupla
12	• 01/10/2021(Audevan e Sara) • 01/10/2021 (Caline e Iramaia) • 01/10/2021 (Marta e Rita) • 06/10/2021 (Dênio e Iranilde)	• 33 min • 1h08 • 1h13 • 1h03	• 2º encontro sobre os textos pesquisados com relação ao tema de cada dupla
13	• 29/10/2021(Audevan e Sara) • 29/10/2021 (Caline e Iramaia) • 29/10/2021 (Dênio e Iranilde) • 29/10/2021 (Marta e Rita)	• 34 min • 49 min • 54 min • 58 min	• 3º encontro sobre os textos pesquisados com relação ao tema de cada dupla
14	• 16/11/2021 (Audevan e Sara) • 16/11/2021 (Dênio) • 17/11/2021 (Caline e Iramaia) • 24/11/2021 (Marta e Rita)	• 1h • 54 min • 1h26 • 54 min	• 4º encontro sobre os textos pesquisados com relação ao tema de cada dupla
15	• 02/12/2021 (Grupo completo)	• 2h43	• Socialização coletiva dos textos das duplas • Discussão sobre o texto “Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais” (MATOS, 2020)

⁷⁶ A numeração dos encontros compreende a segunda etapa da pesquisa, pós Encontro para Escolha Temática (EET), por isso inicia a partir do 10. Os nove encontros anteriores, da primeira etapa (ver Quadro 1 nas págs. 54 e 55), objetivaram partilhar e aprofundar aspectos teóricos como o papel da língua espanhola na escola de Educação básica, a sanção da lei nº 13.415/2017 e consequente revogação da lei nº 11.161/2005, as contribuições do PIBID na formação docente, o SULear, os PCN, as OCEM, a docência como sul profissional, a sala de aula e o sul escolar e a análise de materiais didático. As referidas ações ocorreram entre março e agosto de 2021.

16	<ul style="list-style-type: none"> • 09/12/2021 (Grupo completo) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1h58 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol • Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais (MATOS, 2020)
17	<ul style="list-style-type: none"> • 20/12/2021 (Grupo completo) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1h30 	<ul style="list-style-type: none"> • Caminhos possíveis para a elaboração das atividades
18	<ul style="list-style-type: none"> • 13 e 24/01/2022 (Audevan e Sara) • 14 e 25/01/2022 (Caline e Iramaia) • 17 e 18/01/2022 (Marta e Rita) • 17 e 20/01/2022 (Dênio e Iranilde) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2h50 / 1h06 • 2h / 1h19 • 3h14 / 2h51 • 1h25 / 2h05 	<ul style="list-style-type: none"> • Encontro com cada dupla sobre as atividades do material
19	<ul style="list-style-type: none"> • 26/01/2022 (Grupo completo) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2h30 	<ul style="list-style-type: none"> • Socialização coletiva dos materiais finalizados
20	<ul style="list-style-type: none"> • 04/02/2022 (Audevan e Sara) • 04/02/2022 (Dênio e Iranilde) • 04/02/2022 (Marta e Rita) • 26/04/2022 (Caline e Iramaia) 	<ul style="list-style-type: none"> • 55 min • 44 min • 1h41 • 1h02 	<ul style="list-style-type: none"> • Último encontro antes das aulas

Fonte: elaboração própria

Pela observação do quadro, é possível verificar que, além da escolha temática nos EET, foram realizadas interações com o grupo completo, para debates teóricos e socialização das pesquisas, e outras por dupla, para partilha de ideias, elaboração e organização de cada proposta. Na próxima seção, irei explanar um dos resultados obtidos com a elaboração dos materiais, as seções que os configuram.

3.2.1 Configuração dos materiais didáticos suleados

Todo processo relatado e discutido na seção anterior teve como objetivo apresentar o percurso de uma das fases da pesquisa, desde a escolha temática das turmas até a elaboração dos *materiais didáticos suleados*. Esse percurso foi constituído pelas seguintes ações: escuta dos/as estudantes; estudo de referenciais teóricos para embasar as reflexões; pesquisa de textos em espanhol de diferentes gêneros discursivos; busca de pontes com a realidade local, incluindo a possibilidade de uso da língua portuguesa; elaboração colaborativa de atividades

didáticas com os textos selecionados; organização dos textos e respectivas atividades em uma proposta coesa de material; e diagramação do material na plataforma digital *Canva*⁷⁷.

A seguir, uma composição com as capas dos quatro materiais elaborados:

Figura 18 – Capas dos materiais elaborados



Fonte: Elaboração própria

Materiais didáticos suleados são propostas constituídas por atividades baseadas em textos que evidenciam vozes do sul desde seus lugares de fala e que estimulam os lugares de escuta de quem compartilha o processo de envolvimento com os materiais. Sua configuração pode compreender seções autocontidas, dialogadas e/ou progressivas, de acordo com a realidade do lócus de envolvimento.

Apesar da informação do nível das turmas, visto que cada material foi concebido para atender demandas de grupos específicos, de acordo com sua idade, ano/série, escola, cidade, estado, região, país, seria possível utilizar atividades contempladas nesses materiais com estudantes de diferentes anos e/ou séries. Nesse sentido, caberia uma análise prévia para verificar o que seria mais pertinente e se haveria a necessidade de fazer algum tipo de adaptação. No entanto, mais do que apresentar uma proposta que pode ser reproduzida em aulas de espanhol nessa perspectiva suleada, a intenção é que os construtos e resultados alcançados com esta pesquisa possam ser aproveitados como inspiração para a criação de outros materiais de acordo com cada realidade.

⁷⁷ Lançado em 2013, o Canva é uma plataforma *online* de *design* e comunicação visual que tem como missão colocar o poder do *design* ao alcance de todas as pessoas do mundo, para que possam criar o que quiserem e publicar suas criações onde quiserem. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/about/. Acesso em: 06 ago. 2023.

Inicialmente, o processo de elaboração e configuração⁷⁸ dos referidos materiais se deu de forma colaborativa entre as duplas do PIBID, que realizaram individualmente as primeiras pesquisas textuais de variados gêneros discursivos que contemplassem as vozes do sul escolhidas para cada turma e fossem originários de diferentes países hispano-falantes. Entre as dificuldades encontradas, aponto o desafio de encontrar textos, com o foco que queríamos, originários de diferentes países hispânicos. A investigação precisou ser minuciosa e direcionada para ultrapassar a bolha dos países convencionados pela mídia e achar textos com potencial para a proposta.

A partir do diálogo com cada dupla e vislumbrando a intersecção entre o que cada integrante sugeria, como supervisor do PIBID e responsável pela pesquisa, também contribuí indicando possibilidades de textos que poderiam ser incluídos para complementar as ideias. Após a definição dos textos, as duplas passaram a construir atividades com cada um deles e a definir possibilidades de organização do material. Em conjunto, aprimoramos a proposta, fizemos as adequações ao tempo e turma, socializamos as ideias para o grupo, escutamos as considerações do coletivo e definimos como ficaria a versão final.

Como já mencionado, realizei o processo de diagramação no *Canva*, pois já tinha experiência com na plataforma, com base no que já conhecia de livros didáticos, com o intuito de que o resultado se aproximasse visualmente desse tipo de material, valorizando sua organização, cores e uma identidade visual própria.

Antes de analisar os materiais e o processo de envolvimento com cada um deles, é fundamental conhecer cada seção que os compõe, seus objetivos e a base epistemológica que os constitui. Vale ressaltar que não há um engessamento na proposta das seções, muito menos na ordem em que foram organizadas. O quadro seguinte apresenta os títulos das referidas seções:

Quadro 8 – Seções dos materiais didáticos suleados

<i>Puntos de partida</i>
<i>Mosaico de la representatividad</i>
<i>Espacio de habla y de escucha</i>
<i>(Entre)Palabras e Imágenes / (Entre)Palabras</i>

⁷⁸ Todo ese proceso de elaboración e configuração dos materiais didáticos suleados poderiam gerar um outro capítulo ou, até mesmo, uma outra tese. No entanto, como decidi pelo foco no produto e na interação com as turmas de Educação Básica, optei pelo recorte e pretendo socializar os detalhes da criação de cada material através de publicações futuras.

<i>Lectura y (con)textos</i>
<i>Cruzando voces</i>
<i>¿Dónde estuvimos?</i>
<i>¡Cuéntanos!</i>

Fonte: elaboração própria

3.2.1.1 *Puntos de partida*

Para abrir os materiais e efetivar o primeiro contato com a proposta desde a capa, foram colocadas algumas imagens que faziam parte de atividades presentes em seu interior. A ideia era antecipar alguns textos imagéticos e, a partir deles, do título e de perguntas introdutórias, sensibilizar os/as estudantes e promover a partilha de suas visões ao descrever as imagens, de suas relações com o título, de suas opiniões acerca da relevância da discussão da temática em aulas de espanhol e de suas expectativas e hipóteses sobre o material.

O uso de imagens como recurso inicial de abertura das reflexões foi proposto para além da mera ilustração, por sua dimensão motivacional e facilitadora da compreensão e aprendizagem no contexto educativo (Rigo, 2014). Vale ressaltar que, como o material é um construto fruto de uma pesquisa epistemologicamente suleada, houve uma preocupação não só com o que se reproduzia em cada imagem, mas também com quem as produzia, para que as vozes do sul fossem contempladas na produção e representação de suas identidades.

As imagens utilizadas nas capas dos materiais correspondem a grafites, desenhos, pinturas e ilustrações de campanhas, compreendidas como *gêneros discursivos imagéticos* por seu papel na construção e expressão de conhecimentos e culturas e pela possibilidade de promover uma educação do olhar pela leitura/observação de diferentes vozes, realidades e mundos socioculturais (Correia Dias; Moura, 2010).

A reflexão sobre o título e sua relação com as imagens, associação entre textos verbal e imagéticos, foi pensada para contribuir na apresentação da temática evidenciada no material cuja escolha foi feita pelas turmas. Cada título escolhido foi inspirado em algum dos textos que constituem a proposta geral e evidencia o recorte pensado para problematizar e aprofundar o tema em foco.

As perguntas utilizadas como pontos de partida seguiram uma estrutura padronizada nos quatro materiais com o objetivo de despertar conhecimentos sobre seu tema central. Embora estivessem escritas em espanhol, como o foco do material era a compreensão leitora e

a construção de inteligibilidades sobre o mundo social, a participação oral dos/as estudantes ao responder tais questões poderia ocorrer em língua portuguesa.

3.2.1.2 *Mosaico de la representatividad*

Em consonância com Borges (2019) e sua oposição à incapacidade das antigas ordens de representação em abranger o *mosaico possível de acepções do humano*, desde a concepção desta pesquisa havia um desejo de ir no caminho contrário dessa ordem e construir um material que pudesse ser um universo no qual as diferenças fossem evidenciadas e suas representações recebessem a devida visibilidade. Nessa perspectiva,

Se são as representações que definem o vetor hegemônico do mundo, são novas ordens desse fenômeno que agora são recobradas, possibilitando a reconstrução dos imaginários que sustentam nossa vida social. Falar de representação do modo como se deseja aqui é, assim, algo que só faz sentido se a considerarmos uma operação do tempo presente capaz de abarcar corpos e visibilidades outras (Dess, 2022, p. 11).

A inclusão da seção *Mosaico de la representatividad* logo no início dos materiais representa um convite ao conhecimento e à identificação desses corpos e visibilidades outras de pessoas de países hispano-falantes, do Brasil e de Sergipe, estado *locus* desta investigação. Em cada mosaico de fotografias, uma diversidade de pessoas atuantes em múltiplas áreas assume essa posição de destaque para ampliar o repertório dos/as estudantes e também verificar seus conhecimentos prévios.

De acordo com as identidades escolhidas por cada turma, é possível encontrar imagens de pessoas indígenas, negras, com deficiência, mulheres e homens cis, trans, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, não binárias e de diferentes culturas. Muitas delas, além do mosaico, estão presentes em um dos textos utilizados no próprio material e outras foram contempladas para expandir a percepção dos/as estudantes sobre a representação dessas identidades. Além disso, há espaço para que a turma indique outras pessoas que poderiam fazer parte de cada um dos mosaicos. A seguir, uma composição com as quatro propostas elaboradas:

Figura 19 – Mosaicos de las representatividades



Fonte: Elaboração própria

A representação social dessas pessoas em uma perspectiva que evita estereótipos ou imagens negativas e reconhece sua beleza e os diferentes papéis sociais possíveis é relevante na mobilização de um imaginário positivo acerca dessas identidades. Esse cuidado no como retratar essas vozes é uma premissa da representação positiva e pode gerar identificação e empoderamento. Já a representatividade, pensada como “instrumento da emancipação”, demanda ações que vislumbram o acesso de outros e a construção de futuros outros desde a posição que essas vozes alcançam e ocupam (Dess, 2022, p. 27).

No mosaico, a representatividade é colocada no centro da discussão justamente pelos diversos e importantes papéis que as pessoas cumprem em distintos âmbitos sociais em defesa de suas identidades e de seus coletivos. A presença de seus corpos, suas vozes e suas histórias compreendem um movimento sulador do material a favor dessa representação.

Ao criticar o poder cultural e de normalização dos regimes dominantes de representação sobre as pessoas negras e suas experiências, Hall (2006) ratifica que os regimes de representação constituem regimes de poder, pois caracterizam a diferença como atributo do outro. Nesse sentido, é por essa razão que a “falta de poder dos grupos historicamente marginalizados para controlar e construir sua própria representação possibilita a crescente veiculação de estereótipos e distorções pelas mídias, eletrônicas ou impressas” (Carneiro, 2004, p. 126) e, por consequência, em diferentes esferas sociais, incluindo a escola e seus materiais didáticos.

A representação de pessoas indígenas, negras, mulheres e LGBT+ nos mosaicos, ou até de pessoas com deficiência, imigrantes e de outros grupos sociais, simboliza uma

contraposição à “cristalização de imagens e sentidos” operados e (re)construídos por agentes instituídos para repassar e sedimentar sistemas hierarquizados de representações no imaginário social (Carneiro, 2004, p. 125).

A atividade propõe a identificação e pesquisa dos países de origem e da atuação social e/ou profissional das pessoas de cada mosaico, a verificação de quais já eram conhecidas pelos/as estudantes, a percepção de que possuem identidades sociais comuns e, como já mencionado, a possibilidade de inclusão de outras pessoas sugeridas desde a esfera macro, como o Brasil ou outros países, até a esfera micro e local, como a própria região ou realidade dos/as integrantes das turmas.

3.2.1.3 *Espacio de habla y de escucha*

Esta seção foi inspirada na noção de *lugar de fala* difundida no Brasil, nos últimos anos, pela filósofa Djamila Ribeiro, mas também em diálogo com produções de outras/os intelectuais. A proposta é evidenciar as vozes do sul a partir dos seus lugares de fala e de diferentes linguagens e “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ribeiro, 2019, p. 64), que invisibiliza e silencia grupos subalternizados.

O foco está em promover um espaço que possibilite “emergências de vozes historicamente interrompidas” (Mombaça, 2017, n.p), visto que “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias” (Ribeiro, 2019, p. 75).

Esses espaços criados nos materiais trazem atividades de leitura a partir de falas de pessoas dos diferentes grupos identitários escolhidos por cada turma: indígenas, pessoas negras, mulheres e LGBTQIA+. A referida seção dos quatro materiais específicos elaborados busca evidenciar falas de: indígenas manifestando, em uma campanha, como seria a história de Abya Yala se fosse escrita por seus povos; estudantes respondendo a perguntas após escutar o discurso de uma criança indígena; mulheres negras expressando o orgulho e o desafio da negritude através de poemas; homens e mulheres de uma campanha ao expressar suas diferentes perspectivas acerca de fatos do cotidiano os quais representam violência para elas e algo normal para eles, gerando uma discussão com os/as estudantes; e uma jovem contando como foi se assumir lésbica para sua família.

Percebe-se que, apesar do título mencionar a fala, esta não é literalmente oral, mas sim uma fala transmitida pela linguagem escrita em campanhas, discurso transcrito, poemas e testemunho. Ao mesmo tempo, os/as estudantes também têm a oportunidade de fala nesses espaços e, assim, gerar um movimento cíclico de *ler/escutar-refletir-falar-ler/escutar-refletir-falar...* para que o contato com essas vozes mobilize reflexões e debates que possam (re)(des)construir opiniões sobre as diferentes questões apresentadas. Com isso, falam as vozes do sul presentes nos materiais e falam os/as estudantes das turmas que possuem suas especificidades identitárias e são de diferentes realidades sociais.

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados. (Ribeiro, 2019. p. 85)

O contexto plural de uma sala de aula de uma escola pública, por exemplo, ambiente no qual esta pesquisa se constituiu, oportuniza esse encontro de vozes, essa polifonia que converge e diverge em diferentes tópicos, e precisa problematizar a localização social de grupos privilegiados e subalternizados na sociedade. Os privilégios herdados ou as violências sofridas por diferentes grupos dependem se seu *locus* social é de prestígio ou não. Reconhecer esses privilégios e violências pode ser um passo importante no combate às opressões e às desigualdades. É nesse sentido que esta seção foi concebida nos materiais, para colocar em pauta o contato *com* as vozes do sul desde seus lugares de fala e abrir espaço para que os/as estudantes também falem expressando suas opiniões.

Em uma entrevista ao jornalista Thiago Araújo para o portal Pheeno, Guilherme Terreri, influenciador formado em artes cênicas e letras, também conhecido como a *drag queen* Rita von Hunty, explicou que

[...] quando você escuta alguém falando alguma coisa, essa fala não é neutra. Ela possui sexo, gênero, raça, classe, cor, lugar na cidade, escolaridade. Quando a gente escuta um discurso, a gente tem de perguntar. Qual é o lugar? De onde este discurso está vindo? Isso revela muitas coisas (Terreri, 2021).

Nesse cenário, “o lugar de fala permite questionar o lugar social que [as pessoas ocupam], e as estruturas sociais que engendram as expressões da questão social que [lhes]

atravessam, como as desigualdades, a exclusão, o sexismo, o racismo, dentre outras” (Santos, 2020, p. 64). Sob tal perspectiva, é possível dialogar com Sanches (2020) e a ideia de lugar de fala como uma experiência carnal e encarnada, pois

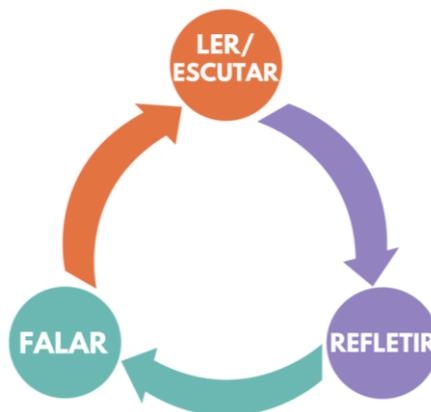
[s]entir na pele o racismo, o machismo, a misoginia, a homolesbotransfobia e xenofobia não pode ser entendido como uma metáfora. Ao contrário, é nessa instância encarnada que o sujeito compreende e elabora a dimensão do trauma que sofre. Ou seja, o sentir na pele a dor da opressão coloca o nosso corpo no centro do debate (Sanches, 2020, p. 43)

Para além do compartilhamento das dores e dos traumas, o autor também entende que essa concepção possibilita “uma dinâmica de busca do ‘comum’, daquilo que toca em nossas mais íntimas sensações, articulando assim um conjunto de percepções e afetos coletivos” (Sanches, 2020, p. 45). Por essa razão, as falas dessa seção expressam mais que aflições, medos, desafios e violências, mas também autoconhecimento, autoestima, lutas e resistências.

Vale ressaltar que as falas evidenciadas nessa seção estão em espanhol, mas como o foco do material não é a oralidade na língua estrangeira, a participação dos/as estudantes nos debates pode ser efetivada em língua portuguesa, espanhola,portunhol, a depender do nível das pessoas inseridas no contexto. No caso desta pesquisa, as discussões foram feitas em português com atenção às reflexões e problematizações expressadas com base nos textos em espanhol.

Por fim, retomo o movimento cíclico de *ler/escutar-refletir-falar-ler/escutar-refletir-falar...* que aqui denominarei **Ciclo de Interação Sensível em Espaços de Fala e de Escuta**. Parece um movimento óbvio em um processo de comunicação, mas que, na verdade, não se restringe a ler/escutar e emitir palavras, pois demanda ações profundas de abertura para ler/escutar a fala do/a outro/a desde seu lugar social, refletir a partir dessas referências de lugares, a do/a outro/a e a própria, para, assim, poder falar com uma voz imersa em um contexto e que se encontra com outras vozes de lugares de fala distintos pela leitura/escuta. A seguir, uma ilustração para representar esse movimento cíclico:

Figura 20 – Ciclo de Interação Sensível em Espaços de Fala e de Escuta



Fonte: Elaboração própria

Segundo Mbandi (2020, p. 20), a potência do lugar de fala “está no ato de poder falar e ser escutado de maneira sensível”. A fala demanda reflexão e esta pode ser motivada pela escuta. Por isso, “mais do que ampliar espaços de fala e tornar audíveis as vozes silenciadas”, precisamos nos perguntar: “estamos escutando?” (Mbandi, 2020, p. 17).

Nesse caminho, além do lugar de fala, é importante reconhecer a escuta atenta e sensível de vozes do sul como possibilidade de ampliação de conhecimentos e de acesso às suas versões de suas próprias histórias. A ênfase dada à escuta tem como objetivo impulsionar a disposição e a empatia direcionadas a quem fala desde um lugar outro. Afinal, “alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’. E aquelas/es que *não* são ouvidas/os se tornam aquelas/es que ‘*não* pertencem’” (Kilomba, 2019, p. 42-43).

Nessa compreensão, é pertinente criticar o silenciamento de tantas vozes na sociedade ocasionando esse não pertencimento e impossibilitando o contato entre as diferenças. Essa crítica também é válida no contexto escolar, incluindo os materiais didáticos presentes nas salas de aula. Por isso, é preciso questionar: Que vozes produzem os textos de diferentes gêneros discursivos que são levados para as aulas? De que lugar social se originam? Estamos deixando de escutar alguma voz? Estamos escutando de maneira atenta e sensível?

A inclusão de uma seção que valoriza os lugares de fala e de escuta em diálogo contribui para o entendimento de que “tão importante quanto ter lugares de fala é ter lugares de escutas sensíveis. Um dos princípios contributos que o conceito de lugar de fala pode nos oferecer é a possibilidade de que vozes silenciadas encontrem lugares para falar, a partir do seu ponto de vista, e serem ouvidas” (Mbandi, 2020, p. 17).

Um material didático com propósito sulador e que, conseqüentemente, valoriza a presença das vozes do sul não pode se restringir a apenas contemplar tais vozes, embora isso já seja significativo. É importante que essas identidades recebam o devido destaque através de propostas didáticas que as respeitem, as reconheçam juntamente com suas histórias e problematizem as relações de poder e opressões pelas quais foram e são submetidas. Para tanto, o primeiro passo é **escutá-las**. Sob tal perspectiva, o que seria escutar nesse contexto?

Partindo do significado da palavra no dicionário, escutar é verbo, e tem por definição estar consciente do que se está ouvindo, ficar atenta para ouvir; dar atenção ao que se ouve. A escuta não é só reconhecer sons, ouvir, mas sim estar atenta(o) ao que se está ouvindo. A atenção para ouvir demanda uma disponibilidade não só sensorial, como também subjetiva, a qual só é possível quando nos lançamos em um processo de abertura em direção à alteridade do “eu” para o entendimento e compreensão do que se está escutando de uma forma complexa e integral (Gorjon; Mezzari; Basoli, 2019, p. 2).

Essa definição defendida pelas autoras de pensar a escuta enquanto instrumento de alteridade é primordial “para reconhecer que processos de violência inscrevem como menos legítimas e válidas uma série de vozes e de corpos” (*ibidem*, p. 8) e para refletir sobre como habitar “um ‘lugar de escuta’ que acolha o ‘lugar de fala’ (*ibidem*, p. 7). Sob esse olhar, são sugeridas algumas questões que dialogam com a proposta da seção, a saber: “Como podemos escutar e nos transformar? Como podemos nos abrir para o outro, deixar nossa subjetividade ser transformada em um processo de abertura para a alteridade?” (*ibidem*, p. 7)

Nessa perspectiva, a seção destaca as vozes dos grupos sociais escolhidos pelas turmas, desde seus lugares de fala, com o intuito de afetar os/as estudantes desde seus lugares de escuta, uma escuta atenta e sensível às experiências e mensagens explanadas em um/a: discurso de uma criança indígena sobre a discriminação que sofrem os povos originários; campanha com diferentes pessoas negras problematizando o uso de expressões racistas; declarações de meninas adolescentes sobre a importância da liderança juvenil feminina em espaços de incidência e do ativismo por seus direitos; testemunhos de pessoas que sofreram homofobia, lesbofobia e transfobia; e relatos de jovens que lutam contra a LGBTI+fobia.

Parte das atividades propostas nessa seção demanda a compreensão auditiva em espanhol, por isso o símbolo de emissão de som, com exceção do material da turma 2EM, cujas declarações das jovens líderes são apresentadas na linguagem escrita, mas que poderão ser lidas em voz alta pelos/as próprios/as estudantes. Com isso, escutar/ler as vozes, como apresentado no Ciclo de Interação Sensível em Espaços de Fala e de Escuta (Figura 12),

constitui a primeira ação desse movimento de contato com as vozes do sul, seja pela oralidade ou pela escrita, reforçando a potência do lugar de escuta como instrumento de alteridade com abertura e atenção integral para com a voz do/a outro/a.

Ao abordar o medo que quem coloniza, inferioriza e invisibiliza tem de escutar o que vozes subalternizadas têm a dizer, Kilomba (2019, p. 41) expõe que isso ocorre porque demanda “uma confrontação desconfortável com as verdades da/o ‘*Outra/o*’. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. [...]. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo”, o sexismo, a misoginia, a LGBTI+fobia, a xenofobia, o capacitismo, entre outros segredos violentos que oprimem e ocultam as verdades “da/o ‘*Outra/o*’”.

Os materiais evidenciam essas verdades e mobilizam reflexões em prol de transformações efetivas. Não para “se utilizar dos corpos estigmatizados como minorias na sociedade para [receber] quase que uma certificação de espaços politicamente corretos” (Mbandi, 2020, p. 18), mas para que todas as pessoas envolvidas nesse processo de educação linguística em espanhol possam “se despir de algumas pré-concepções e exercer uma empatia que pressupõe repensar estruturas hierárquicas, das quais, na maioria dos casos, quem se encontra em situação de privilégios não deseja abrir mão (*ibidem*, p. 19).

3.2.1.4 (*Entre*)Palabras e Imágenes

Seção contemplada nos quatro materiais cujo objetivo é promover a prática leitora de *gêneros discursivos multimodais*, constituídos especificamente por textos verbais e imagéticos, como infográfico, mapas, tirinhas, campanhas de conscientização, grafites e pinturas com legendas em publicações digitais. Gêneros discursivos, pois, como afirma Bakhtin (2011, p. 262), “as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”, e multimodais, por sua grande circulação em múltiplos contextos sociais e pela diversidade de linguagens que se apresentam de diferentes modos (Rojo, 2012).

Como seu foco está no diálogo entre textos verbais e imagéticos, é importante compreender que a significação dos textos é representada por esses variados modos e que a construção de sentidos se dá pela integração dessas distintas linguagens (Kress; van Leeuwen, 1996). Ambos autores também reforçam que as imagens não são neutras e são concebidas em um contexto social. Nessa perspectiva, a problematização desses textos multimodais

produzidos socialmente oportuniza o contato com essas diversas formas de se inscrever no mundo e lê-lo.

A interação com/entre as palavras e as imagens pertencentes aos gêneros apresentados é mobilizada através de ações que demandam reflexões a partir da análise de dados estatísticos, localização geográfica, relação texto verbal e imagético, compreensão da mensagem principal, localização de informações explícitas, produção de inferências, identificação de efeitos de sentido, comparação de informações, expressão de opiniões, contextualização de conhecimentos linguísticos, reflexão crítica e associação com o contexto pessoal dos/as estudantes.

Nos casos específicos dos materiais elaborados para as turmas 2EM e 3EM, também há uma seção derivada desta intitulada apenas “*(Entre)Palabras*”, devido ao foco das atividades estar nas palavras e em seu poder. No primeiro, a seção possui uma campanha de conscientização que, embora também contenha texto imagético, seu foco está na problematização e reescrita das palavras utilizadas para emitir uma nova mensagem para a referida campanha. No da turma 3EM, há um aprofundamento da sigla LGBTQIA+ na qual cada letra possui um significado expresso por palavras que circulam na sociedade e geraram importantes reflexões na sala de aula; além de uma proposta de análise do uso de termos e expressões ofensivas e preconceituosas.

Se a ideia é promover a leitura de mundos (Freire, 1994) e as vozes desses mundos são expressas de modos diferentes, que os/as estudantes possam ter acesso a distintas expressões das identidades sociais, seja pelas palavras, imagens, sons, gestos ou texturas, pois, para além da leitura dessas variadas linguagens, isso significa ler mundos.

3.2.1.5 *Lectura y (con)textos*

O objetivo dessa seção é ampliar o repertório dos/as estudantes acerca de aspectos relevantes que envolvem a identidade social, foco de cada material. Como o cerne da proposta é a leitura, além de textos multimodais como gráfico e infográfico, textos verbais de diferentes gêneros discursivos são apreciados para evidenciar e compreender, pela leitura, contextos outros. Por isso o jogo com as palavras leitura, textos e contextos.

Por se tratar de um material em outra língua, a língua espanhola, a decodificação das palavras é importante para a compreensão dos textos. No entanto, as estratégias utilizadas durante sua leitura e nas atividades vinculadas à seção buscam proporcionar uma interação entre o texto e quem o lê desde seu contexto, seu lugar de escuta e de fala, para que haja uma

compreensão para além das palavras, reconhecendo as desigualdades, injustiças e opressões que marcam a sociedade e questionando as estruturas de poder e os sistemas de opressão que perpetuam essas desigualdades, ou seja, uma leitura crítica da realidade (Freire, 1994).

Desde uma concepção de língua como prática social em diferentes contextos, o processo de leitura estimulado na seção também parte de uma perspectiva interativa, crítica e reflexiva. Nesse entendimento, “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (Marcuschi, 2008, p. 230).

A seção contempla os seguintes gêneros discursivos e propostas de atividades: um estudo sobre os povos indígenas em território sergipano com perguntas relacionadas a informações específicas e ao contexto local dos/as estudantes; uma publicação digital com opiniões acerca da máxima de que falar de racismo está na moda e questões de relação temática e de opinião pessoal; um poema que enaltece a mulheridade, a sororidade, a história de lutas e os diferentes papéis assumidos pelas mulheres, além de clamar pelo respeito aos seus direitos, com reflexão sobre o uso contextualizado de um recurso linguístico específico, produção de inferências e expressão de pontos de vista; um poema sobre uma relação amorosa homossexual secreta com atividade de reconhecimento de informações específicas e do objetivo principal, geração de hipóteses e criação textual; e uma notícia, um gráfico, um infográfico e uma tabela sobre a homofobia na América Latina com uma proposta de verificação do tema central e de informações específicas, além da emissão de opinião pessoal.

A partir disso, as propostas da seção buscam “construir práticas didáticas de leitura que promovam a interação leitor-texto, que impliquem em um engajamento discursivo do estudante com aquela leitura” (Vargens; Freitas, 2010, p. 208), abordar “uma avaliação crítica do texto e do posicionamento nele expresso e também promover uma reflexão que extrapole o texto e dialogue com o mundo do estudante e com a sociedade onde vive” (*ibidem*).

O lugar de fala das pessoas que participam da autoria dos textos evidencia o foco suleador da proposta ao destacar *locus* sociais tão silenciados e ausentes em materiais didáticos. Tendo em vista essa característica, as temáticas contempladas nas atividades de leitura versam sobre a história indígena sergipana, o racismo, a igualdade de gênero e a homofobia na América Latina.

Em razão dessa perspectiva, é possível constatar um alinhamento da proposta com pressupostos do letramento crítico que “consiste em trabalhar a leitura e a produção de sentidos dos/[as] alunos/[as] de forma que estes/[as] compreendam a teia de privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (Duboc, 2014, p. 219). Através dessa seção de leitura e do

contato com as vozes do sul presentes na temática e na autoria dos textos, buscamos problematizar esses privilégios e apagamentos para contribuir com a criticidade e o empoderamento dos/as estudantes.

Apesar dos textos e das perguntas estarem escritas em língua espanhola, as respostas e interações dos/as estudantes, sejam na linguagem oral ou escrita, podem ser dadas em espanhol ou português, a depender do nível de conhecimento da turma. No caso do contexto desta pesquisa, houve uma mescla entre o espanhol e o português de acordo com o tipo de questão, o domínio e a escolha dos/as estudantes, visto que o intuito central estava na compreensão dos textos e no aprofundamento dos temas e identidades sociais presentes.

Com essas reflexões, ficam evidentes as características da seção *Lectura y (con)textos* dos materiais, as bases que fundamentaram sua elaboração e a certeza de que “[...] ao ensinar tendo os gêneros discursivos como eixo e o texto como objeto, a opção política é aproximar a linguagem e a educação aos sentidos, à vida, ao pensamento crítico e à educação cidadã” (Marins-Costa; Freitas, 2022, p. 39, tradução própria⁷⁹).

3.2.1.6 *Cruzando voces*

Esta seção objetiva promover reflexões sobre a temática em foco através de músicas de pessoas representantes das identidades sociais evidenciadas nos materiais, uma música em língua espanhola e outra em língua portuguesa. A ideia é discutir pontos específicos de cada canção e, ao mesmo tempo, fomentar um diálogo entre elas na busca de convergências e divergências, encontrar aspectos com os quais os/as estudantes se identifiquem e ampliar suas perspectivas sobre as questões levantadas a partir de diferentes idiomas e referências.

Como os materiais foram elaborados para uma sequência de quatro aulas de 45 minutos cada, formando dois blocos de 1h30, a seção *Cruzando voces* (Cruzando, mesclando, atravessando, misturando, unindo vozes) foi pensada como um momento de transição entre os dois blocos para possibilitar que um terminasse e o outro começasse com música. Ela ocupa as páginas localizadas no meio do material, cujas cores utilizadas possuem tom sobre tom da mesma paleta tema de cada proposta. Além das letras das canções e das perguntas a elas referidas, há imagens, informações biográficas e da carreira musical de cada artista, e o link e

⁷⁹ **Texto original:** “[...] al enseñar teniendo los géneros discursivos como eje y el texto como objeto, la opción política es acercar el lenguaje y la educación a los sentidos, a la vida, al pensamiento crítico y a la educación ciudadana” (Marins-Costa; Freitas, 2022, p. 39).

o Código QR (*QR Code*⁸⁰) de acesso aos vídeos das músicas. A seguir, um dos exemplos da seção retirada do material da turma 6EF com temática “Herencia y resistencia indígena”:

Figura 21 – Exemplo da seção *Cruzando voces* (6EF)

The figure shows three pages of a worksheet titled "CRUZANDO VOCES".

- Page 07:**
 - Section: **CRUZANDO VOCES**
 - Text: "En esta sección, vas a escuchar dos canciones que dialogan con la temática discutida en este material. Abre tus oídos, reflexiona y amplía tus perspectivas."
 - Section: **SOMOS** (Sara Curruchich)
 - Text: "En los suelos y en los cielos / Quiéramos danza, agua y fuego / Danza el árbol con el viento / Espira el tiempo / De la raíz de la tierra / Escucha los vientos / Que entran esperanza / La albuja k'umane / Seje melodías al alma / Sin poder ni desolación / ¡Los pueblos tocan y cantan!"
 - Section: **Somos viento somos sol y suelos multicolor**
 - Text: "Somos este, norte, sur y oeste / Somos historia / Llenzo y canción / Escríbemos en el tiempo / Junto a rocas y miradas / Nuestros suelos / Navegan bajo el sol / Y la luna misma / Nos llama quienes / Sin distancias ni fronteras / ¡Libertad a libertad! ¡Milano a mano! / Viva a vivir! Concierto"
 - Section: **Somos viento somos sol y suelos multicolor**
 - Text: "Somos este, norte, sur y oeste / Somos viento somos sol / Tejidos multicolor / Somos este, norte, sur y oeste / Somos vida somos son / La historia y canción / Somos las venas de la tierra / ¡La humanidad sin fronteras!"
 - QR code and YouTube link: <https://www.youtube.com/watch?v=8F0CJNtG9H4>
- Page 08:**
 - 1. ¿Qué elementos sonoros consigues relacionar con la cultura indígena?
 - 2. La primera estrofa está escrita en la lengua Nahuatl. ¿A qué pueblo esta lengua pertenece? ¿Por qué crees que Sara Curruchich ha incluido ese idioma?
 - 3. Las primeras estrofas en español presentan elementos que hacen referencia a las raíces indígenas de la cantautora. Identifícalos y circúlosos.
 - 4. ¿Por qué crees que el título de la canción es "Somos"?
 - 5. ¿Qué significan los versos "Tejamos puentes / Sin distancias ni fronteras"? ¿Qué comprendes de ese consejo?
 - Text: "Ahora, vas a escuchar la música 'Essa rua é minha', de la rapper indígena brasileña Kaê Guajajara, una versión de la canción infantil 'Se essa rua fosse minha' con un mensaje en defensa de la historia y de los territorios indígenas. Pon atención en la letra y responde las preguntas a continuación."
 - Text: "Kaê Guajajara es indígena del pueblo Guajajara, cantautora, rapper, arte, educadora, actriz, autora y activista indígena brasileña. Es fundadora del Coletivo Awaruá y autora del libro *Descampanando com Kaê Guajajara - O que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta antirracista*."
 - QR code and YouTube link: <https://www.youtube.com/watch?v=8F0CJNtG9H4>
- Page 08:**
 - Section: **ESSA RUA É MINHA** (Kaê Guajajara)
 - Text: "Essa rua, essa rua ela é minha / Eu refloresto e vou um dia retomar / Pra todo povo, todo povo dessa terra / Que o genocídio não conseguiu acabar / Se tu roubaste, se tu roubaste em 1500 / Tu roubaste, tu roubaste hoje também / Não vem dizer que tu não tem a ver com isso / Pagar em vida é melhor do que no além / Chega carnaval sou a preferida / Não samba enredo ou na avenida / Várias homenagens / Nenhuma que muda a minha vida / Cocar falto na cabeça / Na mão uma bebida / Disponível em: <https://www.letras.mus.br/kae-guajajara/essa-rua-e-minha/>. Acesso em: 14. jul. 2022."
 - Text: "Não sou tua indígena / Nem tua facinora / Não sou tua Pica-Porão / Nem hámi dos seus lendos / Sou filha dessa terra / Prioria pra retomada / Se for de pago sou / Vai tomar uma fechada"
 - Text: "Essa rua, rua, rua, rua, rua / Chega carnaval sou a preferida / Essa rua, rua, rua, rua, rua ela é minha / Eu refloresto e vou um dia retomar / Essa rua, rua, rua, rua / Várias homenagens / Nenhuma que muda a minha vida / Essa rua, rua, rua, rua ela é minha / Eu refloresto e vou um dia retomar"
 - 1. La canción presenta una mezcla entre la música urbana con rasgos indígenas. ¿Qué elementos sonoros y rítmicos consigues relacionar con la música urbana y la cultura indígena?
 - 2. ¿Por qué crees que la cantante repite el verso "Essa rua, essa rua ela é minha" demasiadas veces?
 - 3. ¿Qué significa la referencia que Kaê hace al año de 1500?
 - 4. ¿Cuál es la crítica presente en el verso "Chega Carnaval sou a preferida"?
 - 5. Vuelve a leer la música y escribe el verso que más llamó tu atención. Justifica tu respuesta.
 - 6. ¿Qué tienen en común las canciones "Somos" y "Essa rua é minha"?
 - 7. En tu opinión, ¿qué podemos hacer por la lucha de los pueblos indígenas?
 - QR code and YouTube link: <https://www.youtube.com/watch?v=8F0CJNtG9H4>

Fonte: Elaboração própria

A escolha do gênero discursivo música como eixo central de uma das seções dos materiais justifica-se por ser uma linguagem expressiva de culturas em diferentes contextos socio-históricos; ampliar o repertório musical, artístico e cultural; possibilitar o contato com diferentes sons, instrumentos e ritmos; oportunizar a fruição estética; consistir em uma produção autêntica, em diferentes idiomas, que circula no mundo social; configurar um exemplo de texto verbal para compreensão oral, leitora e crítica; significar um potencial recurso que motive a participação, o envolvimento e a interação dos/as estudantes; constituir um gênero multimodal que faz parte do cotidiano de muitas pessoas; e representar expressões identitárias individuais e/ou coletivas de ideias, emoções, sentimentos, inconformismos, denúncias, mensagens e pautas sociais.

Para Silva (2016, p. 10)), “a música popular pode representar a subalternização de sujeitos e culturas, e, além disso, abordar as resistências aos processos marginalizantes”. O autor utiliza “o termo ‘popular’, tanto para a música quanto para o artista que representem as complexidades do cotidiano, assim como as estratégias de resistência à subalternização”. Na seção *Cruzando voces* dos materiais, músicas de indígenas, pessoas negras, mulheres e

⁸⁰ O *QR Code*, ou *Quick Response Code*, é um código bidimensional utilizado para compartilhar arquivos, links e outras informações digitais. Depois que o código é gerado, é necessário escaneá-lo com a câmera do seu celular para acessar o conteúdo em outro dispositivo. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/qr-code-saiba-como-funciona-e-aprenda-como-fazer/>. Acesso em: 09 jul. 2023.

LGBTQIA+ podem ser compreendidas como “dispositivo[s] que transita[m] na cena cultural através de intervenções éticas e estéticas, dada a sua potencialidade de esgarçamento das fronteiras entre arte e política”. Nesse sentido, essas vozes exercem uma função intelectual ao elaborar uma produção de pensamento, problematizar questões sociais, estabelecer discursos contra-hegemônicos, propor alterações à episteme e impor deslocamentos no imaginário (Silva, 2016).

O encontro entre músicas e vozes do sul em espanhol e em português reitera o caráter intercultural da seção que potencializa reflexões sobre as identidades sociais dissidentes em evidência nos materiais. A escuta dessas vozes, sons, instrumentos, harmonias, melodias e letras possibilita a construção de uma ponte que reforça a compreensão de manifestações comuns expressas em línguas diferentes. Assim, uma contribui na problematização e entendimento da outra e vice-versa, além de possibilitar o reconhecimento de “uma série de princípios como a solidariedade, o reconhecimento mútuo, os direitos humanos e a dignidade para todas as culturas” (Paraquett, 2010, p. 154). É, desse modo, que a interculturalidade promove o diálogo entre vozes, línguas e culturas.

Vale ressaltar que o objetivo não é contrastar as línguas, estruturalmente falando, mas compartilhar e confluenciar perspectivas sobre relações de poder, desigualdades, empoderamento, lutas e resistências desde origens distintas e *locus de enunciação* semelhantes. Dessa maneira, a escuta sensível através desse contato plural poderá colaborar na construção de inteligibilidades sobre o mundo social.

3.2.1.7 ¿Dónde estuvimos?

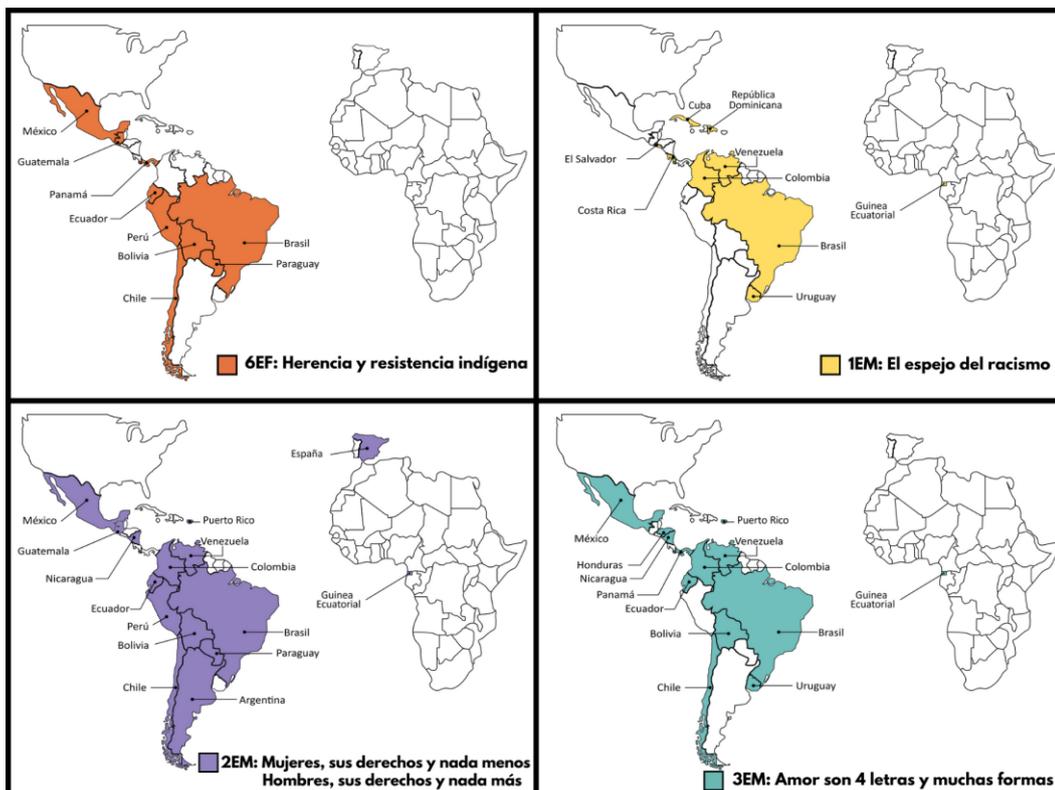
Uma das premissas para que o material tivesse um caráter suleador, pensadas desde o princípio da pesquisa e reforçada no processo de elaboração das propostas, era a presença da diversidade de países hispano-falantes através das origens das vozes produtoras e contempladas dos/nos textos. Uma das questões da investigação era verificar de que modo o sul poderia ser contemplado em materiais didáticos para promover um processo de educação linguística suleada em espanhol.

A referida seção aparece na parte final dos materiais com a ilustração de um mapa destacando os países de origem das vozes e dos textos presentes. A pergunta *¿Dónde estuvimos?*, que intitula a seção, é um convite à reflexão sobre o contato com a pluralidade dos países hispânicos e ao reconhecimento de que é possível ter acesso à língua espanhola a

partir de textos de diferentes temáticas e origens. As respostas dadas à pergunta possibilitam a percepção da dimensão desse encontro pluricêntrico e polifônico com o espanhol.

A seguir, uma composição com os quatro mapas disponibilizados nos materiais:

Figura 22 – Mapas da seção *¿Dónde estuvimos?*



Fonte: Elaboração própria

Desde o final da década de 90, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNEF (Brasil, 1998, p. 49), já se falava que “[n]ão faz[ia] sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha” e que evidenciar outros países hispano-falantes na sala de aula oportunizaria o conhecimento de “aspectos de natureza sociopolítica da aprendizagem de uma língua estrangeira, além de contribuir para uma percepção intercultural da América Latina (*ibidem*, p. 50-51).

Ao tratar da importância das questões culturais no ensino das chamadas línguas estrangeiras modernas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000) reconhecem quão relevante é o encontro com a diversidade, pois

[a] aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a

sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (Brasil, 2000, p. 30)

O plural marcado e a reflexão sobre o benefício desse contato com outras culturas para o reconhecimento do próprio entorno corroboram a ideia de que nossa relação com a língua espanhola precisa estar fundamentada na ampliação de nossas percepções, na desconstrução de estereótipos e na articulação de muitas vozes, para que, assim, haja um “menor índice de reducionismo” (Brasil, 2006, p. 128).

Sob esse olhar, nota-se que essa preocupação com a limitada difusão do que se compreende por países hispânicos não é recente. Ao traçar um histórico sobre a produção de materiais didáticos de espanhol no Brasil e o histórico do PNLD, Paraquett (2012) já criticava o abandono e o esquecimento de países periféricos e a hegemonia da Espanha e de alguns países hispano-americanos.

Na obra *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*, organizada por Zolin-Vesz (2013), ele constatou a existência da crença de que a Espanha “[...] é o lugar por excelência em que se fala a língua espanhola” (Zolin-Vesz, 2013, p. 56), crença esta que ainda persiste em existir mesmo 10 (dez) anos depois. Por essa razão, “[o]s demais países do mundo hispânico se tornam invisíveis” (*ibidem*), não só os latino-americanos, mas também a Guiné Equatorial, país africano que também tem o espanhol como língua oficial.

Nessa perspectiva, essa supervalorização da Espanha faz com que “[o]s povos dos países latino-americanos e suas respectivas variedades da língua espanhola [pertencam] a uma parte do continente vista como inferior, subdesenvolvida, atrasada. Vale dizer: a dos colonizados, a dos invisíveis” (Zolin-Vesz, 2013, p. 61). Assim sendo, ainda é necessário que docentes, meios de comunicação, livros e outros materiais didáticos cumpram seu “papel crucial na formação de memórias e identidades dos alunos (Lessa, 2013, p. 19) e façam “circular ou silenciar discursos e conteúdos sobre a América Latina” (*ibidem*, p. 18), a África e territórios estereotipados ou invisibilizados em nosso país, seus estados e cidades.

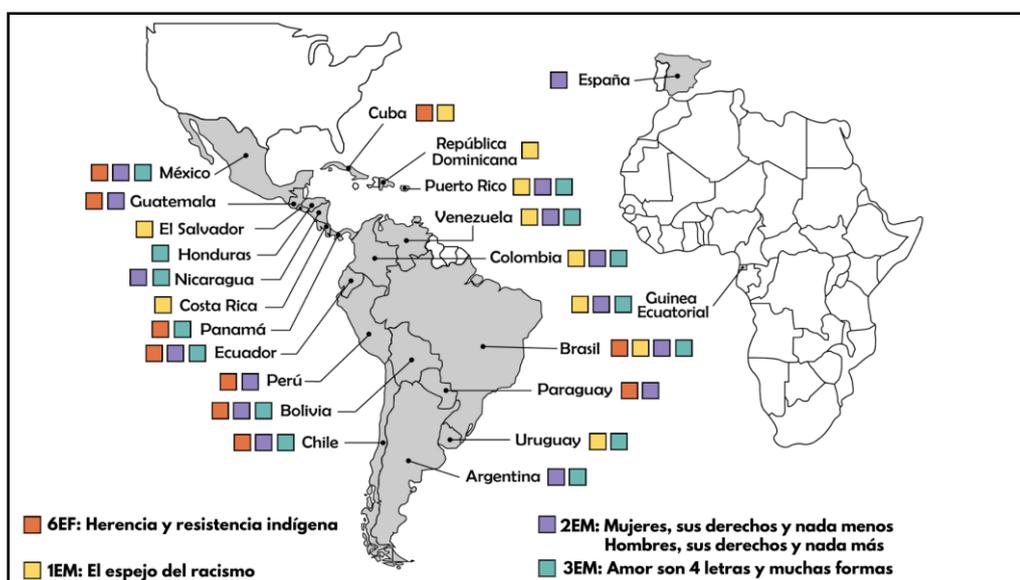
A circulação e o silenciamento de discursos e conteúdos mencionados se referem às histórias outras não contadas e aos estereótipos disseminados, respectivamente. Foi nessa compreensão que a seção *¿Dónde estuvimos? foi construída*, entendendo que

[p]romover [uma] educação linguística em espanhol através de práticas decoloniais é não mais aceitar a invisibilidade das identidades latino-americanas e estimular seu protagonismo em nossas aulas. Entendemos que

o diálogo com as chamadas periferias epistêmicas é importante para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 106).

Como resultado do processo de elaboração e da preocupação com a presença de uma diversidade de países hispano-falantes, cada material foi contemplado com vozes e textos de distintas origens, sendo possível incluir todos os 21 países que possuem o espanhol como língua oficial no mundo, além do próprio Brasil para promover o diálogo entre os diferentes contextos, como pode ser verificado no mapa a seguir:

Figura 23 – Mapa com países contemplados nos materiais



Fonte: Elaboração própria

Pela figura, é possível constatar que os três continentes, América, África e Europa, foram representados nos materiais. Alguns países aparecem em mais de um material e outros apenas em um. Afinal, seria impossível contemplar todos os países em todas as propostas. No entanto, compreendendo que o processo de educação linguística e o contato com diferentes materiais, textos e propostas ocorrem em um período de tempo maior na educação regular, com unidades letivas, semestres, séries e anos escolares progressivos, o contato plural com produções de múltiplas vozes seria possível se os/as estudantes fossem expostos a essa diversidade paulatinamente durante seus estudos.

3.2.1.8 ;*Cuéntanos!*

Esta seção representa a última parte do material e foi elaborada para que os/as estudantes pudessem expressar suas considerações e avaliar a proposta após a realização das aulas e do contato com o material. De maneira escrita e individual, seguida de uma *Sessão reflexiva* oral e coletiva com cada turma, um espaço de partilha foi criado com o intuito de fechar o ciclo de escuta sobre a proposta que começa com os *Encontros de Escolha Temática* (EET) e culmina com o envolvimento com o material e sua apreciação, reconhecendo e valorizando a participação ativa dos/as estudantes em todo o processo.

Ao refletir que “não há docência sem discência”, Freire (1996, p. 7) explica que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e “à autonomia do ser do educando” (*ibidem*, p. 59). Como uma pesquisa que buscou sulear a sala de aula, o intuito de evidenciar as vozes estudantis justifica-se por entendê-las como partes importantes do processo, desde sua concepção até sua avaliação, levando suas percepções em consideração e oportunizando o seu devido protagonismo.

A primeira pergunta da referida seção está relacionada às percepções sobre o material como recurso para discutir a temática em foco e o que poderia ser destacado no que concerne aos textos, atividades, vozes e/ou países representados. A segunda versa acerca da participação dos/as estudantes e da interação do grupo na construção dos conhecimentos a partir do material. A terceira questão indaga se, além de aprender, o/a estudante pôde ensinar algo para o grupo com sua participação nas discussões. A quarta interroga como foi aprofundar o tema em aulas de espanhol e, por fim, a quinta consiste em um espaço livre para incluir outros aspectos que pareçam relevantes e que não foram questionados na seção.

Esse movimento que oportuniza a participação ativa de todas as pessoas envolvidas no processo é de extrema relevância pois possibilita o compartilhamento de vozes, percepções e ações, por isso somos compartilhantes. Nessa perspectiva, Bispo dos Santos (2023, p. 36) ensina que “[...] no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. [...] O compartilhamento é uma coisa que rende” e todo mundo sai ganhando.

É preciso ter cuidado para que o espaço que a docência ocupa na sala de aula não invada o espaço tão importante que ocupam os/as discentes. Nossa voz, gestos, posição, postura, tempos de fala e de escuta revelam o tipo de educação na qual acreditamos. A seção ;*Cuéntanos!*, apesar do verbo no modo imperativo, não pretende ordenar, nem busca “dar ‘espaço’ ou ‘voz’, [visto que já o/a possuem], mas contribuir com a urgência de fomentar um

lugar de escuta que nós [docentes], sujeitos[/as] privilegiados[/as] [na relação docente-discente da sala de aula], precisamos aprender a ocupar” (Gorjon; Mezzari; Basoli, 2019, p. 3), por isso o convite para que contem o que pensam e para que os/as escutemos atenta e sensivelmente.

Dado o exposto, os *materiais didáticos suleados* apresentam uma configuração constituída de diferentes seções cujos objetivos implicam na valorização e na significância do processo de envolvimento com cada material, de estratégias de leitura, da representação, da representatividade, dos lugares de fala e de escuta, do contato com textos verbais, imagéticos e multimodais, da presença de músicas em espanhol e em português para motivar um diálogo entre elas, da leitura crítica de textos de diferentes contextos, da percepção da dimensão plural do hispanismo e da avaliação da proposta pelos/as compartilhantes estudantes do CODAP/UFS e bolsistas do PIBID.



Herencia (Apitatán, 2017)



(Javier, 2020)

CAPÍTULO 4 – VOZES INDÍGENAS E NEGRAS ENTRE NÓS



(Guaraní, historia viva, Apitacán, 2016)

*Si para ti “hablar de racismo está de moda”
es lo que para mí significa ser consciente y dignamente antirracista,
pues entonces, **HABLAR DE RACISMO ESTÁ DE MODA.**
(Hablar de racismo está de moda, Sandra Heidl, 2020)*

Para introduzir este capítulo, utilizo como epígrafes um mural com uma representação indígena e o fragmento de um texto que evidencia a causa antirracista, ambos presentes nos dois materiais didáticos que serão focos das discussões levantadas nas próximas seções. Tanto o texto imagético quanto o verbal evidenciam o caráter problematizador de suas mensagens e as vozes que são ouvidas nos materiais e nos diálogos analíticos desta tese.

O mural foi pintado pelo artista equatoriano Juan Sebastián Aguirre Ríos, conhecido como Apitatán, para o projeto “*Latido americano*” no Paraguai em 2016. Na legenda da publicação da obra, em seu perfil no Instragram⁸¹, Apitatán (2016, tradução própria) explica que “a história da América latina não é a que nos ensinam nos livros escritos pelos conquistadores⁸²”. Ao ilustrar um indígena segurando um livro sobre a história latino-americana de cabeça para baixo, Apitatán (2016) confronta a ideia de que ter sabedoria “implica saber ler ou escrever” e enaltece os saberes indígenas, sua conexão com a natureza e seus conhecimentos sobre as plantas e seus poderes. Sua arte é fortemente influenciada por suas raízes indígenas e essa obra, em específico, defende a resistência da história guarani que é e está viva, mesmo estando fora dos livros que difundem outras vozes e versões.

O texto da escritora cubana Sandra Heidl, publicado na Revista Afrocubanas (2020), problematiza a percepção de que falar sobre racismo está na moda. Entre tantas justificativas plausíveis acerca da importância de se discutir sobre o racismo para combatê-lo, com fundamento e ironia, em seu texto, Heidl (2020) fala sobre a consciência racial, a lógica cisheteropatriarcal racista homotransfóbica, a hegemonia da branquitude, o racismo recreativo e encerra suas reflexões enfatizando que se estar na moda é “ser consciente e dignamente antirracista”, então, sim, ela está seguindo essa moda.

Os dois textos corroboram o objetivo da tese de evidenciar o sul, suas vozes e lutas, e ilustram a importância de levar essas discussões para a sala de aula, ainda mais após a escuta dos anseios de estudantes da Educação Básica, a fim de desconstruir estereótipos, ideias limitadas e preconceituosas sobre quaisquer vozes. O perigo da história única é eminente e a difusão de versões outras das histórias é urgente. O mito de que não existe racismo no Brasil é uma falácia e o negacionismo contribui para sua continuidade e naturalização.

Certa vez, enquanto participava de um evento acadêmico, ouvi de um palestrante que o ensino de línguas precisa focar mais em aspectos linguísticos e não em temáticas sociais, com exceção de situações em que seja necessário intervir em sala para mediar algum conflito, caso ocorra. Na ocasião, pedi a palavra e afirmei que, como docente, eu não precisaria esperar que acontecesse, por exemplo, um ato racista na sala de aula para discutir sobre racismo nesse contexto, mas sim o contrário, deveria falar para que, justamente, não ocorresse. Em resposta a essa minha reflexão, ele disse, ainda em público, que isso seria militância. Resultado:

⁸¹ Perfil disponível em [@apitatan](#).

⁸² **Texto original:** “*La historia de América latina no es la que se nos enseñan en los libros escritos por los conquistadores*”.

infelizmente, o impacto da sua resposta impossibilitou minha tréplica e o burburinho tomou conta da audiência.

Não é por estar na moda, nem militância e, muito menos, o chamado mimimi⁸³, além do seu valor inerente, as sugestões dadas pelas duas turmas acerca da questão indígena e negra convergem com o que está disposto nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluíram a obrigatoriedade da inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente, nos currículos escolares, e, no caso da primeira lei, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Como explicam tais diretrizes, “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (Brasil, 2004, p. 17). Durante muito tempo, a branquitude foi supervalorizada nas autorias dos textos que circulavam na escola e nas representações contempladas nos materiais didáticos. Na contemporaneidade, esse cenário tem passado por um processo de transformação e diversificação que é muito positivo, mas ainda carrega marcas desse histórico branco e eurocêntrico.

No contexto do ensino da língua espanhola no Brasil, no qual se insere esta pesquisa, essa ampliação de foco para a diversidade cultural, racial, social e econômica precisa abranger a pluralidade dos países hispano-falantes da América Latina e da África, incluindo as vozes e as histórias indígenas e negras que fazem parte da formação do chamado mundo hispânico.

Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo analisar dois dos materiais didáticos suleados elaborados durante o processo da pesquisa com foco em pessoas indígenas e negras: *Herencia y resistencia indígena* – 6º ano do Ensino Fundamental (6EF) e *El espejo del racismo* – 1ª série do Ensino Médio (1EM). As duplas do PIBID que atuaram na elaboração foram as mesmas que já acompanhavam as turmas nas aulas remotas durante o ano letivo de 2021: Caline e Iramaia com a turma 6EF; Audevan e Sara na 1EM. Além da análise das propostas de textos e atividades, discorro acerca do envolvimento que as turmas tiveram com os materiais nas aulas, assim como sobre suas impressões relatadas nos encontros de Sessões Críticas.

⁸³ Expressão perjorativa utilizada para desvalorizar e deslegitimar uma queixa, reclamação ou protesto por considerar seu fundamento pouco pertinente ou exagerado.

4.1 Herencia y resistencia indígena⁸⁴

Com o objetivo de evidenciar vozes, culturas e lutas indígenas estaduais, nacionais e latino-americanas, o material intitulado “*Herencia y resistencia indígena*” foi elaborado a partir da escolha temática das turmas de 6º ano e dos estudos e pesquisas sobre as questões levantadas. A seleção dos textos e a organização das atividades foram pensadas na faixa etária do grupo e no tempo disponível para as aulas. O foco central é a compreensão leitora de textos em espanhol para construir inteligibilidades sobre o mundo social, especificamente a partir da perspectiva indígena.

O encontro presencial com o grupo de estudantes dos 6ºs anos foi realizado nove meses depois do Encontro para Escolha Temática (EET), um pouco mais tarde porque, como eram mais novos/as e ainda não tinham tido aulas presenciais na escola, devido à pandemia de Covid-19 durante todo o ano de 2021, precisei esperar que, após o período de atividades remotas, iniciassem a rotina presencial no espaço do CODAP/UFS e o contato entre os/as colegas de turma. Assim, a interação durante as aulas poderia ocorrer de maneira mais natural e espontânea. Por essa razão, as aulas só aconteceram em maio de 2022, um mês após ao início do ano letivo em que já cursavam o 7º ano. No entanto, como o Encontro para Escolha Temática (EET) ocorreu quando ainda estavam no 6º, em agosto de 2021, e já fiz menções à turma na tese como 6º ano, para não confundir os grupos, seguirei com essa mesma indicação considerando os encontros presenciais como a culminância de todo processo iniciado enquanto estudavam no 6º ano.

A proposta foi dividida em dois momentos no turno da tarde, horário contrário ao regular: duas aulas de 45 minutos cada no dia 03 de maio de 2022 e outras duas com a mesma duração no dia 05 de maio do mesmo ano, totalizando 3 horas, 1h30 em cada encontro. O espaço de realização foi a Sala de Francês, localizada na Ala B do CODAP/UFS, com as cadeiras organizadas em círculo e com a utilização de materiais impressos, projetor multimídia e som como recursos. De forma voluntária, participaram 17 estudantes das turmas de 6º ano com as devidas assinaturas dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido. As pibidianas responsáveis pela articulação das atividades foram Caline e Iramaia.

⁸⁴ Para ter acesso ao referido material em pdf, basta acessar o link seguinte: https://drive.google.com/file/d/1CbKTtNxpF2E_f2Pp-KKa-ejMr3cqgraw/view?usp=sharing.

Quadro 9 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 6EF⁸⁵

Bolsistas do PIBID	Estudantes da turma 6EF					
Caline	Adriana	Alessandra	Ana Maria	Andreza	Arlete	Dagoberto
Iramaia	Eliane	Érica	Irani	Isabel	Josinete	Mara
	Patrícia	Ricardo	Rodrigo	Taty	Thais	

Fonte: Elaboração própria

A seguir, uma descrição e uma análise do material e das aulas.

a) *Puntos de partida* (6EF, p. 01)

A primeira aula foi iniciada com a acolhida dos/as estudantes e apresentação das pibidianas. Antes da entrega do material impresso, foi feita a projeção das quatro imagens que integram sua capa para sondar as hipóteses e impressões iniciais sobre a temática. A seguir, a figura da capa com as referidas imagens, título e perguntas de pontos de partida:

Figura 25 – Capa do material “*Herencia y resistencia indígena*” (6EF)



Fonte: Elaboração própria

⁸⁵ As análises sobre o envolvimento da turma com o material, contempladas nesta seção, fazem menção aos nomes da dupla do PIBID e de estudantes da referida turma. Os excertos utilizados para citar suas falas foram retirados das transcrições incluídas nas “Notas de campo” disponibilizadas nos Apêndices.

A proposta de envolvimento com a capa contemplava o reconhecimento dos elementos visualizados nos textos imagéticos, sua relação com o título, relevância da temática em aulas de espanhol e expectativas dos/as estudantes sobre o material. Todas as imagens apresentadas também fazem parte de uma das atividades (*Entre*)*Palabras e Imágenes*, presente no final da proposta.

De forma geral, os/as estudantes logo identificaram a representação de pessoas indígenas, demonstraram curiosidade pela imagem de Pachamama, segunda foto da parte superior, e falaram que esperavam conhecer mais sobre os deuses e a cultura indígena a partir do material. Esse interesse ativado pelo contato com a representação da divindade da natureza, a mãe terra Pachamama, ilustra bem a abertura dessas crianças para a diferença, para o conhecimento da espiritualidade indígena, que é diferente das religiões monoteístas cristãs que predominam no Brasil.

Os indígenas, em geral, são povos profundamente crédulos, donos de religiosidades diversas, representadas por uma espiritualidade muito arraigada aos costumes, à natureza, aos animais, ao sobrenatural e aos mitos. Vale ressaltar a crença na Terra sem Males, do povo Guarani; e a relação de intimidade e respeito às forças da natureza, como as montanhas, os rios, o sol e a lua [...] (Wahuka; Oliveira, 2022, p. 53).

O interesse dos/as estudantes pela espiritualidade indígena representa um movimento inverso ao que é difundido por culturas e religiões dominantes com base no desconhecimento, na estereotipação, no preconceito e na invisibilização. Nesse sentido, Wahuka e Oliveira, (2022, p. 35) também explicam que, ainda na contemporaneidade, para muitos cristãos, muitos rituais, “como uso de máscaras, significam algo do diabo. A tentativa de demonizar as manifestações culturais indígenas faz parte do discurso colonial, para justificar a cristianização imposta historicamente aos indígenas”. Por esse motivo, é a partir da informação e da escuta decoloniais que os conhecimentos referentes aos povos indígenas podem chegar de maneira responsável e ética para as outras pessoas, inclusive no ambiente escolar.

Ainda na proposta de reflexão sobre a capa do material, algumas ações das pibidianas mereciam uma problematização no sentido de potencializar a práxis docente. A antecipação de informações sobre as imagens não oportunizou um espaço de fala mais aberto e livre para que os/as estudantes pudessem descrever e expressar o que conseguiam perceber, como o livro invertido do indígena na primeira imagem da parte inferior e o bebê da última figura. Se

as informações já são dadas precocemente de forma expositiva, o intuito de promover a interação para aproximar o grupo, de instigar para que olhassem os detalhes e de ampliar seu olhar é prejudicado por não viabilizar a escuta. Em uma proposta com esse caráter introdutório, motivador e instigante em uma sala de aula, é imprescindível que sua articulação estimule essa motivação e aguace a curiosidade dos/as estudantes para verificar suas percepções, gerar hipóteses e promover o encontro de vozes.

Para que os lugares de escuta e de fala sejam ativados e respeitados, é necessário que haja dialogicidade. Freire (1996) ensina que o diálogo não impede que haja momentos de exposição, explicação, narração e instrução que partam do/a docente. Esses momentos são válidos, mas precisam compartilhar o espaço com as vozes dos/as estudantes mobilizados/as pela possibilidade de responder, comentar, criticar, se expressar ou pela curiosidade de perguntar.

O fundamental é que o[a] professor[a] e alunos[as] saibam que a postura deles[as], do[a] professor[a] e dos[as] alunos[as], é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor[a] e alunos[as] se assumam *epistemologicamente curiosos[as]* (Freire, 1996, p. 86).

Ao projetar o título, também não houve uma reflexão sobre os sentidos dos vocábulos que o constituem e sua relação com as imagens. Reconheço que o fator nervosismo atrapalhou nesse sentido, inclusive por ser o primeiro contato presencial com a turma, por representar os primeiros minutos da aula e pela preocupação com o tempo. Fatores estes compreensíveis no contexto, mas que fragilizaram a proposta e interferiram em seu real suleamento.

b) *Mosaico de la representatividad* (6EF, p. 02-03)

Com o material impresso em mãos, para a segunda seção, *Mosaico de la representatividad* (6EF, p. 02), os/as estudantes foram divididos em cinco trios e uma dupla e orientados/as a pesquisar, em cinco minutos, informações biográficas de algumas das pessoas das fotos do mosaico, podendo escrevê-las em espanhol, português ou mesclando as duas em um portunhol. Houve uma satisfatória participação e interação entre os trios e a dupla, além da necessidade de ampliar o tempo para que pudessem obter mais dados sobre as pessoas. A investigação foi feita através dos celulares dos/as próprios/as estudantes e com uso da rede de *internet* da escola ou conectados em seus pacotes próprios. A seguir, a imagem da lauda na qual consta o mosaico:

Figura 26 – Mosaico de la representatividad (6EF)



Fonte: Elaboração própria

As pessoas escolhidas para o mosaico são indígenas de diferentes etnias, nacionalidades, idades, gêneros, sexualidades e ocupações sociais ou profissionais. Pelas fotografias utilizadas, percebe-se a tentativa de mostrar que é possível encontrar pessoas indígenas em distintos espaços sociais e geográficos, além de desconstruir estereótipos que as reduzem a parte de um povo guerreiro, que vive sem roupas, com os corpos pintados, que não sabe se expressar em português, ou em espanhol, que fala dialetos, e não línguas, e que habita florestas ou outros territórios distantes de zonas urbanas.

Em uma reflexão sobre cinco ideias equivocadas que muita gente no Brasil ainda tem quando se refere aos indígenas, Bessa Freire (2002) aponta duas que dialogam com o problema da estereotipação que o *Mosaico de la representatividad* do material tenta desconstruir. O primeiro equívoco que ele assinala é o de índio⁸⁶ genérico que constitui “um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica (*ibidem*, p. 04). O quarto equívoco indicado é o de que os índios pertencem ao passado, o que, em parte, “é verdade, estão encravados no nosso passado, mas integram o Brasil moderno, de hoje, e não é possível a gente imaginar o Brasil no futuro sem a riqueza das culturas indígenas” (*ibidem*, p. 16). Foi com o intuito de romper com tais ideias equivocadas que o

⁸⁶ O termo “índio” será utilizado nesse momento para reproduzir as reflexões levantadas por Bessa Freire (2002). Mais adiante, seu uso será problematizado.

mosaico foi elaborado, para visibilizar diferentes referências indígenas e ampliar o repertório dos/as estudantes com exemplos encontrados em variados contextos sociais.

As informações obtidas pelos/as estudantes ampliaram seus conhecimentos sobre diferentes pessoas indígenas e reforçaram a desconstrução de estereótipos pois, além da imagem e do nome de cada pessoa, foram encontrados dados sobre seu povo, sua nacionalidade, profissão, entre outros, como exposto no quadro seguinte:

Quadro 10 – Informações encontradas sobre as pessoas indígenas do *Mosaico de la Representatividad* (6EF)

Kaê Guajajara	Brasileira, cantora, compositora, atriz, fundadora do Coletivo Azuruhu, autora e com 29 anos de idade
Ailton Krenak	Líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da etnia indígena crenaque ⁸⁷
Myrian Krexu	Brasileira, cirurgiã cardiovascular, formada em 2013 e primeira cirurgiã indígena do Brasil
Daniel Munduruku	Escritor, professor e brasileiro
Elisa Lancón	Presidente da Convenção Constitucional do Chile e professora [informação ampliada por Iramaia (PIBID, aula 6EF)]
Rigoberta Menchú	Guatemalteca, nasceu em 09 de janeiro de 1959 e ganhou o Prêmio Nobel da Paz
Gerónimo Ayala	Primeiro senador do Partido Indígena do Paraguai
Sara Curruchich	Cantora e ativista guatemalteca
Alexander Fasanando Riveiro	Os/As estudantes não encontraram informações sobre ele e Caline (PIBID, aula 6EF) informou que se tratava de um advogado peruano
Nancy Risol	<i>Youtuber, influencer</i> , nasceu em 2002 e é equatoriana
Apolônio Xocó	Era cacique da tribo Xocó, morreu aos 58 anos, era brasileiro e sergipano
Roberto Mamani Mamani	Artista da Bolívia e nasceu em 1962

Fonte: Elaboração própria

Entre as doze pessoas do mosaico, cinco eram brasileiras: Kaê Guajajara, Ailton Krenak, Myrian Krexu, Daniel Munduruku e o sergipano Apolônio Xocó. Investir na presença de representações locais em um material didático pode aproximar ainda mais os/as estudantes

⁸⁷ Esse grupo indígena brasileiro, que vive na margem esquerda do rio Doce, em Minas Gerais, entre as cidades de Resplendor e Conselheiro Pena, pode ser chamado de crenaque ou krenak, antigamente conhecidos como botocudos, aimorés ou borun e autodenominados gren ou kren,

e gerar uma identificação. No caso específico de Apolônio Xocó, sua inserção no mosaico foi o ponto de partida para reforçar a resistência de povos indígenas no território sergipano e desconstruir a falsa ideia de que eles só existem na região norte brasileira ou em isoladas áreas florestais. Caline e Iramaia explicaram que iniciaram a montagem do mosaico com os/as brasileiros/as para facilitar, pois estavam mais seguras com essas representações.

Como a língua foco do material é a língua espanhola, a inclusão de indígenas de países hispano-falantes como Chile (Elisa Lanón), Guatemala (Rigoberta Menchú e Sara Curruchich), Paraguai (Gerónimo Ayala), Peru (Alexander Fasanando Riveiro), Equador (Nancy Risol) e Bolívia (Roberto Mamani Mamani) amplia a visão dos/as estudantes sobre a presença de povos originários em outros territórios, além do brasileiro, e levanta a discussão sobre o processo de invasão e colonização desses povos pelos europeus.

Enquanto os/as estudantes socializavam o que encontraram, as pibidianas montavam uma reprodução do mosaico na lousa pregando as fotos das pessoas e os dados correspondentes. Esse processo investigativo de obtenção coletiva de informações colocou os/as compartilhantes em atividade durante toda a proposta como partícipes da construção do mosaico. Houve um giro no foco da sala de aula e os/as emissores/as eram os/as estudantes, pois as pibidianas não passavam as informações, elas as recebiam e, só assim, conseguiram organizar o mosaico na lousa para que todas as pessoas o visualizassem.

Os/As estudantes informaram que não conheciam nenhuma das pessoas do mosaico, o que revelou a desinformação e a falta de acesso a representações de vozes indígenas. Além das dozes pessoas apresentadas pelo material, havia três espaços vazios para que os/as estudantes pudessem sugerir outros nomes que poderiam compor o mosaico da representatividade indígena. A ideia era que, ademais do contato com as sugestões do material, houvesse a oportunidade de socialização de outras possibilidades de nomes advindas dos/as próprios/as estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios. Em um primeiro momento, nenhum nome foi indicado, diziam desconhecer representações indígenas. A pibidiana Caline (PIBID, aula 6EF) indicou o jogador colombiano de descendência indígena que atua no *Liverpoll*, Luis Díaz, do povo wayuu, concentrado na fronteira entre Colômbia e Venezuela. Após o reforço da pergunta, surgiram relatos de três estudantes que informaram sua descendência indígena e que incluiriam no mural seus avós e bisavós, sendo exemplos de identificação e valorização dos seus ancestrais.

A seção demonstrou a importância da representatividade na sala de aula para a identificação dos/as estudantes, para que se enxerguem nesse lugar de evidência e que reconheçam o que circula em sala como significativo. Esse reconhecimento da descendência

dos/as estudantes é importante e precisa caminhar para a valorização de sua ancestralidade. Afinal,

[...] somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia (Munduruku, 2009, p. 16).

Para que haja essa continuidade, o primeiro passo se dá através do reconhecimento dessa ancestralidade. Pela experiência vivenciada na atividade, a diversidade de representações foi o ponto de partida para a identificação e a menção da descendência indígena de estudantes da turma. Já que somos esse fio de outros tempos e lugares, a valorização do nosso passado histórico, tão valorizado pelas culturas indígenas, pode e deve ser um dos tantos ensinamentos que podemos aprender com elas e a escola pode ser um espaço de fomento desse reconhecimento, como aconteceu durante a proposta do material.

Após a montagem do mosaico, o material impresso foi entregue e a atividade seguiu com uma questão (6EF, p. 03, q. 1) para relacionar as pessoas apresentadas a colunas constando nomes de países e opções de atuação social ou profissional. A ideia era confirmar dados já mencionados, identificar algum novo ou ampliar as informações incluindo outras, diferentes das apresentadas. O grupo reconheceu que todas as pessoas do mosaico eram indígenas, com exceção do estudante Rodrigo (6EF, aula), cuja opinião era que, de acordo com sua intuição, Alexander Fasanando Riveiro não era. Ao ouvir a consideração de Rodrigo, as pibidianas reforçaram que todas as pessoas do mosaico eram indígenas, mas não perguntaram o porquê de ele pensar assim, nem problematizaram o que ele quis dizer sobre intuição, aspectos que poderiam ser utilizados para desconstruir crenças e estereótipos.

Nessa perspectiva, acredito que o espaço de fala dos/as estudantes não deve existir apenas para responder perguntas prontas ou pré-estabelecidas. Quem está articulando qualquer tipo de atividade reflexiva como essa, precisa ter atenção, ouvidos sensíveis e utilizar seu lugar de escuta para aproveitar o que é dito ou perguntado para ampliar as discussões, gerar novas pesquisas ou debates, aprofundar aspectos que surgem para além do planejado, mas que são relevantes para a compreensão crítica da temática, e aprender ou ensinar com o novo que emerge em sala de aula. Agir dessa maneira significa reconhecer que os/as estudantes

[...] chegam às escolas carregando formas de pensar o real e de pensar-se que instam os/as educadores/as, os currículos e as didáticas a levá-los/as em conta e incorporá-los/as no projeto de fazer da escola um laboratório de ação-aprendizagem. Se chegam com uma cultura ativa por que não inventar pedagogias que incorporem sua cultura ativa nas práticas escolares? Tão ativos/as fora e às vezes tão passivos/as dentro (Arroyo, 2013, p. 258).

Sulear nessa perspectiva representa usufruir das leituras que os/as estudantes possuem de si e do mundo. Através desse espaço para o diálogo interativo, seja pela pergunta ou pela resposta, é possível acessar seus saberes e promover um ambiente de compartilhamento significativo para o processo de educação linguística.

c) *(Entre)Palabras e Imágenes* (6EF, p. 03-04)

Depois dessa etapa de geração de hipóteses e de disponibilização de um painel de representações da identidade social em foco no material, das pessoas indígenas, essa seção trouxe um infográfico publicado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) com dados da demografia dos povos indígenas da América Latina – Abya Yala, através de mapa, nomes de países, anos, dados percentuais, numéricos e textuais, como ilustrado a seguir:

Figura 27 – Demografia dos povos indígenas de América Latina – Abya Yala



Fonte: CEPAL (2020)

O estudante Ricardo (6EF, aula) fez a leitura em voz alta, em espanhol, do infográfico. Caline e Iramaia informaram que Abya Yala era uma das denominações dadas a América Latina por povos indígenas. A proposta da atividade era trazer dados objetivos e estatísticos sobre a presença de povos indígenas em diferentes países da América Latina. Assim, seria

possível compreender a dimensão dessa presença em âmbito geográfico, a porcentagem e a quantidade de indígenas em cada país, a estrutura etária, a fragilidade demográfica e socioambiental, a alta diversidade situada em áreas rurais e urbanas, além da identificação de assentamentos históricos e remanejamento territorial.

Das quatro questões propostas, três eram de localização de informações explícitas no infográfico, mas que exigiam uma busca e leitura dos dados pelos/as estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. A ideia era que entendessem a estimativa no número de indígenas e de povos diferentes, que não vivem apenas em áreas rurais, mas também urbanas, e quais países possuem maior e menor porcentagem de indígenas. Pela participação, ficou evidente que conseguiram localizar as informações e, ao comparar a demografia desses povos na contemporaneidade e antes da invasão europeia, foi possível constatar a compreensão de que houve uma diminuição quantitativa ao longo da história. Adriana (6EF, aula) escreve que “muitos indígenas foram mortos” e Rodrigo (6EF, aula) opina que “a população diminuiu depois que os europeus chegaram porque escravizaram os índios para extração do pau-brasil e muitos morreram porque teve guerras”.

Em um livro publicado após a realização de uma vasta e profunda pesquisa, Grondin e Viezzer (2019) concluíram que a invasão europeia no território hoje conhecido como América causou o que intitula a obra, “*O maior genocídio da história da humanidade – mais de 70 milhões de vítimas entre os povos originários das Américas*”. Bento (2022, p. 30) evidencia que, “à medida que a Europa foi se expandindo pelo mundo e os europeus foram acessando e se apropriando dos recursos materiais e simbólicos dos ‘outros’, a narrativa da branquitude foi sendo construída” (Bento, 2022, p. 30). Por essa razão, “nossa história foi profundamente marcada pela brutalidade contra as populações negra e indígena, que eram vistas como ameaça aos interesses dos europeus” (*idem*).

Ao demonstrar expressões e termos carregados de preconceito e racismo que são direcionados aos povos indígenas, Brito, Peixoto e Bicalho (2022, p. 101) problematizam a frase “índio bom é índio morto” como “falaciosa máxima [que] serviu de lema a muitos atos genocidas e etnocidas praticados por ações de invasão e apropriação indevida de territórios indígenas, desde o período colonial até os dias atuais”. O infográfico comprova que a fragilidade demográfica é resultante de um processo histórico que ainda está em curso, visto que “para alguns grupos mais conservadores e elitistas, a visão de que ‘índio bom é índio morto’ ainda tem força, pois, o indígena ainda continua sendo ‘a pedra no sapato’ daqueles que desejam o enriquecimento desenfreado, mesmo que às custas de muitas vidas” (*ibidem*, p. 102).

Levar esse tipo de informação para os/as estudantes significa criar inteligibilidade sobre a história e o mundo social, fundamentar conhecimentos e estimular o senso crítico. O infográfico ilustra a concentração indígena em distintos territórios, em países que talvez nem soubessem que havia povos originários e com porcentagens que intrigam, que mobilizam reflexões, incluindo a pequena porcentagem no Brasil. Por essa razão, durante a elaboração do material, o trio insistiu em contemplar um mapa que trouxesse esse tipo de informação para que os/as estudantes tivessem um panorama, uma dimensão da questão para além do território brasileiro, realidade mais próxima, e em diálogo com os países hispânicos, falantes da língua foco da proposta. Assim, seria possível vislumbrar o reconhecimento da história colonial e dos conflitos culturais que assolaram ambos os contextos.

d) *Espacio de habla y de escucha* (6EF, p. 04-06)

Seção concebida para evidenciar vozes indígenas e para que fosse possível escutar/ler sua versão da história. A campanha social #528AñosDeResistenciaIndígena, organizada pela *Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica* (COICA) e pelo *Programa de Defensores y Defensoras Indígenas*, traz a seguinte pergunta como eixo central: *¿Cómo sería la historia de Abya Yala escrita por los pueblos indígenas?* A própria pergunta já estimula uma problematização, pois revela que conhecemos outra versão da história.

Depois de introduzir a seção apresentando a proposta da campanha, as pibidianas afirmaram que as histórias que conhecemos e que são apresentadas nos livros foram contadas pelos exploradores e não pelos escravizados. Como representações desses exploradores, Ricardo (6EF, aula) mencionou os portugueses e Iramaia (PIBID, aula) acrescentou os espanhóis, visto que o material utilizado tem como foco países que foram colonizados pela Espanha. Cada cartaz da campanha foi lido em voz alta por estudantes da turma. A seguir, quatro exemplos dos nove cartazes que foram inseridos no material:

Figura 28 – Cartazes da campanha social #528AñosDeResistenciaIndígena



Fonte: @coicaorg (2020)

Cada cartaz disponibilizado expresa pontos cruciais que visibilizam a versão indígena da história, seja para denunciar as violências sofridas ou para enfatizar como resistem. A atividade idealizada nessa seção coloca alguns aspectos cruciais no centro da discussão, como a data que representa o encontro entre esses dois mundos distintos a partir da invasão europeia em terras de Abya Yala: 12 de outubro de 1492. Os/As estudantes conseguiram localizar a data explicitada em três dos cartazes, mas não souberam explicar o que representava. Com isso, as pibidianas precisaram explicar sobre o processo de colonização iniciado com a invasão dos europeus e fizeram um comparativo com a história colonial brasileira, indicando os anos que marcaram o início desses processos com a invasão de espanhóis na América Central em 1492 e de portugueses no Brasil em 1500.

Na realidade, o europeu (em primeiro lugar, espanhóis, portugueses, e depois, holandeses, ingleses, franceses, etc.) chegou a estas terras no final do século XV, e diz que “descobriu” (retirou o “véu” do que estava “coberto”) um continente. [...] Não há muita consciência de que ambos os termos já indicam uma “interpretação” que é “en-cobridora” (que “esconde”, “cobre”) o acontecimento histórico. Se olharmos “desde” a Europa (desde “acima”), algo se “des-cobre”; se olharmos “desde” o mundo do habitante deste

continente (desde “abaixo”), trata-se antes de uma “invasão” do estrangeiro, do alheio, do que vem de fora (Dussel, 1988, p. 32)⁸⁸.

O filósofo demonstra como a versão da história muda a depender da perspectiva que é contada. Para os europeus, uma descoberta, para os povos indígenas, uma invasão. Essa controvérsia precisa estar evidente para os/as estudantes, pois sua compreensão crítica possibilita enxergar os fatos como ocorreram e não como querem que sejam vistos.

Para dialogar a partir do contexto brasileiro, no primeiro episódio da série documental *Guerras do Brasil.doc*, com o título *Guerras da Conquista*, dirigido por Luiz Bolognesi, o indígena Ailton Krenak relata que

[...] quando os brancos chegaram, eles foram admitidos como mais um na diferença. Se os brancos tivessem educação, eles podiam ter continuado vivendo aqui no meio daqueles povos e produzido outro tipo de experiência, mas eles chegaram aqui com a má intenção de assaltar essa terra e escravizar o povo que vivia aqui. E foi o que deu errado (Krenak, 2019).

A referida reflexão desde a experiência indígena é significativa e expressa um lado da história que por muito tempo foi silenciado, e ainda é, deturpando esses fatos e criando uma falsa imagem dos colonizadores e dos colonizados.

Uma das perguntas da atividade destaca a relação indígena com a natureza, de onde baseiam seus conhecimentos, e com os saberes de seus ancestrais que os/as guiam na conservação dos seus costumes. Esse ponto específico seria uma oportunidade para retomar o que foi mencionado no início da aula sobre a espiritualidade indígena com seus deuses e suas deusas, como a Pachamama. As pontes construídas entre o que se lê, o que se diz e o que se lembra demonstram que a escuta está atenta e que se valoriza o que é trazido pelos/as estudantes.

Outra questão propõe um comparativo entre o que os povos indígenas tinham antes de 12 de outubro de 1492, isto é, antes da invasão europeia, e o que buscam conservar na atualidade. Dois espaços paralelos são fornecidos para que escrevam os elementos encontrados nos cartazes coerentes com cada situação. Para essa proposta, não foi disponibilizado muito tempo para que o grupo tentasse preencher, adiantando a correção

⁸⁸ **Texto original:** En realidad, el europeo (em primer lugar, españoles, portugueses, y después, holandeses, ingleses, franceses, etc.) llegó a estas tierras a fines del siglo XV, y se dice que “descubrió” (quitó el “velo” a lo que estaba “cubierto”) un continente. [...] No hay demasiada conciencia de que ambos términos indican ya una “interpretación” que es “en-cubridora” (que “oculta”, “cubre”) el acontecimiento histórico. Si se mira “desde” Europa (desde “arriba”), algo se “des-cubre”; si se mira “desde” el mundo del habitante de este continente (desde “abajo”), se trata más bien de una “invasión” del extranjero, del ajeno, del que viene de fuera [...] (Dussel, 1988 p. 32)

coletiva com a indicação dos cartazes nos quais estavam as respostas. A preocupação com o tempo pode ter influenciado, mas é pertinente problematizar as estratégias que utilizamos como docentes. O que vale a pena? Cumprir a atividade no tempo, mas com os/as estudantes passivos, ou cumprir apenas o possível, mas com sua participação ativa na construção dos conhecimentos?

Apesar da localização de informações explícitas, a questão demandava o reconhecimento de contrapontos históricos e da relação entre causa, consequência e resistência. A seguir, um quadro com possíveis respostas para a atividade:

Quadro 11 – Realidade antes de 1492 e busca de conservação na atualidade

<i>Tenían antes del 12 de octubre de 1492</i>	<i>Buscan conservar en la actualidad</i>
<i>Idiomas, creencias y religión</i>	<i>Su lengua y vestimenta</i>
<i>Sus propios conocimientos basados en años de relación con la naturaleza</i>	<i>Sus costumbres, guiados por los conocimientos de sus ancestros</i>
<i>Su propio idioma, creencias y dioses</i>	<i>Sus derechos reconocidos también en la práctica y sus luchas visibilizadas</i>

Fonte: Elaboração própria

Depois do espaço de fala de indígenas respondendo como seria a história de Abya Yala se fosse escrita pelos próprios povos indígenas, o material concedeu um espaço para que os/as estudantes opinassem como achariam que seria essa história, desde seu lugar de fala, mas partindo do seu lugar de escuta e das informações acessadas até o momento. Arlete (6EF, aula) ratificou que “eles escreveriam as coisas como foram para eles”, seu ponto de vista; Rodrigo (6EF, aula) considerou que seria “algo mais dramático, porque os portugueses iriam colocar basicamente como se o lado deles fosse o lado certo [...] e os indígenas incluiriam mais verdades”; e houve quem resumisse essa versão da história com uma única palavra: “triste” (6EF, aula). Para ampliar a discussão, as pibidianas perguntaram o que os/as estudantes sabiam sobre a história dos povos indígenas e o que eles sofreram. As respostas expressaram diferentes tipos de violência, já que “sofreram com a escravidão, passaram por guerras, foram mortos e as mulheres também sofreram muitos abusos” (6EF, aula).

Nessa perspectiva de escrita e difusão da versão da história contada pelos próprios povos indígenas, cabe o seguinte questionamento:

Quantos indígenas você costuma ver contando suas próprias histórias nos espaços, nas mídias, nas redes, nas escolas? Pois, o comum é ouvir estórias e lendas ao longo da vida sobre nós, de uma forma sempre fantasiosa, feita por outros.

Mas, ao contrário disso, hoje estamos difundindo nossas vozes de inúmeras formas alcançando cada vez mais os espaços e o que resta é o compromisso da população em nos ouvir e agir diante disso. Estamos contando sobre nossas vivências, experiências e lutas, divulgando nossa sabedoria e buscando todo tipo de apoio (Guajajara, 2020, p. 73-74).

Os textos da campanha foram de extrema relevância para evidenciar as versões indígenas de suas próprias histórias e, ao mesmo tempo, para fomentar a reflexão sobre as intenções do apagamento histórico e as pautas das lutas e da resistência indígena.

e) *Cruzando voces* (6EF, p. 07-09)

Para finalizar o primeiro encontro, a segunda aula terminou com a primeira parte da seção *Cruzando voces* (6EF, p. 07-08), constituída de uma das duas canções que dialogam com a temática discutida no material. Nas orientações, os/as estudantes são convidados/as a abrir os ouvidos, refletir e ampliar suas perspectivas. Para que o foco fosse, de fato, no texto verbal, sons e ritmos, optamos por não utilizar os vídeos das músicas presentes nesse material. Após uma análise dos cliques e devido à idade dos/as estudantes, entendemos que a projeção dos materiais audiovisuais poderia interferir na compreensão das letras e mensagens das canções, pois não conseguiriam se concentrar no material impresso, já que a tela chamaria mais atenção e o recurso da legenda influenciaria na fluidez da leitura.

Antes da escuta da primeira música, as pibidianas apresentaram algumas informações básicas sobre a cantora e compositora Sara Curruchich, indígena guatemalteca que já havia sido mencionada no *Mosaico de la representatividad*.

Figura 29 – Informações sobre Sara Curruchich



Fonte: Material *Herencia y resistencia indígena* (6EF, p. 07)

A presença de uma mulher indígena como Sara Curruchich no material é muito significativa por sua representatividade e relevância na difusão da cultura do seu povo através da sua língua materna, *kaqchikel*, e também em língua espanhola. Em sua página web, sua biografia diz que “ser mulher maia kaqchikel, além de artista, é, em si mesmo, uma declaração política, mas também uma postura identitária radical” (Curruchich, [s.d.])⁸⁹. Por isso, como informa o material, sua música contempla o sentir coletivo e individual dos povos, a história, a memória, a cultura, os idiomas e as lutas relacionadas à reivindicação pessoal.

A música escolhida tem como título “*Somos*”, possui três versos na língua *kaqchikel* e os outros em espanhol, mescla instrumentos e ritmos tradicionais indígenas com outros e sua letra exalta sua identidade, a diversidade, a coletividade, a união entre os povos e sua importância para a história da humanidade. Sua escuta exige uma sensibilidade pela inserção progressiva de sons de instrumentos indígenas, entrada suave da voz da guatemalteca com versos na língua *kaqchikel*, seguidos de estrofes e refrão em espanhol, até a entrada completa dos outros instrumentos com mais potência e expressividade.

Embora a música seja um gênero discursivo que pode chamar a atenção por fazer parte do cotidiano das pessoas, gerar motivação e envolver com seus sons e melodias, o repertório que a indústria musical faz circular na mídia visibiliza umas vozes e estilos, enquanto invisibiliza outras e outros. Em consequência, o acesso à diversidade dessas vozes e estilos pode ser limitado, principalmente no universo de crianças e adolescentes que, nem sempre, têm contato com uma pluralidade artística. Nesse sentido, a presença da música indígena no material, com suas características e mensagens, foi uma oportunidade de ampliação do repertório cultural dos/as estudantes e de acesso a outras produções sonoras, rítmicas e musicais.

Para que o diferente não seja compreendido negativamente como estranho, é imprescindível que o contato com as diferenças seja comum, parte da rotina e visto positivamente. Não estou dizendo que devemos gostar de todos os gêneros musicais, pois nossos interesses e gostos pessoais precisam ser respeitados. A questão é quando agimos com preconceito frente às diferenças e as rotulamos como estranhas ou construímos uma barreira que impossibilita um contato mais amplo, pois, assim, o desconhecimento e o preconceito são forjados de preferência pessoal.

⁸⁹ **Texto original:** Ser mujer en Guatemala es un acto de resistencia. La mejor forma de presentar a Sara Curruchich sería decir que ser mujer maya kaqchikel además de artista es, en sí mismo, una declaración política, pero también una postura identitaria radical. Disponível em: <https://saracurruchich.com/biografia/>. Acesso em: 11 set. 2023.

No início da escuta da canção de Sara Curruchich, durante a aula, ouvi Alessandra (6EF, aula), estudante da turma, expressando espontaneamente para duas colegas sentadas próximas a ela que achou a música feia. Depois da aula, comentei com as pibidianas Caline e Iramaia o que tinha escutado e sugeri que problematizassem essa questão na aula seguinte para melhor entender o que ela quis dizer.

Ao final da escuta, os/as outros estudantes afirmaram que gostaram da música e Rodrigo (6EF, aula) destacou o refrão dizendo que foi a parte que mais chamou sua atenção, pois ele conseguia traduzir e compreender melhor. Entre as questões propostas para refletir sobre a canção, as três primeiras versavam acerca dos seguintes aspectos: os elementos sonoros que conseguiam relacionar com a cultura indígena, cujas respostas contemplaram “os instrumentos e os sons da percussão” (6EF, aula); o porquê do uso da língua *kaqchikel* nos primeiros versos, entendido como estratégia para “dar visibilidade, haver representatividade e reconhecimento dos indígenas” (6EF, aula); e a identificação de elementos que faziam referência às raízes indígenas, como “*danza, agua, fuego, tierra, raíz, melodías e pueblos*”.

Sobre o título da canção “*Somos*”, as justificativas dadas demonstraram o reconhecimento de nossas raízes indígenas ao dizer que “*todos nós temos sangue indígena*” (Arlete, 6EF, aula), “*todos somos uma parte indígena*” (Adriana, 6EF, aula), e reforçaram a defesa pela “igualdade” (Rodrigo, 6EF, aula), “que não há diferença entre as pessoas, todo mundo é igual” (Ana Maria, 6EF, aula). A compreensão do uso da primeira pessoa do plural, nós, como identificação de inclusão, aproximando quem escuta de quem canta, em um mesmo coletivo, foi significativa por valorizar a cultura indígena como parte da nossa identidade. Já a defesa pela igualdade, pelo respeito entre todas as pessoas, deve existir não porque somos todos iguais, mas pelo contrário, porque somos diferentes. As pibidianas finalizaram essa primeira etapa reforçando que nós brasileiros/as também possuímos raízes e sangue indígenas e sobre a importância desses povos para nossa sociedade.

A segunda parte da proposta, constituída pela terceira e quarta aula, iniciou com uma retomada a partir do que os/as estudantes lembravam do que havia sido discutido nas aulas anteriores para ativar seus conhecimentos prévios. A chuva de ideias gerada indicou como aspectos discutidos os povos indígenas, suas características, de onde eram, a história de Abya Yala e os deuses. Depois disso, as pibidianas folhearam o material desde o início para recordar alguns pontos que haviam sido estudados, como as imagens da capa, o *Mosaico de la representatividad*, com destaque feito pelos/as estudantes para o representante indígena sergipano Apolônio Xocó, o infográfico sobre a demografia dos povos indígenas, os cartazes da campanha #528AñosDeResistenciaIndígena e a canção de Sara Curruchich.

Antes de focar na segunda música da seção *Cruzando voces* (6EF, p. 08-09), as pibidianas colocaram em pauta o que eu havia mencionado sobre uma estudante ter dito que a canção “*Somos*” era feia. Ao perguntar se alguém tinha pensado dessa maneira, Alessandra (6EF) e Dagoberto (6EF) responderam, com sinceridade, que sim. Ela explicou que, no começo, achou estranho o que a indígena estava cantando e ele complementou dizendo que não tinham o costume de ouvir essas coisas. Iramaia entrevistou afirmando que era importante refletir sobre o que designamos como feio ou belo. Apesar de ter dito, durante a escuta da canção, de que ela era feia, nesse momento, Alessandra alterou o adjetivo e falou que não tinha achado feia, mas estranha. Iramaia, então, concluiu explanando que não era porque a canção estava escrita em uma língua indígena que deveria ser considerada estranha. Essa reflexão junto à turma foi pertinente para problematizar o preconceito com a diferença e sustentar o movimento da práxis entre as pibidianas.

Para preparar a escuta da segunda canção, foram apresentadas algumas informações sobre a cantora indígena brasileira Kaê Guajajara, rapper, arte educadora, atriz, autora e ativista. Sobre a música escolhida, foram lidas as orientações presentes no material sobre o fato de ser uma versão da canção infantil “Se essa rua fosse minha”, mas com uma mensagem em defesa da história e dos territórios indígenas. Além disso, as pibidianas reforçaram que os/as estudantes deveriam ter atenção aos sons, à letra, ao ritmo e à mensagem da música.

Enquanto o áudio era preparado, a estudante Alessandra perguntou o porquê da palavra “índio”. Iramaia respondeu que, na atualidade, o termo correto é indígena, que esses povos preferem ser denominados assim, e não de índio. Caline explicou que “índio” foi o nome que os invasores deram aos habitantes das terras que pensavam ser a Índia. Nessa perspectiva de questionamentos sobre denominações, vale retomar o que Bispo dos Santos (2022, p. 13) chama de “*guerra das denominações: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las*”. Assim, para colaborar com esse jogo da contrariedade, nada mais justo do que colocar concepções dessas denominações em pauta e ler/ouvir o que uma pessoa indígena tem a dizer sobre essa questão. Em uma entrevista para o Círculo de Saberes Mekukradjá, com edições de rodas de conversa com povos originários, promovido pelo Itaú Cultural, Daniel Munduruku (2018) discorre que, durante muito tempo, as populações indígenas foram invisibilizadas e, sobre elas, recaiu

[...] uma palavra, um apelido. E você sabe que os apelidos não dizem quem a gente é. O apelido normalmente diz o que as pessoas acham que a gente é. [...] É sempre uma forma desqualificada de chamar o outro. A palavra “índio” está no nosso vocabulário e também no vocabulário dos povos

indígenas, porque é algo que foi sendo repetido à exaustão. Nos anos 1970, quando essa juventude começou a se perceber parte de uma sociedade maior, que foi assim que começou o movimento indígena, essa juventude usou esse termo muito como uma forma de luta, como uma forma de identificação, daqueles que eram parceiros. Então, essa palavra ainda é usada, e se é usada por uma liderança dessa, é nesse sentido. Quando essa palavra é usada pela sociedade brasileira, é no sentido do apelido, é no sentido do desdém, é no sentido do estereótipo, é no sentido da ideologia. [...] quando eu ouço isso dentro da sociedade, de uma sociedade que olha pra mim e diz “Ah, ele é índio. Uh, uh, uh!” e faz esse gesto, por exemplo, ela está me colocando numa classificação, digamos, de menos humanidade. E aí a gente tem que brigar contra isso. Nesse sentido, aparentemente é bom que se informe, as palavras índio e indígena não são as mesmas coisas. A maioria das pessoas acham que uma é derivação da outra, mas não é. [...] A palavra “índio” é uma palavra inventada, não tem significado efetivo. [...] Mas, se você vai buscar a palavra “indígena”, você vai descobrir que indígena significa “originário”. Então, nesse sentido, nós somos indígenas, indígena Munduruku, indígena Xavante, enfim, toda essa nossa diversidade. Então, serve para nós. [...] Serve para os povos originários [...] (Munduruku, 2018).

O acesso a esse tipo de reflexão ajuda na desconstrução de noções rasas e estigmatizadas sobre as pessoas indígenas. Por isso a pertinência de que aspectos como esses se façam presentes no processo de letramento socioidentitário dos/as docentes e discentes, dando segurança em debates sobre esse tipo de dúvida, como ocorreu na aula com as pibidianas.

Ainda sobre a seção *Cruzando voces*, a seguir, uma imagem do material com a letra da canção de Kaê Guajajara com o qual os/as estudantes acompanharam sua escuta:

Figura 30 – Letra da canção “Essa rua é minha” de Kaê Guajajara

ESSA RUA É MINHA (Kaê Guajajara)	
<p>Essa rua, essa rua ela é minha Eu refloresto e vou um dia retomar Pra todo povo, todo povo dessa terra Que o genocídio não conseguiu acabar</p> <p>Se tu roubou, se tu roubou em 1500 Tu roubaste, tu roubaste hoje também Não vem dizer que tu não tem a ver com isso Pagar em vida é melhor do que no além</p> <p>Chega carnaval sou a preferida No samba enredo ou na avenida Várias homenagens Nenhuma que muda a minha vida Cocar falso na cabeça Na mão uma bebida</p>	<p>Não sou tua Indiazinha Nem tua Iracema Não sou tua Pocahontas Nenhuma das tuas lendas Sou filha dessa terra Pronta pra retomada Se ficar de papo torto Vai tomar uma flechada</p> <p>Essa rua, rua, rua, rua, rua Chega carnaval sou a preferida Essa rua, rua, rua, rua, rua ela é minha Eu refloresto e vou um dia retomar Essa rua, rua, rua, rua, rua Várias homenagens Nenhuma que muda a minha vida Essa rua, rua, rua, rua, rua ela é minha Eu refloresto e vou um dia retomar</p>
<small>Disponível em: https://www.letras.mus.br/kae-guajajara/essa-rua-e-minha/. Acesso el 14 ene. 2022.</small>	

Fonte: Material *Herencia y resistencia indígena* (6EF, p. 09)

Durante a escuta da música, a turma demonstrou empolgação e simulou uma dança mesmo com todos/as sentados/as. Ao final, aplaudiu e pediu para ouvir outra vez, mas, devido

ao tempo, as pibidianas explicaram que precisavam seguir com a atividade. A reação do grupo chamou bastante a atenção, principalmente depois da reflexão sobre a opinião de que a outra canção era estranha. Ao mesmo tempo, alguns elementos justificavam essa aclamação: a melodia de cultura popular já conhecida, a mistura com a batida do funk brasileiro e a letra em português; aspectos que foram significativos gerando essa identificação. Por isso, apesar de compreender a atitude das pibidianas em seguir com a atividade por causa da duração das aulas, atitude esta que já cometi na rotina docente, me questionei se uma oportunidade não foi perdida para aproximar o grupo, ainda mais, da cultura indígena a partir da escuta empolgante dessa música e de sua mensagem. O tempo levado em consideração era o nosso ou o da turma? Com certeza o nosso. Sendo assim, seria preciso sular mais nesse sentido.

No que se refere à atividade proposta acerca da canção, sobre os elementos sonoros e rítmicos que conseguiram relacionar com a música urbana e a cultura indígena, foram mencionados o chocalho, a flauta transversal, a batida do funk, o tambor, o piano e o pandeiro. Para confirmar as respostas, foi feita uma reescuta dos segundos iniciais da música. Uma possibilidade teria sido marcar mais quais elementos sonoros e rítmicos correspondiam à música urbana e à cultura indígena. Considero que a questão foi respondida parcialmente, pois só ocorreu a identificação dos elementos, mas não a categorização solicitada.

Quanto à repetição do verso “Essa rua, essa rua ela é minha”, Rodrigo opinou que “as pessoas que urbanizam em geral desmataram boa parte da floresta que poderia ser a habitação indígena”. Já Érica contou que, “quando os portugueses vieram colonizar aqui, eles tentaram roubar as terras dos indígenas. Ela [Kaê Guajajara] está falando que o Brasil já era dela”. A referência ao ano de 1500 é entendida por Ricardo como o ano da “escravidão dos indígenas”. Rodrigo contextualiza que, “em 1500, quando os portugueses chegaram ao Brasil, eles estavam indo para a Índia buscar tempero, mas eles erraram, se não me engano 60°, e vieram parar no Brasil. Desde o início, eles já intimidaram os indígenas, aconteceram guerras e escravizaram para roubar pau-brasil, minério, ouro”.

Essa relação histórica da invasão do Brasil por portugueses e de outros países da América Latina por espanhóis foi explicada por uma das pibidianas a partir do que foi dito sobre o ano de 1500 e a reivindicação de Kaê Guajajara de que a terra é sua.

En 1500, hubo la invasión de los portugueses acá en Brasil, entonces ella retoma que esta tierra es suya, de los pueblos indígenas. Como vimos en los afiches de la clase pasada, en 1492, el 12 de octubre, los españoles invadieron América Latina, Abya Yala, y acá, en 1500, los portugueses (Caline, PIBID, aula).

O espaço da aula de espanhol se tornou, também, uma aula de história, cuja discussão foi mobilizada por vozes do sul, de mulheres indígenas que contam sua versão dos fatos, valorizam suas culturas e evidenciam suas lutas e resistências através da música. O paralelo entre a história da colonização portuguesa e espanhola na América ajudou na compreensão da nossa história, na ampliação de conhecimentos sobre o processo histórico da América hispano-falante e na identificação de diferenças e semelhanças.

Uma das críticas que mais se destaca na canção de Kaê Guajajara está no verso “Chega carnaval sou a preferida”. Ao serem perguntados/as sobre o porquê da problematização relacionada ao carnaval, Rodrigo discorre que, nessa época, “muitas pessoas se fantasiam de indígenas. [Ele não vê] como um erro, mas [também critica a atitude de] ficar se fantasiando do que [não se] é. Em diálogo com esse argumento apresentado, Caline expressou que “*ser indígena no es un disfraz*” e Iramaia acrescentou que “*es una vestimenta que tiene una representatividad, una identidad, es la identidad de los indígenas. Entonces, no podemos disfrazarnos de algo que no somos, que no nos representa*”.

Em contrapartida, Alessandra questionou os casos em que “você acha bonito e quer se vestir de indígena no dia dos índios” e Dagoberto citou a razão de querer “homenagear”. Iramaia comentou lançando outra pergunta acerca do *¿qué podemos hacer para homenajear de otra forma?*. Nessa perspectiva, Dagoberto respondeu com entonação de questionamento se “lutando por eles” e Arlete emitiu a opinião de que “não faz sentido no carnaval se fantasiar sendo que no resto do ano se esquecem dos indígenas e da luta deles”. Sobre esse tema, é relevante compreender que

[a] pintura corporal e a plumária, [...], representam uma segunda pele, a chamada pele social indígena, pois, ao vestirem os corpos com as tintas e penas, uma série de significados e sentidos imprescindíveis estão imbricados, atrelados às explicações de mundo e às continuidades mitológicas e identitárias do grupo étnico que as comportam (Bicalho, 2018, p. 90).

Sendo assim, a apropriação desses elementos identitários e culturais não faz sentido e representa um ato desrespeitoso para com esses povos. Se a intenção é homenagear, que isso seja feito com atitudes mais concretas, éticas e que façam diferença para a vida de pessoas indígenas.

Com relação à questão sobre o verso que mais chamou a atenção, Rodrigo indicou “Se tu roubou, se tu roubou em 1500 / Tu roubaste, tu roubaste hoje também”, explicado que é uma referência “a quando roubou o pau-brasil, o minério e o ouro”, e Dagoberto incluiu “as

terras também”. Ricardo citou os versos “Não sou tua indiazinha / Nem tua Iracema / Não sou tua Pocahontas / Nenhuma das tuas lendas”, alegando o que foi dito sobre o “modo de falar índio, que deve ser ‘indígena’ [para não soar pejorativo] e também por causa das outras lendas sobre os indígenas, [pois] parece que ela não gostou”. Nesse caso, não seriam outras lendas sobre os indígenas, mas sim lendas com personagens indígenas, visto que esses povos não são fictícios, mas reais.

Já que a seção se chama *Cruzando voces*, uma das perguntas versava sobre o que percebiam de comum entre as canções “*Somos*”, da guatemalteca Sara Curruchich, e “Essa rua é minha”, da brasileira Kaê Guajajara. Eliane explicitou que “as duas são indígenas”; Arlete que “as duas falam sobre a resistência indígena”; Ricardo que “as duas falam na pessoa de uma indígena”, reconhecendo o lugar de fala; e a pibidiana Iramaia complementou que, como “*son dos canciones hechas por personas indígenas [...], es una manera de representatividad en sus canciones*”. Os depoimentos destacam as vozes indígenas, a mensagem de resistência, o lugar de fala das autoras e cantoras, além da representatividade.

Entre as sugestões dadas pelos/as estudantes sobre o que poderia ser feito pela luta dos povos indígenas, cito as seguintes: “reflorestar, não invadir as terras e não incendiar oca, como aconteceu em Minas Gerais” (Rodrigo); “não desmatar as florestas” (Ana Maria); “não criar queimadas, não expulsar eles das suas casas” (Eliane); e “não fazer minerações” (Ricardo). Por causa dessas recomendações dos/as estudantes, Alessandra questionou se “os indígenas tinham um ambiente próprio para morar”. Em resposta, Dagoberto explicou que “as terras são deles”, Érica citou “as reservas indígenas, onde não se pode entrar, pois é contra lei”, e Arlete adicionou que “só pode entrar com a autorização dos indígenas e depende da demarcação das terras”. Todas essas considerações comprovaram o aprofundamento do conhecimento crítico e ético dos/as estudantes sobre a causa e a interação entre o grupo que também ensinava entre si.

Ainda sobre as terras indígenas, Eliane relatou que “tem uma ilha que moram vários indígenas, só não [sabia] a tribo, a pessoa não pode chegar a 100m de distância que eles começam a atirar flechas. É uma ilha só deles”. Sobre isso, a pibidiana Caline informou que “nosotros tenemos que saber que aún existen indígenas que no conocen a nosotros, que están dentro de la naturaleza y que no conocen a otras personas a no ser a ellos mismos. Por eso, si llegamos a sus tierras, van a reaccionar como si fuéramos invasores”. Arlete, então, argumentou que “eles são totalmente isolados de pessoas de fora, faz sentido eles agirem assim”. Nesse momento, interferi comentando que não podemos generalizar a imagem dos indígenas como se fossem todos iguais, que há os que vivem isolados, os que estão em áreas

rurais e outros em zonas urbanas. Guajajara (2020, p. 10) manifesta que “muitas pessoas acreditam que indígena só pode estar no mato, mas isso também não é verdade, uma vez que por conta de todas as coisas que aconteceram, não só estamos na aldeia, como também na cidade ou mesmo isolados”. A partir dessa observação, Alessandra recordou que perto da casa da sua avó, no Conjunto Eduardo Gomes (São Cristóvão, Sergipe) tem uma rua sem saída, parecendo uma vila, com indígenas, em sua maioria homens, e toda semana fecham essa rua, se vestem, se pintam e vendem artesanato.

Outra questão que pode ser aprendida com Guajajara (2020) está relacionada ao uso do termo “tribo” para fazer referência ao local onde vivem os povos indígenas. Sobre isso, ela explicita o seguinte:

Estamos em todos os lugares, menos na “tribo”, pois esse é um termo que inferioriza e dá uma ideia de primitivo para nossas vidas, quando na realidade, nossas comunidades têm organizações ancestrais profundas e complexas o suficiente para serem associadas a esse termo, ao invés disso, nossos territórios tradicionais chamamos de terras indígenas ou aldeias (Guajajara, 2020, p. 10)

As palavras têm poder e reproduzem preconceitos. A problematização sobre uso de termos como tribo e índio, aqui discutidos, precisa ser compreendida como necessária nesse processo de (des)aprendizagem. Mesmo que haja distintos posicionamentos sobre diferentes questões, a abertura para a reflexão acerca do uso das linguagens para reproduzir estereótipos é imprescindível e merece ter espaço em uma educação linguística suleada.

f) *Espacio de habla y de escucha* (6EF, p. 10-13)

Seção com foco no discurso proferido por Natalia Lizeth López López, indígena mexicana nomeada “*La voz de las etnias*”, em 2012, quando tinha apenas 11 anos de idade. A escolha por essa voz e por esse gênero discursivo se deu pelo conhecimento prévio que tínhamos sobre a mensagem passada e pela idade da mexicana, na época do discurso, se aproximar à idade do grupo de estudantes da turma, podendo gerar uma identificação.

Figura 31 – Discurso da indígena mexicana Natalia Lizeth López López⁹⁰



Fonte: Página do Youtube do *Gobierno Veracruz*

Em seu discurso, Natalia López levou uma mensagem de respeito e preservação das etnias indígenas que existem no México. A proposta de atividade foi de compreensão auditiva e aconteceu, em um primeiro momento, apenas com a escuta do áudio do discurso, e, depois, com a projeção do vídeo. Assim, os/as estudantes puderam ter contato com uma mensagem de defesa às etnias indígenas a partir da escuta atenta e sensível de uma voz indígena. As perguntas foram respondidas coletivamente e com a participação ativa dos/as estudantes. Na opinião de Alessandra, “ela deu um discurso muito bem explicado e informativo para a comunidade do seu país”; Dagoberto frisou que “ela falou para respeitar, não só pensar nas coisas que eles têm, mas acolher eles”; e Ricardo enfatizou o fato dela falar “sobre a cultura, as vestimentas”. Ao ver uma garota de 11 anos dizendo tudo aquilo para o seu povo, Ana Maria concluiu “que devemos sentir orgulho do que somos, das nossas raízes” e Alessandra destacou “o jeito orgulhoso com que ela fala do seu povo, seus pais, os alimentos, suas vestimentas, suas canções, suas casas”.

Com o intuito de aprofundar o que foi dito pela indígena mexicana, nessa seção, também foi utilizada a transcrição do seu discurso dividida em cinco partes em uma proposta de atividade colaborativa de compreensão leitora. Em trios, deveriam responder as perguntas correspondentes a sua parte e, ao final, socializar a mensagem do fragmento e as respostas dadas para as questões. Houve um engajamento dos trios de estudantes na realização da atividade e as pibidianas circularam na sala e demonstraram atenção e disponibilidade para ajudar nas possíveis necessidades que surgissem.

⁹⁰ O vídeo do discurso pode ser assistido através do seguinte link:
<https://www.youtube.com/watch?v=AfX9ldtGjZA&t=1s>.

Os questionamentos sobre o discurso evidenciaram a felicidade e o orgulho em pertencer à cultura indígena, o resgate, cuidado e transmissão de suas representações, a necessidade de resistência e a baixa autoestima dos povos indígenas, a importância da preservação e resgate das línguas indígenas, a defesa do patrimônio cultural de todos os povos indígenas, a conservação da união familiar de geração em geração, o papel das famílias na luta pela educação bilíngue, a participação das crianças e da sociedade em geral nas causas indígenas, ademais do futuro desses povos e da sua cultura. Tudo isso desde a perspectiva de uma menina de 11 anos, em seu lugar de fala, e desde a compreensão dos/as estudantes do grupo sobre o referido discurso.

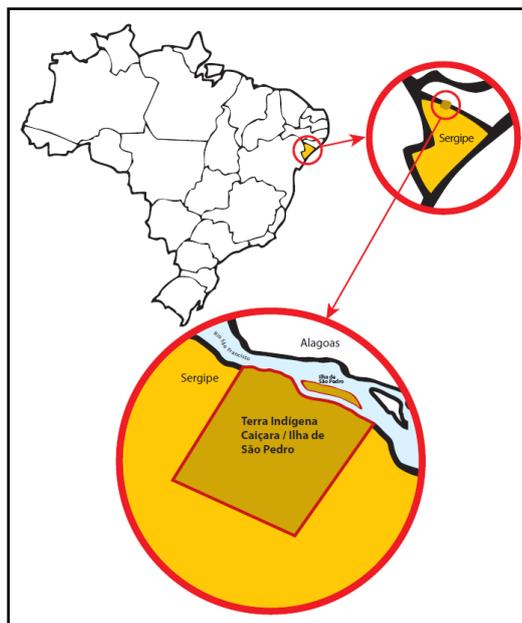
Ao refletir sobre a preocupação de Natalia López com a baixa autoestima indígena, Arlete deu uma resposta para além do texto, explicando que isso ocorre “porque sua cultura, crença e vestimentas são desvalorizadas, não tem sua luta reconhecida”. No caso da responsabilização pelo futuro dos povos indígenas, com base em seus conhecimentos sociopolíticos prévios, a turma mencionou todos nós e os governantes, incluindo “o presidente” (Ana Maria), na época Jair Bolsonaro, cujo discurso era, explicitamente, contrário à preservação desses povos e de suas terras.

g) *Lectura y (con)texto* (6EF, p. 13-14)

Para dialogar com a realidade local, essa seção apresentou o fragmento de um estudo sobre indígenas no sertão sergipano. A proposta foi iniciada por uma atividade de pré-leitura com perguntas sobre o que os/as estudantes sabiam da presença de povos indígenas em Sergipe. Arlete declarou que “só [tinha] uma tribo, Xocó” e alguns voltaram a falar sobre sua descendência indígena, mencionando, além de Porto da Folha, em Sergipe, os estados do Pará e do Paraná como lugares de origem dessa descendência. A seguir, um mapa que faz parte do material e que mostra a localização da Terra Indígena Caiçara / Ilha de São Pedro do povo Xokó⁹¹:

⁹¹ Foram encontradas diferentes grafias para a comunidade, Xokó e Xocó, mas como o texto de referência utiliza a versão com “k”, seguiremos com o uso de Xokó a partir de então.

Figura 32 – Mapa de localização da Terra Indígena Caiçara / Ilha de São Pedro do povo Xokó



Fonte: FUNAI (2016)

De acordo com a FUNAI (2016, p. 14), em uma publicação fruto de um etnomapeamento, “[a] Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, de ocupação tradicional do povo indígena Xokó, está localizada no município de Porto da Folha, no semiárido sergipano, inserida no bioma da Caatinga, na bacia hidrográfica do rio São Francisco”.

A ideia de que seria uma possível novidade para o grupo, a reflexão sobre indígenas no território sergipano, foi desconstruída ao ver que já havia um conhecimento prévio situado sobre o tema, inclusive como parte da história ancestral de estudantes. Por esse motivo, acredito que seja necessário um desprendimento acerca de hipóteses que surgem sobre o desconhecimento ou a superficialidade de estudantes da Educação Básica e de seus saberes.

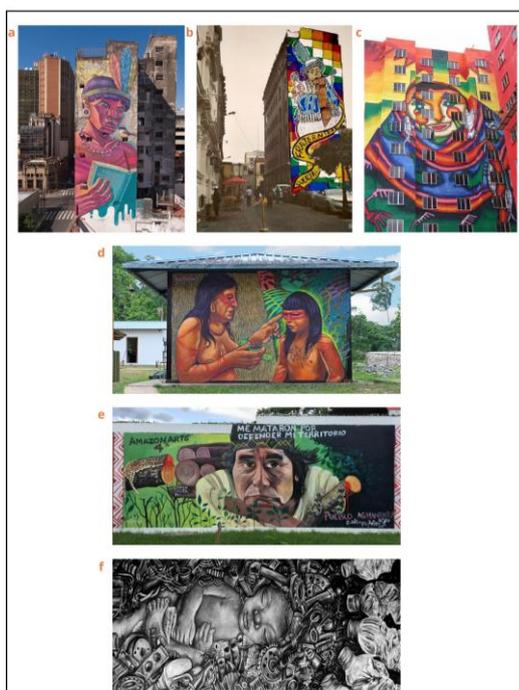
Como o texto apresentado era em língua portuguesa, o estudante Ricardo estranhou e perguntou se estava certo. As pibidianas confirmaram que sim e Ricardo, Ana Maria, Alessandra, Rodrigo e Eliane fizeram a leitura em voz alta, cada um/a de um parágrafo. A presença da língua materna em aulas de uma língua estrangeira, como aconteceu nessa atividade do material, não deve(ria) ser vista como um problema. Se a proposta é dialogar com o contexto local e a referência textual encontrada está na língua materna, o mais relevante é promover uma contextualização que fundamente o debate com outros textos na língua foco. Nessa perspectiva, o texto na língua materna será apenas mais uma das referências utilizadas para embasar e ampliar o repertório sobre a temática aprofundada.

A atividade sugerida a partir desse texto demandava perguntas de localização de informações explícitas, reconhecimento de relação causa/consequência e expressão de opinião pessoal. Arlete afirmou que a comunidade indígena Xokó é a única sergipana porque é “a única que resistiu à guerra”. Entretanto, cabe destacar que, após a elaboração e envolvimento do/com o material, verificamos que a comunidade é a única legalmente reconhecida. Com relação ao acesso a esse tipo de informação do nosso estado, Rodrigo demonstrou empolgação por gostar de história e Arlete disse que “é bom saber sobre os indígenas e as origens de onde a gente mora”.

h) (Entre)Palabras e Imágenes (6EF, p. 15-18)

Seção também com foco em textos imagéticos e verbais, retomou as quatro imagens da capa do material e incluiu mais duas para encerrar as atividades de compreensão leitora. Grafites da Bolívia, Equador, Panamá, Paraguai e Peru, apresentados a seguir, compuseram uma primeira proposta de observação das figuras para descrição das primeiras impressões.

Figura 33 – Grafites indígenas (6EF)



Fonte: Material *Herencia y resistencia indígena* (6EF, p. 15-16)

Ao ver as imagens, Rodrigo se lembrou de uma oficina com grafites de museus a céu aberto que foi desenvolvida pelas pibidianas em outro momento do 6º ano, ainda durante o

ensino remoto. O reconhecimento da potencialidade artístico-cultural e pedagógica do grafite motivou a inclusão desse gênero discursivo imagético no material.

Em uma entrevista para o canal Ecoa da Uol, a artista indígena Daiara Tukano (2020) manifesta que “[a] arte também é um espaço de somar à resistência, à luta, aos sentimentos dos povos indígenas, e esper[a] que cada vez mais tenham parentes indígenas ocupando todos os espaços, principalmente os espaços da arte, que sempre [lhes] foram negados”.

Os/As estudantes expressaram suas primeiras impressões descrevendo cada um dos grafites apresentados, conforme transcrito a seguir:

a) “Um indígena com um livro de cabeça para baixo” (Isabel, 6EF). Iramaia (PIBID) perguntou por que a obra estava invertida e os/as estudantes responderam que era porque ele não sabia ler. Caline (PIBID) refutou dizendo que há, sim, indígenas que leem em português ou em espanhol, mas não houve uma problematização sobre esse estereótipo, nem acerca do significado da inversão do livro, o que pensavam sobre esse recurso e que efeito produzia. Ao final, Isabel (6EF) percebeu que era um livro sobre a história da América Latina. Percepção esta que ajudaria na discussão a partir do grafite do artista equatoriano Apitatán (2017) que, em suas próprias palavras, explica que “a história da América Latina não é a que nos ensinam nos livros escritos pelos conquistadores. A sabedoria não necessariamente implica saber ler ou escrever; indígenas analfabetos em completa conexão e harmonia com a terra”⁹².

b) “Uma pessoa tocando uma flauta pan e uma faixa escrita fraternidade e força” (Rodrigo, 6EF). Além desses elementos e da vestimenta de quem toca o instrumento, é possível identificar a bandeira Wiphala ao fundo, importante símbolo da cultura indígena andina, não mencionada na aula.

c) “Pachamama” (6EF), a partir da recordação da informação dada no início da aula de que se tratava da representação dessa divindade.

d) Ana Maria (6EF) afirmou que eram “duas indígenas fazendo pintura corporal”, cujo nome específico não recordava. Rodrigo (6EF) complementou dizendo que era urucum. A possível relação de parentesco entre as duas não foi citado, nem o significado da pintura.

e) Diferentes elementos foram percebidos, como: “uma onça com a cabeça cortada em cima de uma madeira” (Rodrigo, 6EF); “uma cobra partida em um tronco” (Eliane, 6EF); “os animais estão defendendo os territórios deles” (Ana Maria, 6EF); “por isso tem uma frase ‘*Me mataron por defender mi territorio*’ (Érica, 6EF). Ao final, Iramaia (PIBID) explicou que o

⁹² **Texto original:** La historia de América Latina no es la que se nos enseña en los libros escritos por los conquistadores. La sabiduría no necesariamente implica saber leer o escribir; indígenas analfabetos en completa conexión y armonía con la tierra (Apitatán, 2017). Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BXTLO8YB5XW/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

indígena tinha sido assassinado. Edwin Chota foi um importante ativista peruano que lutou “contra o desmatamento na Amazônia, foi morto juntamente com outros três membros da Comunidade Nativa Alto Tamaya – Saweto – que faziam parte da tribo Ashaninka. Seu compromisso era combater o tráfico de cocaína e o desmatamento ilegal” (Florios, 2014, n.p.).

f) “Um bebê na poluição” (Érica, 6EF). A posição da perna chamou a atenção, pois pensaram que estava cortada, mas Caline (PIBID) explicou que estava cruzada. Um possível aprofundamento seria detalhar que objetos estão representando a poluição, quem foi que a causou e quais suas consequências.

O segundo momento da atividade demandava a relação entre cada grafite com os textos verbais encontrados como legendas das respectivas publicações digitais. A proposta exigia a leitura atenta dos textos para encontrar evidências linguísticas que podiam ser associadas aos textos imagéticos. Em trios, os/as estudantes conseguiram fazer as devidas relações indicando as seguintes marcas linguísticas de associação: a) A menção à história da América Latina com o livro lido pelo indígena; b) O instrumento musical e a palavra “*fraternidad*”; c) A divindade indígena Pachamama; d) A herança passada dos pais para os/as filhos/as; e) Edwin Chota com um dos/as defensores/as dos direitos humanos; f) O bebê recém-nascido e a contaminação. Nesse último caso, os termos “*manglar*” (manguezal) e a expressão “*huella humana*” (marca, vestígio, rastro, pegada humana) poderiam ter sido aprofundadas e relacionadas com o grafite para sua melhor compreensão. Para expressar qual a mensagem central que conseguiam identificar em cada obra, os/as estudantes enunciaram a resistência indígena, a cultura, as pinturas que eles/as faziam, as línguas diferentes, os modos de fala, as roupas, as crenças e muitos instrumentos originários dessa cultura.

Uma pergunta chave dessa atividade questionava se os/as estudantes se identificavam com alguma das ilustrações ou dos textos e, apesar de no início da primeira aula haver manifestações de descendência indígena na turma, todos/as falaram que não se identificavam com as imagens, nem se sentiam representados/as por elas. Ricardo (6EF) justificou que disse não por ser português e Eliane (6EF) fez menção ao envolvimento com animais no grafite “e”, pelo fato de abranger a violência contra a vida animal e, como ela já morou perto de uma área florestal, sabe que isso é errado e acredita ser interessante a luta para defender a floresta, sua casa, seu território, tanto que eles protegem seus filhos, seus filhotes, aqueles que são próximos a eles. Essa não identificação com os grafites me fez lembrar a quinta ideia equivocada sobre os indígenas, a de que “o brasileiro não consider[a] a existência do índio na formação de sua identidade” (Bessa Freire, 2002, p. 19).

Ao tratar das imagens dos povos indígenas no inconsciente, Mundukuru (2009, p. 20) explica que “[a]s pessoas sabem que os índios são ‘os verdadeiros donos da terra’ e conseguem até se identificar com sua cultura, mas não assumem sua indianidade logo de início, talvez por ainda pensarem no nativo como sinônimo de selvagem”.

Como proposta final, as pibidianas deram algumas orientações referentes a uma atividade extraclasse inspirada nos grafites indígenas: elaborar uma ilustração com uma frase de sensibilização em favor dos povos indígenas, suas culturas e territórios. A entrega dos desenhos foi combinada para ser realizada na semana seguinte, para que tivessem mais tempo de criação. A seguir, as quatro ilustrações recebidas:

Figura 34 – Ilustrações de indígenas elaboradas por estudantes da turma 6EF



Fonte: Composição própria

As produções entregues pelos/as estudantes evidenciaram alguns aspectos que merecem uma discussão. A primeira ilustração (I.) traz um indígena com pele marrom,

pinturas no rosto, algo por trás na altura da cabeça que não dá para ter certeza se é uma pena presa ao cabelo ou uma flecha pendurada nas costas, seu olhar é de indignação e, pela forma como o corpo foi desenhado, não se sabe se veste alguma roupa. Embora a representação indígena possa parecer estereotipada, a pintura corporal, de fato, é um grande símbolo cultural de sua identidade, sendo justificável sua reprodução em uma atividade como essa e com um grupo etário específico como esse. O mesmo aconteceu com os textos imagéticos das ilustrações II e III com a representação de ocas, área verde, acessórios como pulseiras e anéis, além do instrumento flecha. A grande questão é que caberia uma reflexão junto ao grupo é o perigo da manutenção de uma representação limitada dos povos indígenas, da reprodução de uma única perspectiva, sem incluí-los em outras esferas e espaços sociais, principalmente, depois de tantas reflexões e acesso a diferentes representações através do material e das aulas.

A partir dessas considerações, torna-se pertinente dialogar com a ativista indígena, política e escritora Sônia Guajajara quem explica que

[...] é preciso contestar o imaginário social do “índio” – ou indígena brasileiro – e a representação (equivocada) sobre esse sujeito na sociedade brasileira. Essa representação social dos povos indígenas é permeada por um discurso colonial que lhes destina um espaço subalterno, periférico e marginal. O resultado é uma visão hegemônica estereotipada e distorcida: povos indígenas são atrasados, primitivos, preguiçosos, entraves ao desenvolvimento social e econômico do país. E o que índios são e podem ser de fato? Advogados, médicos, enfermeiros, cineastas, músicos, políticos, guardiães da floresta, mulheres, crianças, homens, líderes, gente comum... São e podem ser, enfim, tudo o que cabe na diversidade da sociedade brasileira. Afrontar a ideia do índio incivilizado, incapaz de acompanhar as tendências e mudanças do mundo, é fundamental [...] (Guajajara, 2019, p. 206-207)

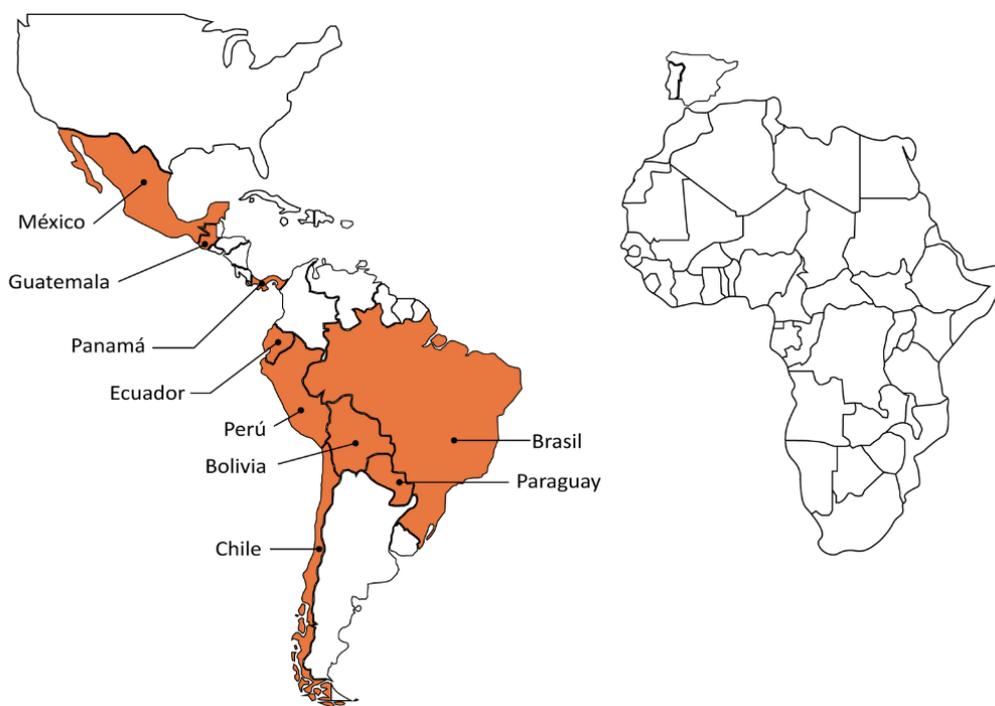
Como complemento dos textos imagéticos, os textos verbais elaborados levantaram pontos pertinentes e que foram contemplados durante as aulas. A saber, de acordo com a ordem apresentada na figura: a problematização do termo “índios” e indicação do vocábulo “indígenas”; a defesa pela sociedade indígena como fundamental para a existência da humanidade e da natureza, em reconhecimento ao seu compromisso com a conservação e preservação do meio ambiente; a valorização de seu papel para a história, com destaque para o uso da primeira pessoa do plural em um dos verbos (*dejaremos* = deixaremos) e no possessivo (*nuestra* = nossa) como recurso de autoinclusão no coletivo; a tentativa de aproximação com um ideal de igualdade que, na realidade, não existe, pois, embora mereçam ter seus direitos respeitados como qualquer outro grupo social, isso não ocorre, justamente,

por serem vistos e rotulados como diferentes e inferiores. Em outras palavras: os/as indígenas não são como nós e merecem todo respeito.

i) ¿Dónde estuvimos? (6EF, p. 19)

Por fim, ao final das quatro aulas, foi apresentado o mapa da seção *¿Dónde estuvimos?* que ilustra os países de origem de todas as vozes indígenas contempladas no material, como pode ser constatado na figura a seguir:

Figura 35 – Mapa da seção *¿Dónde estuvimos?* do material com pessoas indígenas (6EF)



Fonte: Material *Herencia y resistencia indígena* (6EF, p. 19)

A representação do mapa evidencia a diversidade de origens das vozes dos textos escolhidos. Nove países foram contemplados, mas isso não significa que sejam os únicos com presença indígena. Essa reflexão geográfica pautada no final do material objetiva colocar uma lente em uma das dimensões defendidas nesta tese para uma práxis docente e uma educação linguística, ambas suleadas: assumir o compromisso de que as vozes do sul sejam visibilizadas, também, a partir da pluralidade geográfica. Compreender que os povos indígenas com suas singularidades e convergências habita(va)m distintos territórios do nosso continente é relevante para a compreensão da nossa história, da nossa identidade e da nossa diversidade.

j) ¡Cuéntanos! (6EF, p. 19)

Após as quatro aulas de envolvimento com o material, os/as estudantes foram convidados/as a responder as perguntas da seção *¡Cuéntanos!* através da linguagem escrita e a participar de uma **Sessão Crítica** (SC) de apreciação e avaliação dos encontros e do material sem a presença das pibidianas. As questões mobilizadoras dos dois momentos eram as mesmas, a diferença estava na possibilidade de expressão pela linguagem escrita, na seção *¡Cuéntanos!*, e oral, na SC, oportunizando uma participação mais espontânea.

No que se refere ao aprofundamento da temática indígena em aulas de espanhol, houve relatos de desconhecimento e curiosidade sobre os assuntos abordados, o que motivou a participação da turma. Ana Maria (6EF), por exemplo, disse ter aprendido “muito sobre os indígenas, muitas coisas que [...] não sabia, sobre a cultura, o local onde eles ficam”. O acesso às informações no contexto de educação linguística suleada em espanhol demonstrou o quão rico pode ser esse processo de contato com questões que dialogam com outros campos de conhecimento (sociohistóricos, antropológicos, geográficos) e que cabem em aulas de línguas concebidas como práticas sociais e expressões de culturas. Através do encontro entre a língua espanhola, kaqchikel, náhuatl e portuguesa foi possível valorizar línguas de povos originários, a língua foco do material e a língua materna do seu contexto de envolvimento.

Outro aspecto mencionado acerca desse aprofundamento foi o reconhecimento de sua relevância por representar nossa história originária e nossa ancestralidade. Nesse sentido, Eliane (6EF) expressou que “não sabia muito sobre [s]eus ancestrais. Essa aula para [ela] foi sobre o [s]eu passado e [s]eus familiares”. Promover ações que oportunizem a identificação através da representatividade contribui para o autoconhecimento e para a ampliação de perspectivas sobre diferentes culturas.

O estudante Ricardo (6EF) relatou algo significativo, visto que não esperava estudar esse tipo de temática na aula de espanhol, pois só associava a palavra indígena ao Brasil, e agora sabe que esses povos também existem em outras partes do mundo. Esse depoimento reitera o papel educativo da língua espanhola na escola regular de Educação Básica e informativo na escuta e difusão de vozes outras acerca de múltiplas temáticas.

O material foi elogiado quanto à riqueza de detalhes, organização, quantidade de imagens e diversidade de assuntos sobre a temática. As canções indígenas de Sara Curruchich e Kaê Guajajara foram destacadas pelo tema, pela letra, pela crítica social e pelos ritmos. Inclusive, o estudante Rodrigo (6EF) citou ter se sentido tocado pela música de Sara Curruchich. O cruzamento dessas vozes indígenas da Guatemala e do Brasil, cada uma em sua

língua e em contextos distintos, mas com o mesmo intuito de resistência e valorização da sua identidade, enriqueceram o material e as discussões propostas.

Perguntei, mais uma vez, aos/às estudantes se se sentiam representados/as no material e quase a unanimidade afirmou que sim, inclusive pela presença de indígenas em Sergipe e em outras partes do Brasil (Ana Maria, 6EF). Dessa vez, apenas Ricardo (6EF) disse que não, por se sentir mais português do que brasileiro, mesmo tendo crescido no Brasil, pois se sente mais conectado com a cultura portuguesa. Ao final da SC, retomei esse aspecto com Ricardo para que pudesse falar mais acerca da participação dele, como português, de aulas sobre povos indígenas. A seguir, seu depoimento sobre esse contato:

[...]. Como eu sou de outra cultura, ter aprendido sobre a cultura dos indígenas foi bem legal porque eu não conhecia direito. [...] Às vezes eu ficava refletindo que essas pessoas que invadiram vieram do mesmo lugar que eu. Eu não acho que essa invasão foi certa, porque eles mataram muitos indígenas inocentes. Os indígenas sofrem até hoje por causa de suas terras, porque muitos têm suas terras invadidas para a mineração (Ricardo, 6EF).

O depoimento de Ricardo pode ser relacionado com o processo de consciência da própria branquitude e de si próprio desde a *vergonha*, conectada intimamente ao sentido de percepção de que os invasores vieram do mesmo país que ele, até o *reconhecimento* da sua própria branquitude (Kilomba, 2019). Somado a isso, ele expressa empatia para com o sofrimento indígena e escuta sensível para conhecer uma outra cultura.

Como as aulas representaram os primeiros contatos presenciais entre o grupo e as pibidianas, a timidez e a vergonha dificultaram um pouco a participação e a interação, mas não atrapalharam o processo. Houve a possibilidade de aproximação, integração e diversão com Camile e Iramaia, o que fez total diferença na confiança e autoestima dos/as estudantes. Apesar dos espaços de participação nas aulas significarem oportunidades para que, além de aprenderem, os/as estudantes pudessem ensinar algo uns/umas aos/às outros/as, apenas Arlete (6EF) expôs que suas “dúvidas resultaram em respostas que, certamente, ajudaram quem teve dúvida e ficou envergonhado de falar”. Os/As outros/as declaram que somente aprenderam e não ensinaram nada. Provavelmente, por se limitarem a um imaginário de estudante passivo que recebe conhecimentos e por não se reconhecerem nesse lugar de alguém que pode ensinar, que tem algo a oferecer com seus saberes.

Junto à dupla de pibidianas, Caline e Iramaia, após cada um dos blocos de aulas, também realizamos uma **Sessão Crítica** para avaliar a concretização da proposta. No primeiro dia, havia uma animação pela oportunidade de estar presencialmente com a turma pela

primeira vez, um contato mais concreto e um sentimento mais real de ser professora, apesar de alguns aspectos não terem saído como o planejado (Caline, PIBID). Iramaia (PIBID) disse que se sentia travada e com dificuldade de lidar com os momentos em que os/as estudantes estavam mais dispersos/as ou falando muito durante as aulas. Outra preocupação nessa primeira etapa, segundo Caline, foi o receio de não dar a devida atenção ou espaço aos/as estudantes para que, de fato, fossem os pontos centrais das aulas e não elas. Iramaia discordou, pois acreditava que as duas deram bastante atenção acompanhando as atividades, indo até suas cadeiras e procurando tirar suas dúvidas, o que de fato foi relatado pelos/as próprios estudantes.

A sala de aula é um ambiente no qual a reflexão e a ação são contínuas no movimento da práxis. Ao mesmo tempo, o/a docente precisa pensar no que fez, no que está sendo executado, e isso demanda muita atenção e proatividade. Devido à pouca experiência das pibidianas, o que é normal na fase em que estavam de sua formação docente, parece um pouco assustador e gera a sensação de descontrole. Entretanto, tentei tranquilizá-las para que, mesmo com a insegurança, reconhecessem que conseguiram articular as atividades do material e teriam um tempo para refletir sobre tudo, analisar e retomar nas próximas duas aulas com uma visão mais madura do processo. Vale ressaltar que os pontos levantados e problematizados por elas já demonstravam um movimento suleador de sua práxis para uma educação linguística suleada.

No que concerne à temática das aulas e sua articulação a partir do material, Iramaia relatou que sentiu falta, talvez, de informação, mesmo já sabendo do material e conhecendo o conteúdo. Essa necessidade é uma demanda que converge com algo já apontado no processo de construção de conhecimentos desta tese para defender uma práxis docente e uma educação linguística suleada: o letramento socioidentitário. Já dizia Paulo Freire (1996, p. 29), “ensinar exige pesquisa”. Para falar sobre a cultura indígena e seus povos, apoiar suas lutas e defender sua resistência em uma aula de espanhol, não basta saber o significado de todas as palavras dos textos ou ter o gabarito com todas as respostas das perguntas do material, é fundamental aprofundar-se, ler para compreender o que querem dizer essas vozes e fazer uma imersão para embasar a construção dos nossos conhecimentos e a nossa ação articuladora no envolvimento com os textos e propostas didáticas que levamos para a sala de aula.

Nessa perspectiva, essa compreensão de que o material não é um mero produto a ser aplicado, mas sim que envolve com seus textos e atividades, sendo construído no contexto, corrobora com o relato de Caline que percebeu o movimento de “desconstrução do construído” e a importância de refletir “sobre o que foi dito ou não”. É relevante destacar que

estávamos falando de apenas um tema de uma realidade pontual de uma pesquisa, mas que, na rotina da sala de aula e de um processo pensado para um ano letivo ou etapa de ensino, muitos outros temas são discutidos e exigem a pesquisa, o diálogo, a (des)aprendizagem, o aprender com os/as outros/as. Como bem reforçou Caline, “o professor nunca deixa de estudar, sempre está aprendendo uma coisa nova” e, em uma perspectiva que se assume suleada, essa preocupação não deve ser apenas linguística, é preciso ouvir e conhecer as vozes do sul e o que as circundam.

Os principais destaques das aulas, na opinião das pibidianas, foram: a interação com os/as estudantes, a desconstrução de estereótipos, a evolução na desenvoltura, o engajamento na atividade com a música de Kaê Guajajara e a presença de descendentes de indígenas e de portugueses na sala, representando o povo colonizado e colonizador. Quanto ao que fariam de diferente, revelaram reconhecer que poderiam “melhorar a dinâmica da aula, o controle do barulho, o vocabulário e a oralidade em espanhol” (Caline), “principalmente nos momentos de responder às perguntas que surgiam” (Iramaia).

4.2 El espejo del racismo⁹³

Com o propósito de valorizar a identidade negra e evidenciar a luta antirracista, o material intitulado “*El espejo del racismo*” foi construído com base na seleção temática das turmas de 1ª série do Ensino Médio do CODAP/UFS e dos aprofundamentos feitos a partir dessa escolha e das epistemes da pesquisa. Os textos selecionados e as atividades configuradas constituíram uma proposta com foco na compreensão leitora em espanhol e na construção de inteligibilidades sobre o mundo social a partir do diálogo com vozes negras, mas com possibilidades outras para sua ampliação no que se refere à oralidade, à escrita, aos gêneros discursivos e aos conhecimentos linguísticos.

O envolvimento com o material ocorreu, de maneira presencial, seis meses após o Encontro para Escolha Temática (EET), devido à pandemia de Covid-19, durante o período de Recuperação Final no calendário do ano letivo de 2021. Os/As estudantes que se disponibilizaram já estavam aprovados/as e ficaram animados/as com a oportunidade de, depois de dois anos de aulas remotas, participar de uma proposta presencial. Com isso, além das atividades didáticas, as aulas iriam servir para promover o reencontro entre esses/as estudantes com o espaço físico da escola, o professor de espanhol e a dupla do PIBID.

A proposta aconteceu em apenas um dia, 07 de fevereiro de 2022, no mesmo turno de estudo regular das turmas, o vespertino, em quatro aulas divididas em dois momentos: duas aulas de 45 minutos cada, um intervalo de 30 minutos com lanche e outras duas aulas também de 45 minutos, totalizando 3 horas, 1h30 em cada bloco. Como não estava ocorrendo nenhuma outra atividade presencial na escola, o ambiente escolhido foi o pátio central onde, geralmente, os/as estudantes ficam nos intervalos para lanche e onde também ocorrem alguns eventos. Esse espaço era o mais adequado, pois possibilitava o distanciamento espacial entre os/as estudantes, precaução ainda vigente na época por causa da pandemia, além do uso da máscara. As cadeiras e mesas foram organizadas “em U”, com uma tela para projeção na frente, e foram utilizados materiais impressos, projetor multimídia e som como recursos. De forma espontânea, participaram 10 estudantes das turmas de 1ª série com as devidas assinaturas dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido. A dupla do PIBID responsável pela articulação das atividades era formada por Audevan e Sara.

⁹³ Para ter acesso ao referido material em pdf, basta acessar o seguinte link: <https://drive.google.com/file/d/1P4OKTXE3bb0xMN7I32pkcrU2mLo78Vs6/view?usp=sharing>.

Quadro 12 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 1EM⁹⁴

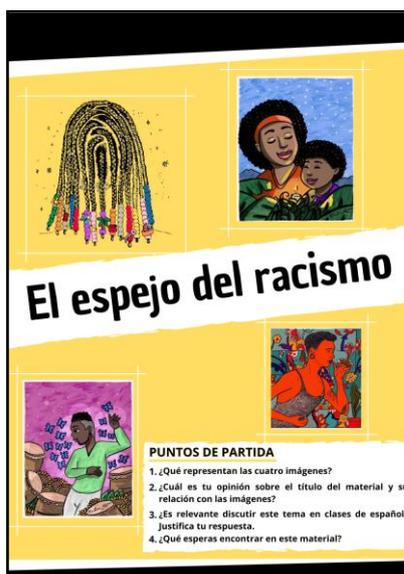
Bolsistas do PIBID	Estudantes da turma 1EM				
Audevan	Beatriz	Gleide	Joaquim	Larissa	Marcleia
Sara	Michelle	Oliveira	Papico	Rodolfo	Wagner

Fonte: Elaboração própria

A seguir, a descrição e análise que emergiram em cada seção do material:

a) *Puntos de partida* (1EM, p. 01)

Figura 37 – Capa do material “*El espejo del racismo*” (1EM)



Fonte: Elaboração própria

No primeiro momento da aula, Audevan e Sara saudaram os/as estudantes presentes, expressaram a alegria de estar com o grupo presencialmente e anunciaram que o material que seria usufruído havia sido elaborado com todo cuidado para contemplar aspectos relevantes

⁹⁴ As análises sobre o envolvimento da turma com o material, contempladas nesta seção, fazem menção aos nomes da dupla do PIBID e de estudantes da referida turma. Os excertos utilizados para citar suas falas foram retirados das transcrições incluídas nas “Notas de campo” disponibilizadas nos Apêndices.

sobre a temática escolhida pela turma. Antes de distribuir o material impresso, as quatro imagens da sua capa foram projetadas para gerar hipóteses e consultar as primeiras impressões acerca do tema.

Assim como o material sobre/com povos indígenas, a proposta de envolvimento com a capa contemplava o reconhecimento dos elementos visualizados nos textos imagéticos, sua relação com o título, a relevância da temática em aulas de espanhol e as expectativas dos/as estudantes sobre o material. Todas as imagens contempladas também constituíam parte de uma das atividades da seção *(Entre)Palabras e Imágenes* (1EM, p. 07), que seria articulada na segunda aula da proposta.

As percepções explicitadas pelos/as estudantes acerca das figuras indicaram a presença de pessoas pretas, cultura, história e afrodescendentes. O destaque dado à cor da pele, à descendência africana e aos aspectos culturais e históricos demonstrou uma compreensão do recorte que estava sendo feito e, ao mesmo tempo, a dimensão identitária e socio-histórica. Não vou apresentar detalhes sobre as imagens neste momento para poder aprofundar seus elementos nas discussões acerca da seção na qual elas são referências, *(Entre)Palabras e Imágenes*, para a compreensão e relação de textos verbais e imagéticos.

Embora houvesse coerência nessas percepções gerais dos/as estudantes sobre as figuras, um aprofundamento mais detalhado sobre cada imagem tornaria a proposta mais ampla, como a identificação dos elementos presentes nas tranças do cabelo da primeira imagem, a relação entre as pessoas da segunda figura e a intenção da vela em seu contexto, a dança e sua associação com a masculinidade na terceira ilustração e a autoestima da mulher negra na última imagem. Como citei na análise do material e das aulas da turma do 6º ano do Ensino Fundamental, o nervosismo com o ensino presencial e a preocupação com o tempo, da dupla do PIBID, nesses primeiros minutos do encontro, provavelmente, podem ter influenciado na fluidez das aulas, o que considero natural e parte desse processo de amadurecimento da práxis docente, assim como uma informação que pode ser utilizada como instrumento de reflexão nessa privilegiada experiência de/com a pesquisa.

Ao serem questionados/as sobre a relevância, ou não, de tratar desse tema em aulas de língua espanhola, o estudante Wagner expressou que considerava importante “em todas as línguas, não só em espanhol, como em outros idiomas, porque sempre vai existir essa diversidade em todas as partes do mundo”. Esse reconhecimento da diversidade e sua relação intrínseca com as culturas e línguas é muito pertinente e relevante no sentido de compreender a diversidade como parte das sociedades que possuem suas múltiplas culturas e se expressam por diferentes idiomas.

Nesse caminho reflexivo, Gomes (2005, p. 147) questiona “como podemos pensar a escola brasileira, principalmente a pública, descolada das relações raciais que fazem parte da construção histórica, cultural e social desse país?” A partir dessa problematização, reforço o papel do componente curricular língua espanhola com a diversidade.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (Gomes, 2005, p. 147).

Nos materiais propostos por esta pesquisa, as identidades sociais podem ser compreendidas como conteúdos/objetos de conhecimento ou temas transversais/temas contemporâneos transversais para possibilitar os letramentos socioidentitários e fazer a diferença no cotidiano em diferentes contextos sociais.

Quando, nas aulas escolares de matemática, aprendemos a operação de subtração como conteúdo, espera-se que em um contexto real de compra e venda saibamos calcular o troco. Assim também, quando, nas aulas de ciências, estudamos o meio ambiente como tema transversal, almeja-se que preservemos a natureza. Dessa maneira, quando falamos sobre a negritude e problematizamos o racismo como conteúdo ou tema transversal em aulas de espanhol, objetiva-se que os/as estudantes, ao se relacionarem socialmente, respeitem pessoas negras, não sejam racistas e assumam uma postura antirracista.

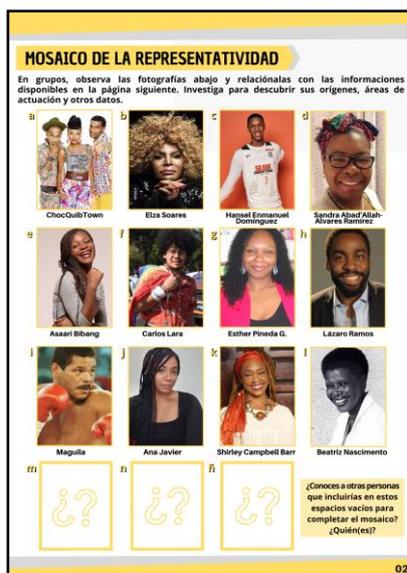
b) *Mosaico de la representatividad* (1EM, p. 02-03)

Com o intuito de apresentar um mosaico diversamente negro, foram contempladas pessoas que atuam em diferentes esferas sociais: na música, na televisão, no cinema, na literatura, no humor, na antropologia, nas artes plásticas, na ilustração, no esporte, na educação, na sociologia e todas com grande impacto no ativismo desde seus lugares de origem também diversos. Sua pluralidade também se materializa nas idades, gêneros, sexualidades e condições físicas dessas pessoas.

Para montar o *Mosaico de la representatividad* (1EM, p. 02), os/as estudantes foram divididos em cinco duplas e orientados/as a pesquisar, com os celulares disponíveis no momento, de onde eram, o que faziam, a profissão ou outras informações das pessoas das

fotos. Três duplas de estudantes pesquisaram sobre duas pessoas cada e as outras duas duplas sobre três. A dupla do PIBID deu abertura para que tirassem dúvidas e circulou pelo espaço demonstrando disponibilidade em ajudar. A seguir, a imagem da lauda na qual consta o mosaico:

Figura 38 – Mosaico de la representatividad (1EM)



Fonte: Material *El espejo del racismo* (1EM, p. 02)

A diversidade negra apresentada no mosaico foi pensada com o objetivo de ampliar as representações que os/as estudantes possuíam sobre a negritude, mostrar como ela pode ocupar diferentes espaços, que atua em diferentes áreas e que essa sua presença, também, é muito significativa para a identificação de outras pessoas negras.

O processo de pesquisa das informações possibilitou o conhecimento superficial de diferentes pessoas negras, mas importante para evidenciar representações positivas. Entre os elementos encontrados e utilizados para montar o mosaico junto às fotos na lousa, destacaram-se a nacionalidade e a atuação profissional, como é possível constatar no quadro seguinte:

Quadro 13 – Informações encontradas sobre as pessoas negras do *Mosaico de la Representatividad* (1EM)

ChocQuibTown	Banda da região Chocó na Colômbia
Elza Soares	Cantora e compositora brasileira
Hansel Enmanuel Domínguez	Dominicano e jogador de basquete

Sandra Abad'Allah-Alvares Ramírez	Escritora, editora e ensaísta cubana
Asaari Bibang	Nascida na Guiné Equatorial, atriz, comediante, escritora, humorista e ativista
Carlos Lara	Nascido em El Salvador, escritor, professor de português, pintor e ativista
Esther Pineda G.	Escritora e ativista da Venezuela
Lázaro Ramos	Brasileiro, ator, apresentador, diretor e escritor
Maguila	Pugilista, boxeador brasileiro
Ana Javier	Ilustradora e designer gráfica da Costa Rica
Shirley Campbell Barr	Antropóloga e professora da Costa Rica
Beatriz Nascimento	Historiadora, professora e ativista brasileira

Fonte: Elaboração própria

Das doze pessoas do mosaico, quatro eram brasileiras: Elza Soares, Lázaro Ramos e, sendo de Sergipe, Maguila, aracajuano considerado o maior pugilista da história do esporte brasileiro, e Beatriz Nascimento, uma das principais intelectuais do país, também aracajuana, com contribuições acerca da identidade negra. Apesar da rica presença de duas representações locais, esse dado não foi mencionado durante a montagem do mosaico, nem o importante papel que possuem em sua área, o que seria significativo, visto que são nomes que ocuparam esse espaço por essa razão e que não apareceriam em outro momento do material, como outras pessoas do mosaico. Teria sido importante difundir que essas pessoas negras da capital sergipana tiveram tamanha importância em nosso país.

Outras duas pessoas que destaco no mosaico e que mereciam uma ênfase em sua construção com a turma, inclusive por ser o único local do material que apareciam, são Hansel Enmanuel Domínguez, atleta negro com deficiência da República Dominicana com uma história de muito sucesso no esporte, e Asaari Bibang, mulher negra da Guiné Equatorial, único país africano que tem o espanhol como língua oficial, radicada na Espanha, expoente do cinema, do humor de *stand up* e do afrofeminismo com críticas ao racismo da sociedade espanhola.

Pesquisas sobre as representações de pessoas negras em livros didáticos de língua inglesa fazem parte de um dos focos das produções da professora Aparecida Ferreira (2012; 2014). Também pesquisando livros didáticos de inglês, Tarsila Passos (2021) problematizou a perpetuação do racismo e a manutenção de privilégios da branquitude normativa no *corpus* da sua dissertação. Ambas pesquisadoras constataram que as representações profissionais de pessoas negras são estereotipadas “em profissões relacionadas, por exemplo, a ‘sorte, dom ou

esporte” (Ferreira, 2012). Na pesquisa de Passos (2021, p. 89), uma das subcategorias foi a representação de atletas paralímpicos na coleção analisada, cujo resultado constatou “um apagamento do atleta negro com deficiência e de pessoas negras com deficiência em geral na mídia e nos livros didáticos”.

Levando as informações sobre essas pesquisas em consideração, é possível verificar que a criação do mosaico desse material, mesmo com suas limitações, buscou contemplar uma diversidade de representações de atuação profissional, incluindo os esportistas Maguila, representante sergipano, e o jogador de basquete com deficiência Hansel Enmanuel Domínguez.

Entre as pessoas do mosaico, os/as estudantes afirmaram conhecer apenas Lázaro Ramos, Elza Soares e Maguila, três personalidades brasileiras. Nesse sentido, o acesso aos outros nomes, incluindo de outros países, significou uma possibilidade de ampliação desse repertório. A partir disso, a turma identificou como características comuns entre as pessoas apresentadas o fato de serem negras, americanas e latinas.

No que se refere à inclusão de outras pessoas nos espaços vazios do mosaico, que possibilitavam a participação ativa dos/as estudantes em sua construção, foram citados/as: Gilberto Gil, Babu, Taís Araújo, Emicida e Cartola.

Figura 39 – Ampliação do Mosaico de la representatividade (1EM)



Fonte: Composição própria a partir da indicação dos/as estudantes

Cinco nomes que, apesar de atuarem em diferentes eixos e possuírem um talento incontestável, são comuns por serem exemplos de artistas. Nessa perspectiva, caberia problematizar essa limitação das representações de pessoas negras ao contexto das artes, visto que existe um apagamento que restringe um conhecimento mais amplo para outros campos de

atuação. Depois da construção do mosaico na lousa, o material impresso foi entregue e as informações encontradas foram verificadas.

c) (Entre)Palabras e Imágenes (1EM, p. 03-04)

Esta seção, seguindo o processo de conhecimento sobre a negritude, trouxe como foco um mapa informativo com a porcentagem de afrodescendentes na América Latina publicado, em 2019, pelo *Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH)*. A inserção do mapa constituiu uma possibilidade de apresentação de um panorama da presença negra nesse território, embora não seja possível mensurar quantitativamente de maneira exata, para que se tivesse uma dimensão da negritude como parte evidente da identidade latino-americana, como apresentado a seguir:

Figura 40 – Población Afrodescendiente en América Latina



Fonte: IPGH (2019)

Das cinco questões propostas, três eram de localização de informações explícitas no mapa e as outras duas de ampliação a partir da pesquisa e emissão de opinião pessoal. A primeira pergunta solicitava a verificação do país com maior porcentagem de afrodescendentes no mapa, o Haiti. A segunda, os seis países hispano-falantes com maior porcentagem de população afrodescendente, que eram República Dominicana, Colômbia,

Panamá, Equador, Cuba e Costa Rica. Já a terceira, a identificação do país com menor porcentagem de afrodescendentes, a Guatemala. Todos esses dados foram facilmente localizados pelos/as estudantes, mas possibilitou o acesso a informações estatísticas e básicas sobre o tema, ampliando a perspectiva a nível continental em diálogo com os países hispânicos. Também ficou evidente a porcentagem de pessoas negras no Brasil. Wagner, por exemplo, comentou que já sabia sobre essa informação, mas que a atividade o fez refletir sobre o porquê de ainda existir racismo em nosso país se seu povo é majoritariamente negro.

Devido à ausência da porcentagem de Porto Rico, único país hispano-falante da América Latina não contemplado, foi incluída uma questão para que os/as próprios/as estudantes completassem o mapa com essa informação. O estudante Wagner encontrou que a porcentagem havia aumentado para, aproximadamente, 17%, mas esse dado é referente ao aumento no percentual de pessoas que se identificam como negras ou em combinação com outra raça. A estudante Marcleia trouxe uma outra informação que impulsionou a ampliação da discussão para além do quantitativo, de que as pessoas negras de Porto Rico se denominavam pessoas brancas.

Abadía-Rexach (2020, s.p.), ao problematizar o censo que os Estados Unidos realizam em Porto Rico, por ser um território estadunidense, explica que

[a]s categorias raciais do censo estadunidense não coincidem com as categorias raciais de Porto Rico, visto que o que significa branco, negro e indígena para os estadunidenses não é o mesmo que nossas formas de nos identificar racialmente: *jaba'ó*, *trigueñita*, *café con leche*, *indiecita*, *blanquito*, *negrita*... [...] As categorias raciais vão além das características fenotípicas/físicas (cor da pele, tamanho do nariz e das nádegas, textura do cabelo, etc). Estas se entrelaçam com os construtos sobre a nação e a classe⁹⁵.

Essas informações revelaram uma problemática no processo de autodeclaração de porto-riquenhos/as acerca da sua identidade racial e foram demandadas mediante um dado encontrado por um dos/as estudantes e que ajudaram a compreender melhor o contexto do país em foco. Entretanto, isso só se deu a partir das aulas e comprovou o quanto é possível aprender com a participação ativa dos/as discentes. O que era para ilustrar uma perspectiva geográfica e estatística da negritude foi enriquecida pela percepção do cunho político da

⁹⁵ **Texto original:** Las categorías raciales del censo estadounidense no casan con las categorías raciales insulares. Lo que significa blanco, negro e indio para lxs estadounidenses no es lo mismo que nuestras formas de identificarnos racialmente: *jaba'ó*, *trigueñita*, *café con leche*, *indiecita*, *blanquito*, *negrita*... [...] Las categorías raciales van más allá de las características fenotípicas/físicas (color de piel, tamaño de la nariz y las nalgas, textura del cabello, etc.). Estas se entrelazan con los constructos sobre la nación y la clase. Disponível em: <https://www.todaspr.com/somos-afrodescendientes/>. Acesso em: 29 out. 2023.

situação. Em um contexto de aulas regulares, com mais aulas em diferentes momentos, essa discussão poderia ser melhor fundamentada, discutida e difundida.

d) *Espacio de habla y de escucha* (1EM, p. 05-06)

O texto base desta seção, escrito pela costarriquenha Shirley Campbell Barr, é o primeiro do material de autoria de uma das pessoas do *Mosaico de la representatividad*. A escolha por uma poesia como gênero discursivo justifica-se por representar “um modo próprio de produzir e de conhecer um texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas” (Evaristo, 2009, p. 17). Na difusão do texto literário negro, tem-se a oportunidade de perceber que

[p]ersonagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira [e em outros países]. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira [e estrangeira], em geral (Evaristo, 2009, p. 19-20, *inclusões próprias*).

O poema “*Liberada*”⁹⁶ evidencia a identidade da mulher negra, o orgulho de suas características físicas e sua ancestralidade africana. Shirley Campbell Barr, que já havia sido apresentada à turma durante as aulas remotas com seu famoso poema “*Rotundamente negra*”, apesar da turma não ter recordado, é um nome muito significativo para o ativismo negro e suas obras evidenciam o empoderamento e a valorização da identidade negra.

A leitura do poema foi feita em voz alta por duas pessoas da turma, Gleide e Wagner, e, após isso, o grupo tirou dúvidas de vocabulário. Os/As estudantes identificaram como temática central do poema a autoaceitação (Gleide) como pessoa negra (Beatriz) e a valorização da sua própria identidade (Wagner). As expressões destacadas como indicações do que a autora afirma não precisar justificar são sua pele, seus lábios, seu extraordinário nariz, seu natural agrado pelos tambores, a necessidade de seu corpo de dançar e seus antepassados. Elementos estes já não justificados porque ela se transformou nela mesma e não precisa de razões para ser quem é.

Essas reflexões levantadas e compreendidas pela turma foram pertinentes para o processo de escuta de uma mulher negra que se orgulha da sua negritude e que, ao mesmo

⁹⁶ Uma versão da declamação do poema pela própria autora pode ser vista em: <https://www.youtube.com/watch?v=GblVHD150xc&t=175s>. Acesso em: 13 jan. 2022.

tempo, se posiciona contra qualquer tipo de opressão ou de preconceito. Seu título pode ser explicado “*porque ella se libertó de los estereotipos, no necesita de razones, no se justifica y se aceptó*” (Wagner), se sente liberta para viver sua negritude. No entanto, infelizmente, a atividade foi finalizada sem apresentar nenhuma informação sobre Shirley Campbell Barr, mesmo o material possuindo um espaço com dados básicos sobre a autora. A valorização da autoria é fundamental em um processo que busca visibilizar vozes, pois, além de apresentar o que é dito, é preciso mostrar quem diz.

e) *(Entre)Palabras e Imágenes* (1EM, p. 06-09)

Mais uma seção com textos imagéticos, ilustrações da dominicana Ana Javier (“e” e “f”) e pinturas do salvadorenho Carlos Lara (“a”, “b”, “c” e “d”). Além das quatro imagens já apresentadas na capa, são incluídas mais duas para serem relacionadas a textos verbais publicados como legendas ou reflexões acerca de cada figura. Ana Javier procura trabalhar desde a identidade da mulher negra e a reivindicação do cabelo afro. Já Carlos Lara enfatiza um olhar interseccional entre a negritude e a diversidade sexual. Durante essa atividade, também não foram colocadas em pauta as informações presentes no material sobre cada artista, as quais ajudariam na leitura inicial de cada imagem.

As figuras contempladas trazem elementos que, se detalhados, possibilitariam reflexões acerca da cultura afrodescendente e diálogos com a cultura local. Os textos verbais descrevem cada imagem de maneira minuciosa e, para além de aspectos literais, indicam pontos que ajudariam na compreensão da identidade negra. A seção seria mais uma oportunidade de detalhar as ilustrações que já tinham sido vistas na capa e de ampliar as discussões a partir de outros aspectos ilustrados pelas outras duas imagens, como é possível verificar a seguir:

Figura 41 – Población Afrodescendiente en América Latina



Fonte: Material *El espejo del racismo* (1EM, p. 07)

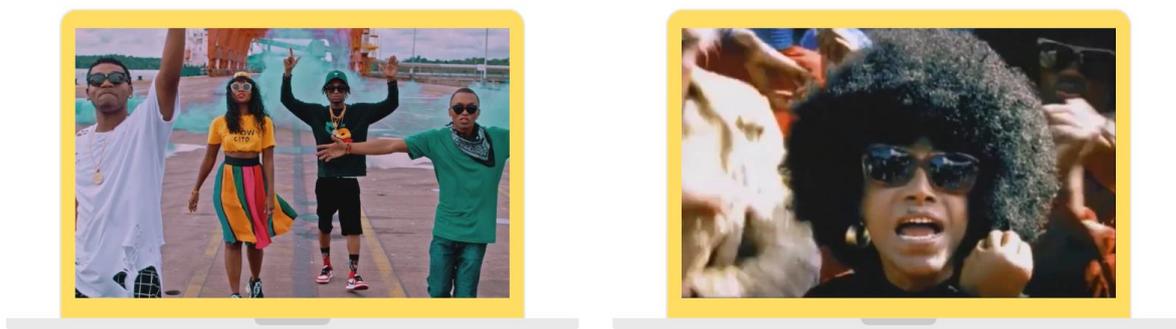
A atividade foi conduzida com foco apenas na relação entre os textos imagéticos e verbais e os/as estudantes indicaram termos e expressões literais que contribuíram para essa associação, como: a) “*lucir*” (iluminar) e “*niño* (garoto); b) “*bailar*” visto como “*cosa de mujeres o de homosexuales*” (dançar como ação de mulheres ou de homossexuais); c) “*machete en mano*” (facão na mão); d) “*mujeres llevando cargas en la cabeza*” (mulheres levando cargas na cabeça); e) “*mujer frente al espejo*” (mulher em frente ao espelho); e f) “*cabello*” (cabelo) e “*herencia*” (herança). Cada uma dessas indicações, além de outras apresentadas nos textos, poderia mobilizar problematizações que colaborariam para a leitura crítica. No caso da imagem “c” e do texto “I” do material, páginas 07 e 08 respectivamente, por exemplo, durante a aula, surgiu a dúvida sobre os termos “*cimarronas*” e “*cimarronajes*”, que no Brasil seriam quilombolas e quilombos. Entretanto, a resolução da dúvida ficou apenas no campo da tradução literal, sem uma reflexão sobre o grupo social e, inclusive, sobre sua presença no Brasil e em nosso estado.

No que concerne à identificação dos/as estudantes com alguma/s das imagens apresentadas, apenas Papico, único estudante preto do grupo, mencionou a ilustração “b”, por causa da presença da percussão, instrumento musical com o qual tem contato, e “f”, pelo desejo de também fazer tranças no cabelo. Depois dessas duas aulas, os/as estudantes tiveram um intervalo de 30 minutos para descansar, lanchar, interagir e circular um pouco.

f) Cruzando voces (1EM, p. 09-12)

Seção musical que oportuniza o encontro de vozes, sons e idiomas. No primeiro momento, uma canção em língua espanhola, “*Somos los prietos*” do grupo colombiano ChocQuibTown, e em outro, uma em língua portuguesa, “A carne”, interpretada pela brasileira Elza Soares.

Figura 42 – *ChocQuibTown* e Elza Soares



Fonte: Material *El espejo del racismo* (1EM, p. 10-11)

A escuta da primeira música colocou em pauta pontos importantes para discutir o orgulho, a representatividade e a valorização da identidade negra. Sua letra destaca o orgulho de ser afro-colombiano, seu trabalho e sua participação na sociedade, apesar de toda discriminação sofrida. Um dos seus versos, “*pero todo lo negro no es malo como dice la televisión*”, possibilitou uma reflexão sobre os estereótipos e a imagem negativa que vinculam às pessoas negras. Nesse sentido, Wagner compreendeu que isso representa “*algo malo que ellos tienen que pasar para mostrar que pueden hacer más de lo que dicen en la tele*”.

[...] es que, muchas veces, la figura del negro está muy estereotipada, incluso en la televisión, porque algunas veces solo es mostrado algo que ya es encontrado en la sociedad, es el estereotipo negativo, pero ¿dónde está el otro lado de la figura de ser negro? Porque hay sí toda una parte positiva y la letra habla también de estar dispuesto a darlo todo y querer ser alguien mejor en la vida. Habla también de no tener talento solo para cosas negativas, pues qué bueno es oír una canción como esa y ver esa representatividad (Audevan, PIBID).

Outro verso que gerou um debate dizia que “*Somos parte de la columna vertebral de toda nuestra historia*”, concebendo a negritude como “indispensável” (Gleide), “uma parte importante da história que precisa ser exaltada” (Wagner) e, no campo da cultura, “apesar de

muito importante para a produção cultural no nosso país, ainda é muito marginalizada” (Beatriz).

No fragmento “*Las piezas que no mencionan en sus libros incompletos*”, foi identificada uma problemática apontada pela pibidiana Sara, a versão contada pelo colonizador nos livros de história e invisibilização da versão das pessoas colonizadas. A estudante Luiza fez uma outra associação sobre esse verso, mencionando as situações em que a pessoa negra não é ouvida, leva a culpa de algo ruim que aconteceu e são rotuladas como maldosas ou até como vilãs, já que só ouvem o outro lado da história, de quem acusa. Sara, com ouvido atento, toma uma atitude pertinente e aprofunda a questão perguntando qual e de quem é a parte sempre contada. De maneira crítica e contundente, Luiza responde que só é ouvida “a parte que marginalizou o negro como se ele fosse sempre culpado. Às vezes, algo ruim que uma pessoa negra fez é interpretado de uma forma, mas, quando é uma pessoa branca, fazem de tudo para minimizar ao máximo”.

Como no título aparecia o vocábulo “*prietos*” para denominar pessoas negras, uma das questões sugeria uma pesquisa de outros termos que poderiam ser utilizados para essa designação a depender da intenção e/ou região. A ideia era que a investigação fosse feita em espanhol e compartilhada entre o grupo para que tivessem acesso a possibilidades dentro das variedades linguísticas do idioma, mas que também se informassem sobre outras de cunho racista e que deveriam ser evitadas.

Apesar da proposta, a discussão se encaminhou desde o contexto da língua portuguesa. Rodolfo comentou que não conseguia chamar uma pessoa de “preta” porque, para ele, soava como racista e ficava na dúvida se usava “preto” ou “negro”. Luiza opinou que dependia de como a pessoa falava e com quem estivesse falando, porque tem quem use para ofender mesmo. Nessa perspectiva, ao ouvir essas considerações, o pibidiano Audevan entrevistou explicando que “*prietos y pardos son negros, lo que diferencia es el tono de piel más oscura que otra, pero que también depende de la forma y de la intención de cómo se utilizan los términos y de cómo las personas se identifican*”.

Sobre essas diferenciações, Carneiro (2011) explica que funcionam

[...] como elementos de fragmentação da identidade negra e impedindo que esta se transforme em elemento aglutinador no campo político para reivindicações coletivas por equidade racial, pois, ao contrário do que indica o imaginário social, pretos e pardos (conforme nomenclatura do IBGE) compõem um agrupamento que, do ponto de vista dos indicadores sociais, apresenta condições de vida semelhantes e igualmente inferiores quando comparadas ao grupo branco, razão pela qual se define hoje, política e

sociologicamente, a categoria negra como o somatório daqueles que o Censo classifica como pretos e pardos (Carneiro, 2011, p. 67).

Essa crítica também é levantada por Munanga (2017) quanto à divisão das vítimas do racismo em pretos e pardos que enfraquece as reivindicações do coletivo da população negra e embranquece os pardos. Embora a atividade não tenha focado sobre essas terminologias em espanhol, o momento serviu para a problematização sobre seus usos na língua materna. O processo de educação linguística continuou ativo, pois houve um espaço para educar linguisticamente em uma proposta antirracista. É o estudo de uma língua estrangeira contribuindo para problematizar aspectos da língua materna através de pontes entre os idiomas.

Entre os versos que mais chamaram a atenção da turma, destaco dois: “*Aunque muchos piensen que solo hay talento para cosas negativas*”, porque geralmente as pessoas costumam relacionar a cor preta a coisas ruins e eles usam a música para desconstruir essa visão (Gleide); “*Representando siempre en los espacios positivos / Abriendo camino contra la corriente*”, como sua imagem é associada a algo negativo, usam a arte e a música para desconstruir essa ideia (Luiza).

Mesmo com o material contemplando informações sobre as autorias ou intérpretes dos textos, durante as aulas, a primeira parte da seção *Cruzando voces* foi finalizada sem apresentar dados sobre o grupo colombiano. A segunda, com foco na canção “A carne”, cantada por Elza Soares, também aconteceu sem a menção de informações acerca da cantora brasileira. Ressalto esse aspecto pela relevância da visibilização dessas pessoas em uma proposta suleada, e por não se tratar de uma simples crítica, mas um tópico reflexivo pertinente para a práxis docente.

Diferente da canção anterior, que focou no áudio e na transcrição da letra no material impresso, a música “A carne” foi apresentada mediante a projeção do seu videoclipe e também com o acompanhamento da letra no material. Seu principal enfoque identificado pelos/as estudantes foi mostrar “como as pessoas negras são inferiorizadas” (Wagner) e a injusta “luta para ter direitos básicos como seres humanos” (Luiza). O próprio verso “A carne mais barata do mercado é a carne negra” faz uma comparação entre a negritude e um produto, a carne barata, para mostrar que “o povo preto é desvalorizado” (Papico).

Embora a música tenha sido gravada em 2002, os/as estudantes expressaram que a realidade atual é outra, “mas não o suficiente” (Luiza), pois “o preconceito ainda continua” (Beatriz), só “está sendo mais falado” (Gleide). As duas canções, de épocas, países e idiomas

diferentes, falam “da representatividade” (Wagner), “de como os negros são marginalizados” (Michelle), como “uma forma de protesto (Gleide).

Ao receberem o convite para sugerir outras músicas que também apresentavam críticas ao racismo e à situação das pessoas negras no Brasil, Papico indicou “Bluesman”, de Baco Exu do Blues, recitando como justificativa os versos “Tudo que quando era preto era do demônio / E depois virou branco e foi aceito, eu vou chamar de blues / É isso, entenda / Jesus é blues”. Joaquim sugeriu “Comportamento geral”, de Gonzaguinha, e Gleide “Ponta de Lança”, de Rincon Sapiência, por tratar do preconceito com elementos da cultura negra.

g) *Entre(Palabras) e Imágenes* (IEM, p. 12-14)

Depois de apresentar textos sobre o orgulho e a valorização da negritude, a população afrodescendente na América Latina e menções críticas a discriminação sofrida por pessoas negras, essa seção buscou avançar no debate fundamentando as discussões a partir da realidade brasileira. Com dados da pesquisa “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrou que existia uma distância significativa entre brancos e negros no que se refere ao desemprego, à renda e à comparação por sexo entre 2012 e 2018.

Para situar os/as estudantes e traçar um panorama do tipo de informação ao qual teriam acesso, a dupla do PIBID fez a leitura dos títulos de seis gráficos encontrados na referida pesquisa e respondeu às questões junto com a turma. Nesse caso, uma possibilidade seria tentar fazer uma leitura prévia de cada gráfico para dar autonomia ao grupo e oportunizar a análise crítica dos dados divulgados sem o direcionamento das perguntas.

O primeiro questionamento tratava da cor ou raça com maior porcentagem nos últimos anos do período foco da pesquisa de acordo com a distribuição da população brasileira. A turma conseguiu identificar a informação que correspondia à cor ou raça parda. A segunda pergunta utilizou como base a nomenclatura de autodeclaração dos Censos realizados pelo IBGE para saber se os/as estudantes da turma se autodeclaravam pessoas brancas, pretas, pardas, indígenas ou amarelas. Entre as 10 (dez) pessoas do grupo, 06 (seis) se autodeclararam brancas, 03 (três) pardas e 01 (uma) preta.

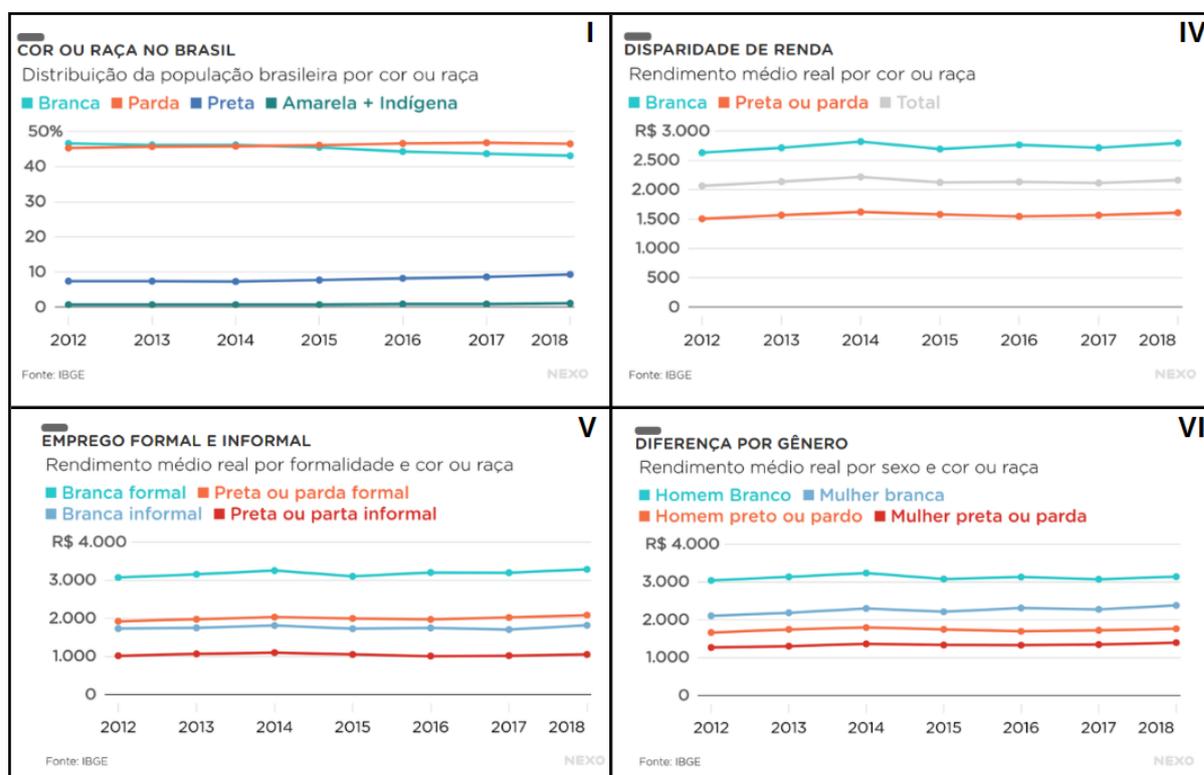
A partilha sobre a resposta dada na autodeclaração gerou uma reflexão. Luiza disse que era uma pergunta difícil de responder porque as pessoas dão palpite e fica difícil até pra dizer que cor é. Rodolfo opinou que, às vezes, a pessoa nem tem a cor escura, mas tem os traços negros. Michelle relatou que sempre fica confusa com a cor ou raça parda, porque já ouviu falar que o pardo foi criado como desvalorização das pessoas negras de pele mais clara.

O pibidiano Audevan refletiu sobre essa comparação entre pessoas pardas e pretas que resulta no embranquecimento das pardas. Com base nisso, Carneiro (2011, p. 64) fala da “manipulação da identidade do negro de pele clara como paradigma de um estágio mais avançado de ideal estético humano” ao se “usar a miscigenação ou a mestiçagem como carta de alforria do estigma da negritude”.

Como é possível perceber, a questão da autodeclaração levantou uma discussão que dialoga com a problemática do colorismo ou da chamada pigmentocracia que “se orienta somente na cor da pele da pessoa. Isso quer dizer que, ainda que uma pessoa seja reconhecida como negra ou afrodescendente, a tonalidade de sua pele será decisiva para o tratamento que a sociedade dará a ela” (Djokic, 2015). Em outras palavras, “quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer” (*ibidem*).

A seguir, quatro dos seis gráficos da pesquisa apresentados no material que irão ilustrar tais distinções:

Figura 43 – Desigualdade racial no Brasil



Fonte: IBGE (2019)

A leitura dos gráficos possibilitou a identificação de dados relevantes sobre a desigualdade racial no Brasil, a saber:

- **Pessoas pretas e pardas:** maior taxa de desemprego e de informalidade;
- **Pessoas brancas:** recebem mais;
- **Pessoas brancas:** maior rendimento médio real por formalidade;
- **Pessoas pretas e pardas:** menor rendimento médio real por formalidade;
- **Homens brancos:** maior rendimento médio real por sexo e cor ou raça;
- **Mulheres pretas ou pardas:** menor rendimento médio real por sexo e cor ou raça.

De acordo com a pesquisa, sexo e cor ou raça representam marcas da discriminação da renda no Brasil. Os homens possuem um rendimento maior do que as mulheres tanto na população preta ou parda como na população branca. A questão racial é tão latente que, embora exista disparidade por sexo, pessoas brancas, sejam homens ou mulheres, ganham mais do que homens e mulheres pretas ou pardas. É importante destacar que essa desigualdade é resultado de um aspecto interseccional que afeta as mulheres negras, visto que os espaços sociais e os trabalhos (muitas vezes informais) nos quais estão inseridas as expõem ainda mais à vulnerabilidade. Ao final da atividade, a estudante Luiza constatou que “o mais preocupante é que a gente não precisa olhar os gráficos para responder a maioria das perguntas”.

Em *O pacto da branquitude*, Bento (2022), problematiza essa questão com o argumento de uma herança histórica, pois

[d]escendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p. 23)

Nesse sentido, essas heranças históricas garantem, na contemporaneidade, privilégios para pessoas brancas e muitos impactos negativos para pessoas negras, como foi possível identificar no conjunto de gráficos contemplados pelo material e utilizados para discutir a desigualdade racial no Brasil.

h) *Espacio de habla y de escucha* (1EM, p. 14-16)

Depois das discussões sobre a desigualdade racial no Brasil, a voz de uma mulher negra venezuelana com o poema “*El racismo nos vuelve extranjero en nuestro propio país*” sobre a discriminação racial. Sua leitura foi feita em voz alta pelos estudantes Papico e

Oliveira e o debate com a turma foi aberto para que, além do lugar de escuta, também pudesse exercitar seu lugar de fala refletindo e opinando sobre o texto.

No que concerne à ideia expressa no título, o grupo constatou que, “quando você vai para um outro país, você passa por várias situações constrangedoras, mas se você for negro, você pode passar por isso dentro do seu próprio país como se fosse estrangeiro” (Luiza), “como se não fosse bem-vindo no país de nascença” (Wagner). Isso é tão notório que a eterna e inacabável pergunta “De onde você é?” em diferentes idiomas, no poema, foi reproduzida porque, “independente do país que você nasça, se você for preto, você vai se sentir estrangeiro” (Beatriz).

Em um dos versos, a autora Esther Pineda G. afirma que ser negro é ser constantemente expulso com o discurso, com os gestos e com o olhar. Em outras palavras, “não, necessariamente, você precisa falar algo racista para você ser (racista), aquele olhar de canto, aquela olhada 'assim', aquela cochichada” já são suficientes para expressar a discriminação.

i) Lectura y (con)textos (1EM, p. 16-18)

O texto contemplado nessa seção é de autoria da cubana Sandra Abd'Allah-Alvarez Ramírez e tem como objetivo problematizar a ideia de que falar de racismo está na moda. Cada um dos dez tópicos do texto foi lido em voz alta por um/a dos/as estudantes. A autora faz uso da ironia para problematizar cada ponto apresentado. Ao lançar o questionamento para a turma sobre o racismo estar, ou não, na moda, Rodolfo respondeu que não, “não está na moda, mas é o que acontece diariamente, por isso tem que falar muito; Gleide expôs que “acredit[a] que não é bem moda, porque moda é uma coisa que passa. Então, esper[a] que não seja algo passageiro, mas que vem sendo construído ao longo do tempo, vem crescendo”; Luiza comentou que, “em outras épocas, na do pessoal que hoje é mais idoso, ninguém falava sobre o assunto e agora muita gente está falando”.

As três opiniões apontaram para abordagens distintas sobre a questão: i) a necessidade de se falar muito sobre o assunto, visto que ainda acontece cotidianamente; ii) a construção processual e a longo prazo de ações antirracistas; e iii) a discussão sobre a temática se se comparam diferentes épocas. Todos os excertos indicaram que os/as estudantes não concordaram com a afirmação e que acreditavam que é preciso continuar falando sobre o racismo.

O material propôs uma atividade de associação de cada tópico do texto com palavras ou expressões que estão relacionadas com a identidade negra ou o racismo, como a

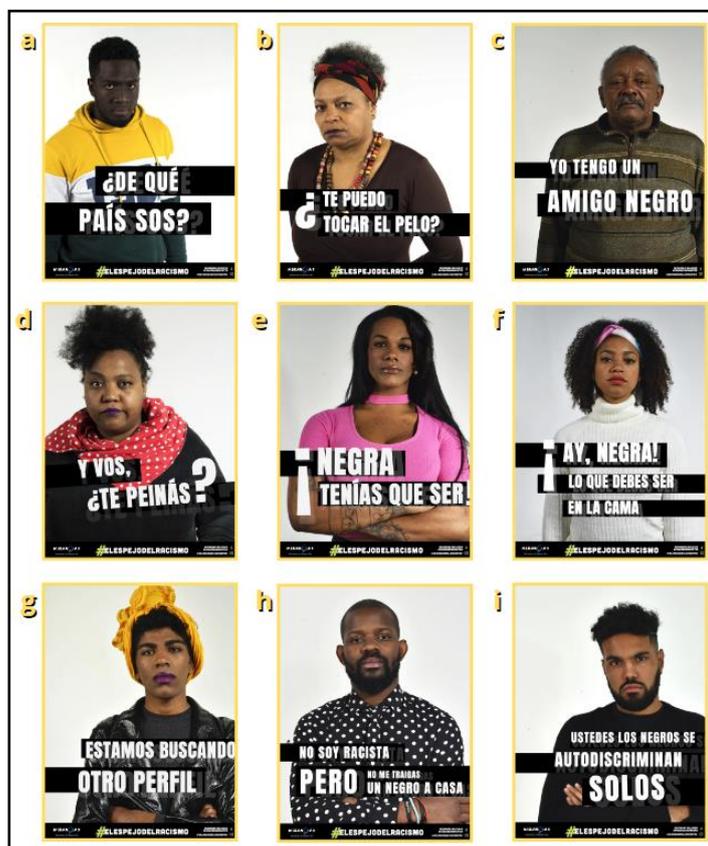
ancestralidade, a branquitude, as piadinhas, a consciência racial, o genocídio, a organização social, o orgulho da negritude e as redes sociais. Por fim, uma reflexão final que contrapunha a falsa ideia de que o ato de falar sobre racismo está na moda com a importância de assumir o compromisso de ser consciente e dignamente antirracista.

j) Espacio de habla y de escucha (1EM, p. 18-20)

Com a frase que intitulou o material, “*El espejo del racismo*”, uma campanha realizada por uma Organização não governamental (ONG) uruguaia, *Mizangas Movimiento de Mujeres Afrodescendientes*, foi utilizada como referência para repensar expressões racistas que são ditas não só no país de origem da ONG, mas também em outras regiões.

Esse espaço de escuta foi uma oportunidade para ter contato com tais expressões reproduzidas na campanha por diferentes pessoas negras, reconhecê-las como racistas e problematizar seu uso. A campanha foi apresentada em sua versão audiovisual, com um maior número de expressões, e verbo-imagética através de pôsteres com frases e imagens de pessoas negras, como é possível ver na figura seguinte:

Figura 44 – Campanha “*El espejo del racismo*”



Fonte: Material “*El espejo del racismo*” (1EM, p. 19)

Além da identificação das expressões dos pôsteres no vídeo, Beatriz percebeu que havia uma outra que questionava como a pessoa negra fazia para lavar o cabelo e Wagner reproduziu em espanhol outra que dizia “*Tranqui, era solo un chiste*”, dita em situações em que não se há limites para certas brincadeiras ou piadas, mas que, ao ofender, a pessoa racista tenta se justificar pedindo tranquilidade e dizendo que não era nada sério.

Essa expressão específica e outras que se aproveitam do humor para mascarar a violência é um exemplo de *racismo recreativo*, que “transcende a motivação individual” e que “deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial” (Moreira, 2019, p. 95). Como não se surpreender, se ainda for possível, que essa linguagem racista se reproduza ao logo do tempo, por diferentes épocas, em diferentes lugares e em diferentes idiomas?

A frase e a fotografia do pôster “g” mobilizaram uma reflexão sobre o tipo de perfil que o suposto estabelecimento estava buscando e o porquê da rejeição da pessoa em evidência no exemplo. Foi constatado que o perfil de interesse era branco e que o motivo da rejeição era por ser uma pessoa preta e trans que sofre uma dupla discriminação.

A atividade também propiciou um investimento pedagógico sobre a materialidade linguística (Bizon; Diniz; 2019) representada pela conjunção “*pero*” em um dos pôsteres e também presente no vídeo. Seu uso foi justificado “para contradizer o que você acabou de falar” (Wagner), se se pensa sua utilização literal. No entanto, Michelle percebeu a real intenção do seu uso: “justificar o racismo”. Luiza até deu um outro exemplo contraditório de discriminação e utilização da mesma conjunção: “Não sou homofóbica, mas odeio gay”.

Alguns dos pôsteres foram relacionados com outros textos do material, comprovando o diálogo construído para que o envolvimento com a temática fosse processual e significativo. A discussão sobre as frases “*El racismo es antiguo / No exageres. El racismo ya fue / Era del tiempo de antes*” demonstrou que os/as estudantes sabiam que há quem acredite que o racismo não existe ou que é “mimimi”, que “os livros de história poderiam tratar as práticas realizadas desde o período escravocrata como racistas” (Beatriz) e que, infelizmente, na contemporaneidade, “ainda existem casos de trabalho escravo” (Rodolfo).

Entre as frases apresentadas nos pôsteres, três foram mencionadas como já conhecidas e/ou ouvidas em outros contextos, como “*Te puedo tocar el pelo?*”, “*No soy racista, pero no me traigas un negro a casa*” e “*Ustedes los negros se autodiscriminan solos*”. Luiza,

inclusive, relatou que já fez uma pergunta sem perceber que era racista, pediu para tocar em um cabelo crespo que achou muito bonito e, por curiosidade, queria sentir a textura, já que era diferente do dela. A pessoa com o cabelo crespo era uma conhecida com a qual não tinha muita intimidade. Luiza fez o pedido e perguntou se ela achava ofensivo, a garota autorizou com um sorriso e dizendo que não tinha problema. Luiza acha que ela realmente não se ofendeu, mas reconheceu que, às vezes, a gente faz coisas que não vê maldade, mas que incomoda o outro.

Como proposta final, os/as estudantes foram convidados/as a escolher uma das expressões dos pôsteres, transcrevê-la no material impresso e, depois, criar uma resposta de cunho antirracista. Entre os resultados, destaco as seguintes:

- – *Yo tengo un amigo negro.*
– *Sí, yo tengo un amigo blanco.* (Oliveira)
- – *¡Ay, negro! Imagino como debe ser en la cama.*
– Continue imaginando, então, porque não vai rolar. (Papico)
- – *¿De qué país sos?*
– *Del país donde nací.* (Luiza)
- – *Estamos buscando otro perfil.*
– *El perfil que estás buscando es de una persona blanca.* (Wagner)
- – *Yo tengo un amigo negro.*
– *Yo también tengo, pero yo sé respetarlo, diferente de usted. Entonces, no utilice esa frase como excusa para el racismo.* (Joaquim)
- – *¿Te puedo tocar el pelo?*
– *¿Por qué tanta curiosidad? Es solo cabello.*
#faleitoleve #minhaopinião #lacrei (Michelle)

Os/As estudantes usaram sua criatividade, criticidade e ironia frente ao racismo. Suas respostas expressaram a comparação, a rejeição, a obviedade, a descaracterização e o confronto como estratégias antirracistas. Destaco nessa atividade, a problematização da estratégia do “amigo negro”, escolhida por dois estudantes para dar uma resposta, cujo “discurso da transcendência racial opera [...] como uma tentativa de blindagem legal de pessoas brancas, indivíduos que não podem ser racistas porque convivem com negros, sendo a cordialidade uma marca do comportamento social de brancos no nosso país” (Moreira, 2019, p. 90), como se isso fosse suficiente para encobrir atos racistas.

k) ¿Dónde estuvimos? (1EM, p. 21)

Esta seção evidenciou os países de origem das vozes negras apresentadas no material e pelos quais a turma foi conduzida através dos textos, como é possível verificar na figura seguinte:

Figura 45 – Mapa da seção *¿Dónde estuvimos?* do material com pessoas negras (1EM)



Fonte: Material “*El espejo del racismo*” (1EM, p. 21)

Além de nove países americanos da América Central (Cuba, República Dominicana, Porto Rico, El Salvador e Costa Rica) e do Sul (Venezuela, Colômbia, Brasil e Uruguai), o continente africano também foi contemplado com a presença do seu único país que tem o espanhol como língua oficial, a Guiné Equatorial. Essa diversidade geográfica oportuniza um parcial contato com a negritude que circula pelo mundo com toda sua ancestralidade, riqueza, beleza, conhecimento e impacto, mas que, infelizmente, também sofre com o racismo que gera a opressão, a marginalização e a invisibilização de suas identidades em diferentes lugares do mundo. Esse panorama geográfico diverso serve para ilustrar um pouco da dimensão negra hispano-americana em diálogo com a realidade local.

l) ¡Cuéntanos! (1EM, p. 21)

Depois do envolvimento com o material nas quatro aulas, os/as estudantes responderam as questões dessa seção para avaliar a proposta de maneira escrita. Logo após, para que pudessem se expressar de modo mais espontâneo, através da linguagem oral, e

ampliar os argumentos, participaram de uma *Sessão Crítica (SC)* respondendo perguntas retomadas da seção *¡Cuéntanos!* e outras advindas do que era dito em meio ao coletivo.

No que se refere ao aprofundamento da temática do material em aulas de espanhol, depoimentos de estudantes expressaram diferentes olhares sobre essa experiência. A partir disso, destacaria dois que evidenciaram a pertinência da proposta. Michelle, por exemplo, opinou que era um “tema muito importante para o contexto atual do Brasil e do mundo, visto que o racismo, apesar de estar sendo mais comentado e problematizado, ainda é muito forte”. O estudante Wagner também citou a importância de “abordar esses temas e dar visibilidade a essa causa. Diversas pessoas que falam espanhol sofrem racismo, principalmente, por causa da colonização. Então, falar sobre isso traz a cultura e a história do idioma”.

Como disseram Michelle e Wagner, o racismo é um problema que nasceu no passado, mas que ainda é realidade no presente, não só no Brasil como em países hispano-falantes e em outros lugares do mundo, em consequência de uma história de exploração e opressão que afeta as culturas até a contemporaneidade. Promover esse tipo de discussão entre diferentes pessoas pode ajudar a ampliar o olhar crítico sobre o racismo e, também, tão importante quanto, sobre o privilégio branco, além de mobilizar transformações, pois, “quanto mais um assunto é debatido, novas possibilidades e pontos de vista vêm à tona e faz com que novas ideias apareçam a partir daquele tema” (Luiza).

Se a negritude e o racismo são realidades da sociedade e a escola é um espelho que reflete a sociedade, falar sobre esses temas na escola, inclusive em aulas de espanhol, é pertinente por ser uma demanda significativa em um processo de educação linguística que projeta suas práticas para além do contexto escolar, educando linguisticamente contra quaisquer preconceitos e em favor da ética e do respeito às diferenças. Nessa perspectiva, esta pesquisa também assume seu compromisso “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” (Ferreira, 2016, p. 19).

Outro viés identificado agregou ao estudo da temática social o aprendizado de uma língua estrangeira através de diferentes estratégias. A estudante Beatriz enfatizou que “discutimos e estudamos um tema importante e, ao mesmo tempo, treinamos habilidades de leitura, fala, escrita e aumentamos o nosso conhecimento de vocabulário em uma língua estrangeira, [...] vários ensinamentos em uma aula só”. De fato, o envolvimento com o material propiciou que distintos conhecimentos circulassem na mesma proposta, mas, ao invés de “treinar” essas habilidades, eu diria que colocamos em prática a leitura, a fala, a

escrita e o vocabulário enquanto discutíamos acerca da negritude, da desigualdade racial e do racismo a partir de vozes negras.

A concepção de treinamento no contexto educacional diverge da perspectiva de educação linguística suleada aqui defendida. Treinar se restringe ao exercício regular, à repetição do adestramento para alcançar algo e as práticas com as linguagens em sala de aula, na perspectiva a qual esta pesquisa está vinculada, constituem mobilizações cujo objetivo não se limita à habilidade por si só, pois compreende ações amplas, complexas e contextualizadas com foco na educação para a ética e para a cidadania.

O material foi elogiado por sua organização, dinamicidade e pela diversidade de gêneros discursivos apresentados, como as músicas, a campanha e os poemas, e principalmente pelos gêneros multimodais. Para os/as estudantes, essa configuração “desperta a vontade de aprender” (Luiza). Sob tal ponto de vista, “tanto os textos, quanto os artistas trabalhados foram de grande valia para uma compreensão mais aprofundada sobre essa temática” (Joaquim). “Dessa forma um [texto] vai complementando o outro e acaba sendo mais fácil entender o que está sendo dito” (Gleide), pois “são várias formas de falar sobre o mesmo assunto, mas que deixam a atividade mais divertida, interessante e que prende mais nossa atenção e dá pra compreender melhor” (Wagner).

Outro aspecto assinalado foi a variedade de países contemplados, mostrando “a diversidade dentro do idioma e dentro do nosso próprio país” (Gleide), e a organização do ambiente onde ocorreram as aulas, pois não era “uma sala de aula normal que fica todo mundo olhando para a parede. [Estavam] todos se olhando, meio que em círculo, e isso deixou a atividade mais lúdica” (Rodolfo). Essas duas observações ilustraram duas abordagens para se pensar o sulear no contexto de educação linguística em espanhol na escola: a presença de países do sul global na origem dos textos e vozes do material e o suleamento da organização do espaço para que o/a docente não seja o foco do processo, mas sim um articulador e compartilhante do envolvimento.

Ao serem perguntados/as sobre se sentir, ou não, representados/as no material, duas declarações distintas chamaram a atenção. Primeiro, a de uma estudante branca, Beatriz, que admitiu seu lugar social como pessoa branca e expressou que não se sentia representada como se sentiria algum/a colega negro/a, mas que reconhecia a importância dessa valorização.

O posicionamento de Beatriz é significativo por seu reconhecimento, mas algo considerável nesse contexto é a reflexão sobre seu lugar de fala:

O conceito de lugar de fala discute justamente o *locus social*, isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com as suas experiências em comum. É isso que permite avaliar quanto determinado grupo – dependendo de seu lugar na sociedade – sofre com obstáculos ou é autorizado e favorecido. Dessa forma, ter consciência da prevalência branca nos espaços de poder permite que as pessoas se responsabilizem e tomem atitudes para combater e transformar o perverso sistema racial que estrutura a sociedade brasileira (Ribeiro, 2019, p. 35).

Sob essa ótica, é valoroso que pessoas brancas como Beatriz reconheçam a importância da valorização da negritude no material e que, além de não racistas, sejam antirracistas. Além disso, e muito relevante é que haja uma consciência do privilégio branco e o quanto ele é violento e precisa ser questionado, combatido e responsabilizado pela desigualdade racial.

O outro estudante que respondeu sobre se sentir, ou não, representado/a no material foi Papico, único estudante preto presente que, durante as aulas, não falou muito, mas deu um depoimento muito significativo sobre o material, a partir do seu olhar e de suas experiências.

Esse material foi o primeiro que eu vi que tinha uma presença grande de figuras pretas, na verdade, o material todo é sobre figuras pretas. Eu acho que é importante porque parece que, hoje em dia, já tem uma mudança maior em relação a isso, mas parece que não fazem questão de tornar os materiais de ensino mais inclusivos. Por exemplo, para uma pessoa que faz parte de um grupo marginalizado como pessoas pretas, indígenas, pessoas da comunidade LGBT, sempre é importante que, em algum momento, você consiga ter figuras pra se sentir representado, pra que você saiba que pessoas como você estão presentes em espaços que elas devem estar. Então, ter um material desse tipo é importante, pra mim foi importante, eu acho que pra qualquer pessoa preta também seria, porque é você conseguir, não sei se a palavra é “se ver” ali, mas eu acho que é saber que pessoas como você têm importância, que é uma coisa que nem sempre é percebida no dia a dia. Eu acho que foi a primeira vez que eu vi um material majoritariamente preto, com figuras pretas, com textos de pessoas pretas, com essas parada, entendeu? (Papico)

A declaração do estudante Papico revelou sua identificação com o material e sua percepção de que, apesar de já haver mudanças no contexto escolar, ainda sentia falta de representatividade negra nos materiais com os quais tinha contato. Ao discernir sobre a necessidade de representatividade de grupos marginalizados pela sociedade, como os de pessoas negras, indígenas e LGBT, em materiais didáticos, ele reivindica esse lugar como um lugar de direito. Mesmo com dúvida, utiliza o termo correto ao manifestar a importância de “conseguir se ver” no material, de se sentir valorizado como pessoa preta. Por fim, como responsável pela presente pesquisa, quero aqui expressar a satisfação de ter contribuído com o

encontro de Papico com esse “material majoritariamente preto, com figuras pretas, com textos de pessoas pretas, com essas parada” com as quais ele se viu.

Na inesperada reflexão sobre a participação nas aulas não só para aprender como também para ensinar, houve opiniões de quem acreditou que aprendeu mais do que ensinou e outras que reconheceram a importância da participação de cada pessoa, pois, “muitas vezes, uma palavra pode mudar a visão [...] sobre aquele assunto” (Papico). Joaquim expôs que com certeza a proposta possibilitou a aprendizagem e o ensino para todas as pessoas compartilhantes, “pois cada um teve vivências diferentes sobre essa temática. Logo, há a troca de ideias e visões. Sendo assim, cada um tanto aprendeu como ensinou”. De acordo com Wagner, “apesar de estarmos aprendendo, dar outras visões para os outros melhora o aprendizado de todos (mesmo para quem está na posição de professor)”.

[...] sempre que você discute um assunto, por mais que você ache que não está ensinando nada a ninguém, talvez o que para você é algo repetitivo pra outra pessoa pode ser uma informação nova. Então, por mais que você ache que não está ensinando nada, às vezes você ensina e nem percebe, assim como você aprende e a outra pessoa que te ensinou também não sabe que está te ensinando, mas só o fato de você discutir, trocar opiniões, ideias, informações, todo mundo acaba aprendendo (Luiza).

Em um processo suleado de práxis docente e de educação linguística, a relação horizontal e a abertura para o aprender e o ensinar entre os/as compartilhantes são fundamentais. Essa noção corrobora com as intersecções entre lugares de escuta e de fala e com o reconhecimento dos saberes prévios e emergentes dos/as estudantes.

A dupla do PIBID, Audevan e Sara, também teve a oportunidade de conversar sobre suas apreciações da proposta na **Sessão Crítica**. Na primeira aula, surgiu uma preocupação, pois os/as estudantes estavam interagindo pouco durante as atividades, tanto por timidez pela retomada das aulas presenciais quanto pelas medidas de biossegurança devido à pandemia de covid-19. No entanto, com o decorrer das aulas, a interação melhorou e eles/as conseguiram se soltar mais e se expressar.

Como já conheciam a turma desde as aulas remotas, fizeram uma comparação pertinente entre os encontros virtuais e as aulas presenciais. Além dos imprevistos como a instabilidade da *internet*, durante as aulas pelo *Google Meet*, a experiência com o ensino remoto não permitia o contato direto com os/as estudantes, com suas expressões e com a percepção de sua atenção, o que gerava uma certa ansiedade e um pouco de nervosismo pela limitação da interação em contexto virtual. Enquanto as aulas remotas corriam mais riscos de

se tornarem expositivas e com aquela configuração em que o/a professor/as ocupa mais tempo de fala, as aulas presenciais facilitam a interação, a horizontalização e o compartilhamento, sendo mais coerente em uma proposta suleada.

O sul foi percebido no material e na aula pela escuta da proposta temática advinda dos/as estudantes, pela representatividade nos textos e pela identificação dos/as estudantes (Audevan). Ademais, a empatia, ao se colocar no lugar dos/as discentes e vislumbrar possíveis dificuldades que possam ter para, assim, se preparar para dar o suporte necessário ou fazer ajustes (Sara).

Entre as contribuições da experiência para a formação docente da dupla do PIBID, é possível destacar: a oportunidade de ensinar e aprender; o contato com diferentes pessoas, formas de pensar, de viver e culturas; a escuta de informações antes desconhecidas; a percepção de que há jovens atentos/as a questões sociais relevantes; e a noção de como atuar com docente em sala de aula.

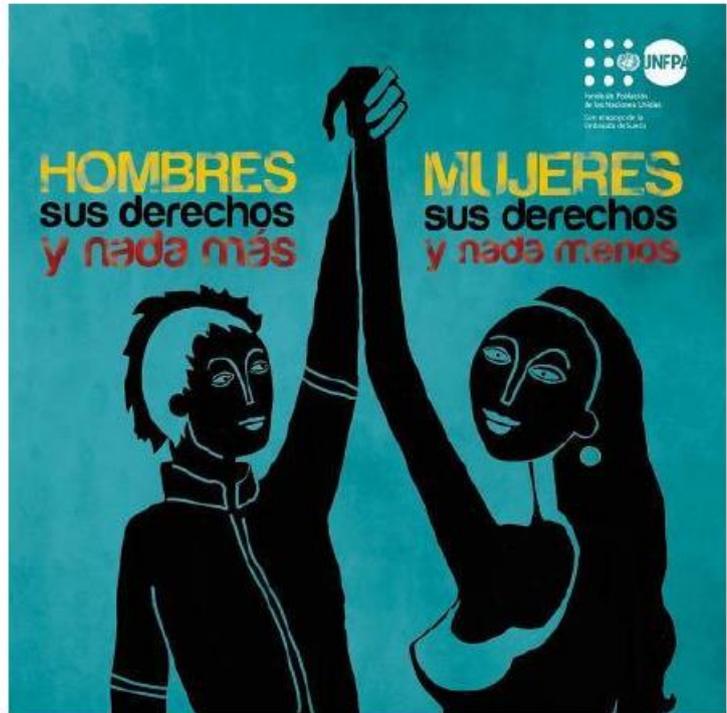


(CODAJIC, 2021)



(Arzola, 2014)

CAPÍTULO 5 – VOZES DE MULHERES E DE PESSOAS LGBTQIA+ ENTRE NÓS



(CODAJIC, 2021)

O que vão dizer de nós?

Seus pais, Deus e coisas tais

Quando ouvirem rumores do nosso amor?

[...]

E flutua, flutua

Ninguém vai poder querer nos dizer como amar

[...]

(Hooker; Liniker, 2017)

Assim como no capítulo anterior, trago como epígrafes dois textos contemplados nos materiais que serão foco de análise do presente capítulo. Um cartaz de uma campanha boliviana em prol da prevenção contra relacionamentos violentos entre adolescentes e jovens

e um fragmento da música brasileira “Flutua” escrita por Johnny Hooker e interpretada em parceria com Liniker para refletir sobre a homofobia e a inclusão.

O cartaz da campanha inspirou o título do material didático que tem como objetivo evidenciar vozes de mulheres, problematizar o machismo e combater a violência de gênero. A imagem busca ilustrar a igualdade de direitos para homens e mulheres, além de reiterar quão injusta é a hierarquização de gênero que os privilegia e as inferioriza. Abrir o capítulo com essa imagem simboliza o duplo esforço desta pesquisa em valorizar as mulheres, enaltecendo sua identidade, e colocar em pauta “verdades ‘desagradáveis’” (Kilomba, 2020, p. 42) que confrontam o patriarcado e o machismo.

Já os versos da canção “Flutua” vão do questionamento e da dúvida à libertação e à certeza. O medo aprisionador do que seria dito pela família, pela religião e por outras pessoas sobre um amor que não podia ser explícito, apenas deduzido, até então clandestino, dá lugar ao ato de flutuar, levitar em liberdade e estabelecer que ninguém poderia querer dizer como se deve amar. A canção celebra e defende o amor diverso, corroborando a mensagem emitida pelo título do capítulo com vozes LGBTQIA+ de que existem diferentes formas de amor.

A escolha das turmas pela discussão de questões que envolvem mulheres e pessoas LGBTQIA+ demonstrou a necessidade dessa presença na sala de aula, incluindo a de espanhol, e que são aspectos ainda urgentes para que haja respeito às diversidades. Em contrapartida, vale ressaltar o apagamento do que vinha sendo inserido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas primeiras versões, acerca da diversidade de gênero e de sexualidade, limitando sua compreensão aos gêneros discursivos ou textuais e à sexualidade como objeto de conhecimento das Ciências da Natureza.

Elaborar materiais didáticos de espanhol nessa perspectiva e levá-los para uma experiência de envolvimento com estudantes da Educação Básica representa um movimento de valorização de temáticas socialmente relevantes no processo de educação linguística e de busca de alternativas para articular ações que tornam ausências em presenças a partir das *grietas* (Walsh, 2013).

Nesse sentido, este capítulo objetiva colocar em pauta a análise de dois dos materiais didáticos elaborados durante o processo da pesquisa com foco em mulheres e a problemática do machismo, e pessoas LGBTQIA+: *Mujeres, sus derechos y nada menos. Hombres, sus derechos y nada más* – 2ª série do Ensino Médio (2EM); e *Amor son 4 letras y muchas formas* – 3ª série do Ensino Médio (3EM). As duplas do PIBID que atuaram na elaboração, também, foram as mesmas que já estavam acompanhando as turmas nas aulas remotas durante o ano letivo de 2021: Dênio e Iranilde com a turma 2EM; Marta e Rita na 3EM. De maneira

interseccional, incluo aspectos analíticos do material em diálogo com o envolvimento das turmas a cada atividade. Além disso, ao final, discuto acerca das impressões relatadas pelos/as estudantes e pibidianos/as após os encontros de Sessões Críticas.

5.1 Mujeres, sus derechos y nada menos. Hombres, sus derechos y nada más⁹⁷

Com o intuito de valorizar as mulheres e contestar o machismo, o material intitulado “*Mujeres, sus derechos y nada menos. Hombres, sus derechos y nada más*” foi concebido a partir dos pontos levantados pelas turmas da 2ª série do Ensino Médio do CODAP/UFS no Encontro para Escolha Temática (EET) e das pesquisas realizadas no processo de seleção textual. O foco central da proposta é a compreensão leitora em espanhol em prol da construção de inteligibilidades sobre o mundo social na interlocução com diferentes mulheres e com outras vozes que problematizam adversidades pelas quais as mulheres passam. Além disso, o material oportuniza práticas orais, de escrita, com gêneros discursivos e com atenção a conhecimentos linguísticos específicos, mas com possibilidade de ampliação para outros focos.

Depois de seis meses do EET com a turma, que ocorreu virtualmente em agosto de 2021 devido à pandemia de Covid-19, o envolvimento com o material veio a acontecer, presencialmente, durante a fase de Recuperação Final no calendário do ano letivo de 2021, após o processo de pesquisa dos textos e elaboração da proposta. Todos/as os/as estudantes compartilhantes já estavam aprovados/as e se dispuseram espontaneamente a comparecer no momento acordado com o grupo.

As aulas sucederam no dia 08 de fevereiro de 2022, no mesmo turno de estudo regular das turmas, o vespertino. Quatro aulas foram organizadas em dois blocos separados por um intervalo. Cada aula tinha 45 minutos e o intervalo 30. No dia do encontro com esse grupo, o lanche oferecido pela universidade atrasou e, por essa razão, o primeiro bloco precisou ser estendido, chegando a 1h50. O segundo bloco cumpriu com 1h30 e a proposta total aconteceu em 3h20. O local escolhido na área da escola foi o pátio central por ser um local amplo e aberto, o que possibilitou o distanciamento espacial entre os/as estudantes, cuidado ainda oportuno devido à pandemia, assim como o uso da máscara. Para que o grupo pudesse interagir melhor entre si, as cadeiras e mesas foram dispostas “em U”, com uma tela de projeção na frente, e foram utilizados materiais impressos, projetor multimídia e som como

⁹⁷ Para ter acesso ao referido material em pdf, basta acessar o seguinte link: https://drive.google.com/file/d/1V7om4Yacle6rfKo2_a2EU2X7kSxmNxe/view?usp=sharing.

recursos. De forma voluntária, participaram 15 (quinze) estudantes das turmas de 2ª série com as devidas assinaturas dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido. A dupla do PIBID responsável pela articulação das atividades era formada por Dênio e Iranilde.

Quadro 14 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 2EM⁹⁸

Bolsistas do PIBID	Estudantes da turma 2EM				
Dênio	Anézia	Breno	Carlos	Caroline	Christiane
Iranilde	Éccia	Ewerton	Fátima	Larissa	Louise
	Marcelo	Mônica	Val	Wesley	Zezinho

Fonte: Elaboração própria

A seguir, destaco algumas descrições e análises resultantes do material e do envolvimento proporcionado por/com ele nas aulas:

a) *Puntos de partida* (2EM, p. 01)

A princípio, mesmo sendo o grupo com mais estudantes que disponibilizaram a comparecer às aulas, a interação inicial foi tímida e apática. A turma foi acolhida por Dênio e Iranilde que apresentaram a proposta e tentaram gerar um clima propício para o envolvimento com o material. Diferentemente do que fizeram as outras duplas, o material impresso foi distribuído logo nos primeiros minutos e, ao mesmo tempo que visualizavam as imagens da capa em mãos, elas eram projetadas no telão com o objetivo de provocar a curiosidade, suscitar hipóteses e sondar as percepções iniciais sobre o tema. A seguir, a figura da capa com as imagens, título e perguntas de pontos de partida:

⁹⁸ As análises sobre o envolvimento da turma com o material, contempladas nesta seção, fazem menção aos nomes da dupla do PIBID e de estudantes da referida turma. Os excertos utilizados para citar suas falas foram retirados das transcrições incluídas nas “Notas de campo” disponibilizadas nos Apêndices.

Figura 46 – Capa do material “*Mujeres, sus derechos y nada menos*” (2EM)



Fonte: Material “*Mujeres, sus derechos y nada menos. Hombres, sus derechos y nada más*” (2EM, p. 01)

Assim como nos outros materiais, as perguntas de *puntos de partida* da capa tinham como foco a descrição e percepção dos elementos visualizados nos textos imagéticos, sua relação com o título, a relevância da discussão da temática em aulas de espanhol e as expectativas dos/as estudantes sobre o material. Todas as imagens apresentadas na capa também faziam parte de uma das atividades da seção *(Entre)Palabras e Imágenes*, presente no final da proposta.

As representações identificadas pelos/as estudantes, sobre as imagens, indicavam, na ordem em que se apresentam, (i) a liberdade, (ii) que juntos formam um só, (iii) o amor próprio e (iv) o autocuidado. No que se refere ao título e ao seu diálogo com as imagens, a representatividade das mulheres foi evidenciada, mas o lugar dos homens nesse contexto não foi mencionado, nem mobilizado pela dupla do PIBID. Nesse caso, caberia uma reflexão sobre o *locus* social do grupo dominante em comparação com o lugar das mulheres, visto que a figura masculina é problematizada e aparece em uma das imagens e no título.

Embora as primeiras participações para as perguntas iniciais seguissem um viés positivo sobre as mulheres e sua representatividade, ao tratar da relevância da discussão dessa temática em aulas de espanhol, a estudante Louise mencionou o problema do machismo e do feminicídio como problemas sociais reais, existentes na sociedade e que precisam ser combatidos, por isso a importância de sua presença não só nas aulas de espanhol mas nas de todos os componentes curriculares.

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente (Adichie, 2015, p. 28).

Sim, a família precisa assumir esse papel educativo durante o crescimento de suas crianças. No entanto, o problema é bem maior, pois como educar crianças feministas, antimachistas e antissexistas se elas crescem em ambientes machistas fruto do patriarcado? A escola pode contribuir na difusão dessas questões de gênero? Sim e deve, a educação precisa agir fomentando pautas como essa, mesmo com a complexidade da estrutura dificultando o processo, pois, como já dizia Freire (1979, p. 84), “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Por essa razão, família, escola e sociedade em geral **precisam** combater o caráter estrutural do machismo como consequência do patriarcado.

b) *Mosaico de la representatividad* (2EM, p. 02-03)

Para ampliar o repertório dos/as estudantes e dar destaque a pessoas com representatividade e ativismo, um mosaico foi disponibilizado com mulheres de diferentes origens, atuação social e profissional, idades, cores, sexualidades, aparências e condições físicas. A seguir, a imagem da lauda na qual se encontra o mosaico:

Figura 47 – Mosaico de la representatividad (2EM)



Fonte: Material “*Mujeres, sus derechos y nada menos. Hombres, sus derechos y nada más*” (2EM, p. 02)

As brasileiras Maria da Penha, Djamila Ribeiro, Bertha Lutz, Marta Silva, e incluindo a jovem sergipana Lenice Ramos, formam o grupo diverso de representação local. Isabel Allende (Chile), Johana Izurieta Montesdeoca (Equador), Tamara Adrián (Venezuela), Brenda Mato (Argentina) e Zemmoa (México), única mulher trans do mosaico, constituem o grupo de hispano-falantes. Apesar das origens, da atuação profissional e de outras características as tornarem diferentes, elas possuem algo em comum: “todas são mulheres” (Val, 2EM). Sim, todas são mulheres, sejam cis ou trans.

A informação de que Zemmoa é uma mulher trans poderia ter sido omitida, já que não é comum informar quando a pessoa é cis. No entanto, sua presença no mosaico simboliza a ocupação desse lugar também como uma mulher, em respeito a sua identidade e a sua representatividade. Presença essa que requer ocupação em outros espaços e, cada vez mais, visibilidade. Não só por ela, mas por quem já passou e por quem está por vir, pois uma leva a outra.

Melibea Obono é a representante de origem africana, da Guiné Equatorial, único país do continente que tem o espanhol como língua oficial. Já Malala Yousafzai, paquistanesa mundialmente conhecida, é a única fora do contexto latino-americano. Cada uma em sua realidade e com suas trajetórias distintas compõem o mosaico para ampliar sua diversidade.

Apesar da sua organização no material impresso, os/as estudantes foram convidados a colaborar com a montagem do mosaico na lousa, pesquisando informações sobre todas as mulheres em foco, como seu país de origem, sua área de atuação e outras informações que encontrassem. A página 06 (seis) continha duas colunas com alguns dados que poderiam ajudar no processo de investigação.

Durante a montagem coletiva e colaborativa do mosaico, ficou notório que os/as estudantes se restringiram às informações já disponibilizadas no material, sem sua expansão, apenas confirmando os dados para relacioná-los. Essa superficialidade na construção da proposta pode ser justificada pela estratégia utilizada pela dupla do PIBID. Talvez, se o material não tivesse sido entregue desde o início, como planejado, exigiria que anotassem as informações encontradas sem uma referência específica e, se houvesse uma distribuição das mulheres entre os/as estudantes, o tempo seria otimizado, pois cada um ou dupla focaria em uma ou duas das mulheres. O quadro, a seguir, apresenta as informações da questão 01, da página 03, organizadas após a investigação dos/as estudantes.

Quadro 15 – Informações encontradas sobre mulheres do
Mosaico de la Representatividad (2EM)

Maria da Penha	<i>Brasil, farmacéutica</i>
Zemmoa	<i>México, mujer trans, artista, cantante</i>
Isabel Allende	<i>Chile, escritora</i>
Djamila Ribeiro	<i>Brasil, filósofa y escritora</i>
Johana Izurieta Montesdeoca	<i>Ecuador, publicitaria</i>
Bertha Lutz	<i>Brasil, bióloga, educadora, diplomática y política</i>
Marta Silva	<i>Brasil, futbolista</i>
Tamara Adrián	<i>Venezuela, profesora, abogada y diputada</i>
Brenda Mato	<i>Argentina, modelo y activista</i>
Malala Yousafzai	<i>Pakistán, graduada en Filosofía, Política y Economía</i>
Melibea Obono	<i>Guinea Ecuatorial, periodista, politóloga, escritora y docente</i>
Lenice Ramos	<i>Brasil, Sergipe, estudiante de una escuela pública sergipana</i>

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa dos/as estudantes

De maneira distinta ao que foi contemplado nos mosaicos dos outros materiais, as mulheres presentes nesse não eram autoras dos textos inseridos nas outras atividades. Com exceção de Zemmoa que é uma das intérpretes de uma das músicas incluídas. Durante a elaboração do material junto com Dênio e Iranilde, a lista dessas mulheres foi pensada a partir do seu ativismo em diferentes países e causas, para que houvesse uma diversidade e ampliasse o contato com mais histórias. No entanto, no processo de envolvimento com o mosaico, não foi bem isso que ocorreu em função da superficialidade da pesquisa dos/as estudantes para sua montagem. Além disso, é possível constatar ausências, como a da mulher indígena, por exemplo, visto que em um contexto de elaboração e envolvimento de um material didático de espanhol na América Latina, seria pertinente e relevante essa inclusão.

Cada uma das mulheres contempladas possuía um dado relevante que ilustraria seu ativismo e representatividade. Das doze, Marta Silva, Maria da Penha, Malala Yousafzai, Bertha Lutz e Djamila Ribeiro foram mencionadas por parte da turma como já conhecidas. Entre as características que possuíam em comum, comentaram que “a maioria era feminista” (Louise, 2EM), “lutam pelas mesmas coisas” (Zezinho, 2EM), “por seus direitos enquanto mulheres” (Larissa) e “entraram em um grupo onde a maioria dos participantes eram homens, local machista, e tiveram garra para lutar por seus direitos” (Anézia, 2EM).

O mosaico foi constituído por presenças e ausências de mulheres. As reflexões mobilizadas a partir dele podem levar esses dois aspectos em consideração. Que mulheres fazem parte? Que outras poderiam ser incluídas? Que outros aspectos dessas identidades seriam relevantes para a discussão para além da questão de gênero, visto que mulheres negras, indígenas, com deficiência, trans e outras vivenciam outros tipos de opressão que precisariam ser problematizados interseccionalmente?

Nessa perspectiva, ao defender a interseccionalidade, Davis (2011, [s.p.]) argumenta que “[a] gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas”. Além disso, existem outras categorias que marginalizam identidades em suas relações hierárquicas de poder, seja envolvendo sexualidade, etnia, presentes e ausentes no mosaico. A questão é que não se deve “assumir a primazia de uma categoria sobre as outras” (*ibidem*).

De certa maneira, a abertura para que os/as estudantes sugerissem outras mulheres que poderiam fazer parte do mosaico seria uma oportunidade de preencher algumas dessas lacunas geradas pelas ausências, mas isso não isenta o material da sua responsabilidade de ser um espaço plural de uma representatividade que dialogue com a realidade na qual será envolvido. Como sugestão de inclusão de outras mulheres em um processo colaborativo de ampliação do mosaico, foram sugeridas: Linda Brasil, sergipana, trans e, na época, vereadora de Aracaju, mas no momento ocupa o cargo de deputada estadual; Conceição Evaristo, ativista e escritora brasileira; Gabi Cattuzo, *streamer* brasileira criadora de conteúdo digital com transmissão ao vivo na *internet*; Fernanda Montenegro, atriz brasileira; Úrsula Bezerra, dubladora brasileira; Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, Angela Davis, filósofa estadunidense; e Iza, cantora brasileira.

Como as sugestões enriqueceram ainda mais o mosaico, incluo, a seguir, uma composição com fotos de todas elas para que tenham mais visibilidade:

Figura 48 – Ampliação do Mosaico de la representatividade (2EM)



Fonte: Composição própria a partir da indicação dos/as estudantes

c) *Espacio de habla y de escucha* (2EM, p. 03-07)

Como no EET, a turma mencionou casos de machismo em sala de aula ao longo dos anos em que estudavam juntos/as, essa seção trouxe um experimento social da campanha colombiana “*Parece normal, pero es violència*”, que problematiza atitudes que são normalizadas na sociedade, mas que precisam ser entendidas como violência. Para introduzir, Dênio e Iranilde distribuíram papéis enumerados e duplicados de 1 a 6 para que cada pessoa respondesse a uma pergunta presente na campanha. Depois dessa etapa, foi feita uma comparação entre as respostas dadas para as mesmas perguntas.

Os questionamentos do experimento versavam sobre os seguintes aspectos: o tempo para escolher uma roupa antes de sair; o cuidado ao colocar uma roupa para andar no transporte público ou na rua; o recebimento de cantadas na rua; o contato com um grupo do sexo oposto bebendo; o pedido do/a namorado/a para que compartilhe a localização ou foto do momento; e as diferenças de tratamento entre mulheres e homens.

A ideia era comparar as respostas dadas entre mulheres e homens. A partir do debate sobre esses pontos, eu destacaria a discussão gerada sobre as roupas das meninas. Louise disse que não tem problema nenhum, porque de qualquer jeito, seja vestida de calça ou de outra coisa, vai ser assediada, então não deixa de usar. Anézia complementou dizendo que a roupa é só uma desculpa para justificar o machismo e a violência. Já Ewerton opinou que as meninas não deveriam se preocupar com isso, mas precisam por medo de acontecer alguma coisa.

Essa discussão sobre a preocupação que meninas, adolescentes e mulheres precisam ter com a roupa que vestem me fez lembrar de uma das quinze sugestões que Chimamanda Adichie dá, em seu livro *Para educar crianças feministas*, a uma amiga que acabou de se tornar mãe de uma menina. A décima sugestão apresentada no livro recomenda que a recém-mãe “esteja atenta às atividades e à aparência dela”, associando “a maneira de vestir como uma questão de gosto ou de beleza, e não de moral. [...] Porque as roupas não têm nada a ver com moral” (Adichie, 2017, p. 56-57)

Em contrapartida, o problema é tão complexo, injusto e violento que obriga as mulheres a se preocuparem mesmo sendo vítimas. Entretanto, o pior é que há ainda a possibilidade de ela ser culpabilizada pela agressão e violência sofrida, seja por causa da roupa que estava usando, pelo local que passou, pela bebida que tomou, pela forma que dançou ou, simplesmente, por ser mulher, como se fossem justificativas plausíveis para esse tipo de acusação.

A atividade seguiu com a projeção do vídeo do experimento, a leitura de fragmentos do que foi dito na campanha, a resolução das questões da página 05 para expressar opinião pessoal e a análise do “Alertómetro”, que ajuda a saber o nível de perigo avaliando as atitudes violentas apresentadas. A seguir, uma figura associada à logomarca da campanha e ao vídeo:

Figura 49 – Campanha “Parece normal, pero es violencia” (2EM)⁹⁹



Fonte: *Parece normal pero #EsViolencia* (2018)

O vídeo apresentado evidenciou as distinções de experiências vividas por mulheres e homens nas mesmas situações. Enquanto os homens as vivenciam sem preocupação, sem temor, sem constrangimento, sem subordinação, mas com privilégios, as mulheres possuem uma rotina de preocupação, temor, constrangimento, medo, submissão e tratamento injusto.

⁹⁹ O vídeo da campanha “*Parece normal pero #EsViolencia*” pode ser assistido no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=0FzThcf4rWQ>. Acesso em: 07 fev. 2022.

Os exemplos dados representam ações do cotidiano e possibilitaram a identificação dos/as estudantes.

As reflexões provocadas pelo experimento partem não só do que é dito, mas também da percepção de quem diz e dos efeitos visuais que enfatizam as diferentes reações das mulheres e dos homens que dele participam. Sobre isso, destacaria:

- O homem que nem imaginava que a demora da mulher para escolher uma roupa para sair poderia ser por uma questão de segurança e não só por vaidade ou conforto como ele pensava;
- A expressão de decepção de uma das mulheres, após relatar situações de assédio dentro do transporte público, ao escutar o discurso machista de um dos homens de que dependeria da forma como fosse tocado para se sentir, ou não, incomodado, considerando o relato da mulher um fato circunstancial ou uma questão de interpretação;
- A divergência na leitura da cantada que, para mulher, pode ser uma violência;
- As sensações geradas pelo sexo oposto em alguns contextos, sendo que, os homens não demonstram preocupação e, no caso das mulheres, há insegurança ou desconforto;
- A conveniente percepção de um dos homens que participam do experimento que se exime da culpa justificando seu machismo com outras palavras, como uma questão cultural, como “coisas” que o ensinaram;
- A preocupação de um dos homens com generalizações do machismo e de outro com a conquista de direitos das mulheres como um prejuízo para os cuidados e obrigações que elas deveriam ter com o lar; e
- A participação de diferentes tipos de mulheres no experimento expressando vivências comuns independente de idade, tipo físico e sexualidade, comprovando que as questões problematizadas são de gênero.

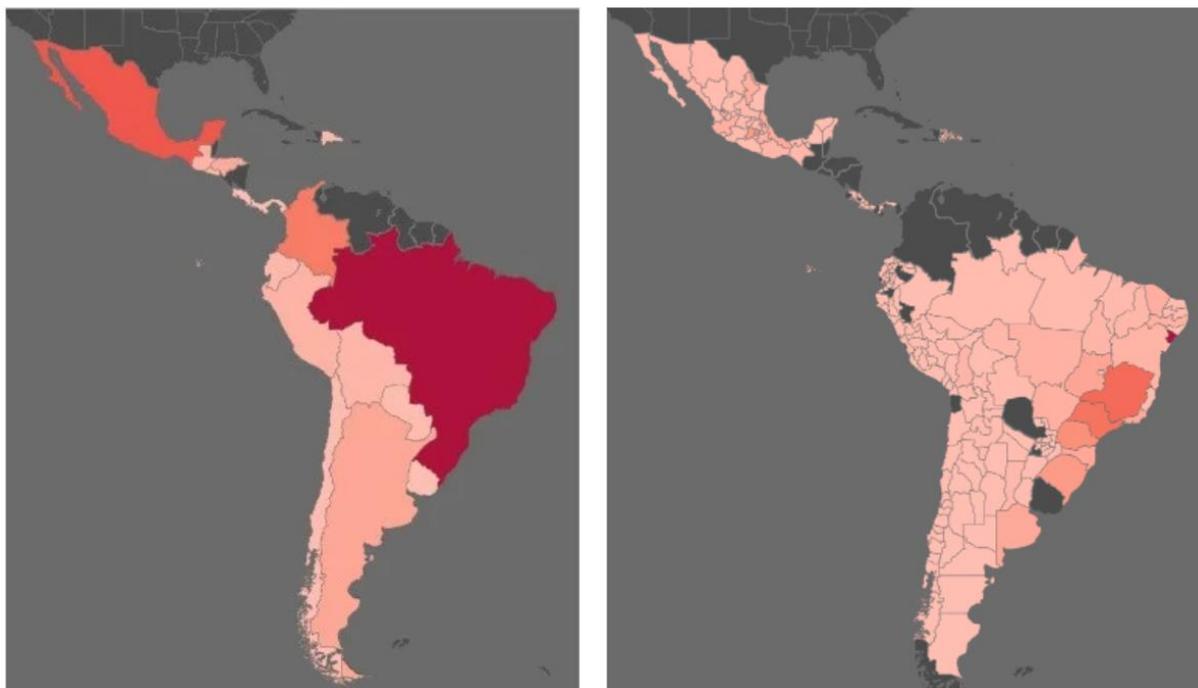
d) (*Entre*)Palabras e Imágenes (2EM, p. 07)

Para ampliar as reflexões sobre o machismo e as atitudes violentas elencadas nos três níveis do *alertómetro*, que vai da insistência para ser respondido ao assassinato, essa seção levou para o centro das discussões o *Mapa Latinoamericano de Femicidios (MLF)*, “plataforma de livre acesso que permite visibilizar, informar, comunicar e promover dados de feminicídios na América Latina e no Caribe”¹⁰⁰, criada durante a pandemia de Covid-19.

¹⁰⁰ **Texto original:** “[...] el MLF es la única plataforma de libre acceso que permite visibilizar, informar, comunicar y proporcionar datos de femicidios en América Latina y el Caribe [...]”. Disponível em: <https://mundosur.org/femicidios/>. Acesso em: 16 jan. 2022

A visita à plataforma e a leitura dos mapas geraram surpresa nos/as estudantes ao saber que o Brasil era o país latino-americano e Sergipe o estado brasileiro com mais casos de feminicídios da época, como é possível constatar nas imagens abaixo com o destaque em vermelho mais escuro:

Figura 50 – Mapa Latinoamericano de Feminicídios (Brasil e Sergipe)



Fonte: MLF (2022)

De acordo com a Secretaria de Estado da Segurança Pública de Sergipe (SSP-SE), “em sete anos, foram registrados 113 feminicídios no estado. Só este ano foram três. Nos últimos três anos Sergipe registrou 53 mortes de mulheres por feminicídio” (Barreto, 2023, [s.p.]). Nesse sentido, é um tema grave que faz parte da realidade local e que precisa ser combatido e discutido de maneira ampla pela sociedade. A escola precisa fomentar essas questões e a sala de aula de espanhol também pode ser esse espaço.

e) *Espacio de habla y de escucha* (2EM, p. 08-09)

As vozes escutadas/lidas nessa seção foram de quatro meninas adolescentes ativistas que estavam vinculadas à incidência política em lideranças nos seus contextos territoriais. No “*Día Internacional de la Niña*”, celebrado todo 11 de outubro, socializaram suas experiências de luta pelo reconhecimento de suas pautas e direitos. A proposta era que, a partir de suas declarações, outras meninas se inspirassem e percebessem seu potencial, além de sensibilizar

o lugar de escuta dos meninos com relação às questões problematizadas por esse outro lugar de fala. A seguir, duas das quatro declarações que foram utilizadas como referências:

Figura 51 – Declarações de meninas no *Día Internacional de las Niñas*



Fonte: Save the children (2021)

Após a leitura das quatro declarações, os/as estudantes refletiram acerca do tema central de cada uma: a luta antimachista, o machismo no esporte, as conquistas femininas na história e o lugar de fala das mulheres. Ao buscar adjetivos utilizados para qualificar meninas e mulheres, nas duas declarações, foram encontrados “grandes” e “indignada” para expressar, respectivamente, o quanto elas inspiram e o sentimento de indignação a qualquer tipo de injustiça e discriminação. Nesse tipo de proposta, além da questão linguística na identificação de adjetivos em espanhol, está a compreensão das intenções dos seus usos, sendo assim um “investimento pedagógico sobre a materialidade linguística” que leva “os alunos a se interrogarem sobre os efeitos por ela produzidos” (Bizon; Diniz, 2019, p. 170).

O lugar de escuta dessas declarações foi utilizado para mobilizar declarações dos/as estudantes desde seus lugares de fala. Dênio e Iranilde os/as convidaram a criar comentários em espanhol falando como acreditavam que deveria ser o mundo para meninas e mulheres. Como resultado, trago alguns desses comentários produzidos cujas palavras-chave mais utilizadas foram igualdade e segurança:

Figura 52 – Comentários sobre como deveria ser o mundo para meninas e mulheres

 Save the Children
<ul style="list-style-type: none"> • “Un mundo más igualitario, menos violento y opresivo para las mujeres” (Anézia). • “Deseo un mundo igualitario para niños y niñas” (Breno). • “Sin desigualdad y que las niñas puedan vivir sin temor” (Caroline). • “Un mundo seguro donde haya igualdad de género” (Christiane). • “Mujeres con más lugar en el mundo, con más seguridad y menos machismo” (Éccia). • “Quiero que el mundo sea menos culturalmente machista y más igualitario” (Marcelo). • “Un mundo seguro e igualitario” (Mônica). • “Un mundo con más igualdad y seguridad para todos, todas y todes” (Val). • “Un mundo de igualdad y respetuoso” (Wesley).

Fonte: Elaboração própria a partir da escrita dos/as estudantes

A seção seguinte do material seria *Espacio de habla y de escucha* (2EM, p. 09-10) com o poema “*Soy mujer*” da escritora porto-riquenha Magaly Quiñones. No entanto, no dia das aulas, devido ao longo tempo utilizado na montagem do *Mosaico de la representatividad*, no início do encontro, a dupla do PIBID precisou decidir que atividade do material precisariam suprimir, visto que não haveria tempo suficiente para promover o envolvimento com todas. Dênio e Iranilde tiveram autonomia para tomar essa decisão e esse tipo de situação é recorrente no processo da práxis docente, seja nas aulas, na elaboração de materiais ou na construção de currículos e planos. O mais importante nesse contexto é fazer escolhas que não prejudiquem a coerência da proposta.

f) *Cruzando voces* (2EM, p. 10-13)

O primeiro bloco do encontro, constituído pelas duas aulas iniciais, finalizou com a escuta da canção “*Mujeres ya*” escrita e gravada de maneira colaborativa por mulheres de seis países diferentes: Espanha – Alba Messa, que encabeçou a proposta, Angy, Ainoa Buitrago, Miriam Ruiz e Violetta Arriaza; México – Natasha Duperyon e Zemmoa, já conhecida no *Mosaico de la representatividad*; Peru – Ania; Colômbia – Soy Emilia; Argentina – Mery Granados; e Venezuela – Lolita de Sola. Só com essa lista de dez mulheres, os/as estudantes tiveram a oportunidade de ampliar seu repertório musical com representantes mulheres de diferentes países hispano-falantes.

Figura 53 – Canção “Mujeres ya”¹⁰¹

Fonte: Material *Mujeres, sus derechos y nada menos. Hombres, sus derechos y nada más* (2EM, p. 11)

Depois de acompanhar a música com a letra em mãos no material impresso, os/as estudantes expressaram que sua mensagem central era a percepção crítica dessas mulheres acerca do patriarcado que as marginaliza, as exclui e as invisibiliza. As outras questões evidenciaram a opressão pela qual passam para seguir os padrões de beleza da sociedade e o mito da rivalidade entre mulheres que prejudica a sororidade.

Dentro da proposta, os/as estudantes também tiveram que buscar versos da letra da canção que expressassem a autoestima feminina e a crítica ao machismo, fazendo essa contraposição de ideias que, respectivamente, valorizam e oprimem as mulheres. A proposta objetivava a associação de versos da música em língua espanhola a esses temas específicos, demandando a compreensão leitora e o estabelecimento de relações entre os argumentos utilizados para sustentar as duas ideias. O resultado dessa busca resultou em um quadro construído coletivamente pelo grupo com a indicação dos referidos versos em colunas específicas, como é possível verificar na figura seguinte:

¹⁰¹ O vídeo da música “*Mujeres ya*” pode ser assistido através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=fJ5HIP10B4>. Acesso em: 13 jan. 2023.

Figura 54 – Autoestima feminina e crítica ao machismo na canção “Mujeres ya”

Autoestima femenina	Crítica al machismo
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Somos la fuerza que mueve el mundo</i> • <i>Somos el centro del huracán</i> • <i>Es nuestro cuerpo, nuestras ideas</i> • <i>Somos las dueñas de esta identidad</i> • <i>Mujeres mirándose de frente</i> • <i>Mujeres poderosas</i> • <i>Mujeres emprendiendo el vuelo</i> • <i>Mujeres buscando sus talentos</i> • <i>Mujeres liderando</i> • <i>Mujeres siendo mujeres ya</i> • <i>Somos la fuerza que mueve el mundo</i> • <i>Somos el centro del huracán</i> • <i>Es nuestro cuerpo, nuestras ideas</i> • <i>Somos las dueñas de esta identidad</i> • <i>¡No nos vamos a callar!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Digo que no es necesario gritar</i> • <i>Señorita o señora no es lo mismo</i> • <i>Mi olor y el tuyo no es lo mismo</i> • <i>Mirar o tocar no son los mismos</i> • <i>Para ver que ya no tenemos miedo</i> • <i>No somos nuestra edad,</i> <i>ni nuestra apariencia</i> • <i>No queremos competir entre nosotras,</i> <i>ni contigo</i> • <i>Fuimos las brujas que hablaron de la libertad</i> • <i>Es nuestro cuerpo, nuestras ideas</i>

Fonte: Elaboração própria a partir da indicação dos/as estudantes

Depois dessa atividade, os/as estudantes tiveram 30 (trinta) minutos de intervalo para lanchar, circular e descansar um pouco. O segundo bloco de aulas foi iniciado com a escuta da segunda música da seção *Cruzando voces*. Depois do contato com vozes da Argentina, Colômbia, Espanha, México, Peru e Venezuela na canção em espanhol, o encontro com vozes brasileiras do grupo Francisco El Hombre com a música “Triste, louca ou má”.

Figura 55 – Canção “Triste, louca ou má”¹⁰²



Fonte: Material *Mujeres, sus derechos y nada menos. Hombres, sus derechos y nada más* (2EM, p. 13)

¹⁰² O vídeo da música “Triste, louca ou má” de Francisco El Hombre pode ser assistido através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>. Acesso em: 16 jan. 2023.

A canção já era conhecida por parte do grupo que conseguiu acompanhar a melodia cantando junto. A atividade também foi respondida coletivamente com a reflexão sobre a qualificação pejorativa que a mulher recebe como um dos sintomas do machismo estrutural, compreendido por Paula e Sant'ana (2021, p. 7556) como “a conjuntura patriarcal sistêmica que constitui nossa sociedade”.

Em uma das questões, a turma discutiu sobre situações concretas em que as mulheres são definidas de maneira estereotipada e generalizada como tristes, loucas e más, a saber:

- Triste: quando está solteira;
- Louca: quando se exalta, grita ou diz que está acontecendo algo e negam;
- Má: quando não quer ter filhos, cuidar do marido ou da casa.

Paula e Sant'ana (2021, p. 7567) explicam que essas denominações pejorativas são estratégias discursivas de “inversão e de designação da mulher” típicas do machismo estrutural. De acordo com a letra do refrão da música, “Que um homem não te define / Sua casa não te define / Sua carne não te define / Você é seu próprio lar”, a mulher não deve ser definida por um homem, pela casa ou pela carne, pois ela é seu próprio lar. Ao comparar as duas canções da seção, “*Mujeres ya*” e “Triste louca ou má”, foi identificado como ponto em comum a noção de que essas mulheres querem reescrever sua própria história em oposição ao patriarcado e ao machismo.

g) *Lectura y (con)textos* (2EM, 14-15)

O gênero discursivo que compõe essa seção é o poema “*Ni víctima ni victimaria, simplemente mujer*” da nicaraguense Blanca García Monge (p. 14). Após explicar o seu título que rejeita a ideia de vitimização feminina, Dênio e Iranilde solicitaram que o poema fosse lido em voz alta por diferentes estudantes, cada um por período.

Para enfatizar a autoafirmação da mulher no texto, a primeira questão solicitava a identificação dos verbos conjugados na primeira pessoa do singular e a explicação do efeito produzido por esses usos. A turma mencionou a presença das seguintes formas verbais: *celebro, reconozco, puedo, admito, decido, elijo, soy, no quito, exijo, manifiesto e tengo*, mas a reflexão sobre o efeito que se produz não foi realizada, limitando a proposta a uma simples demanda de identificação que poderia ser ampliada com o reconhecimento do efeito de sentido da escolha por uma determinada pessoa verbal.

A segunda questão tinha como foco os seguintes versos “*Admito que soy la única responsable / de cambiar o no la situación / en que me encuentre*”. A proposta pretendia

problematizar essa responsabilização pela mudança que pressiona mulheres violentadas que, muitas vezes, não conseguem escapar de situações opressoras, relacionamentos tóxicos e violentos. Nem sempre é possível deter ou se livrar de uma pessoa violenta, como diz o poema, não por falta de vontade, pois muitos outros fatores influenciam nesse tipo de decisão e reforçam a violência emocional e psicológica.

A compreensão da sororidade e da ancestralidade também foi contemplada na atividade com o reconhecimento de outras mulheres que são violentadas e da memória da mulher indígena, anciã e camponesa. Além disso, a autora sinaliza sua identificação com mulheres de outras peles, estaturas, pesos, diâmetros, culturas e costumes diferentes, valorizando e respeitando a diversidade da mulher.

h) *Entre(Palabras) e Imágenes (2EM, p. 15-17)*

O objetivo dessa seção foi discutir o machismo através de textos verbo-imagéticos como as tirinhas do livro “*El machismo ilustrado*”, da psicoterapeuta mexicana Marina Castañeda em colaboração com a desenhista Eva Lobatón, e a obra “*No soy machista, pero...*”, do chileno Daslav Vladilo, mais conhecido como Damivago. A seguir, um exemplo de texto de cada um desses livros:

Figura 56 – Tirinhas sobre o machismo



Fonte: Material *Mujeres, sus derechos y nada menos. Hombres, sus derechos y nada más* (2EM, p. 15-16)

A pibidiana Iranilde fez a leitura em voz alta dos textos e conduziu as atividades com Dênio. Entre os pontos mais relevantes dos debates propostos, destaco a crítica feita à

diferença na criação de meninos e meninas, na qual “eles podem brincar enquanto elas aprendem, desde criança, a ajudar nas atividades domésticas” (2EM). A turma debateu sobre a importância de educar as crianças, principalmente os meninos, desde cedo, para que não cresçam machistas e defendeu que a família, não só pai e mãe, mas outros/as parentes próximos/as também, precisam colaborar ensinando e dando exemplo. Na hipótese de que viessem a ter filhos/as um dia, expressaram que irão criá-los para que façam as mesmas coisas em casa e dividam as tarefas.

No livro *Os meninos são a cura do machismo*, Queiroz (2021) defende a ideia de que, para erradicar o machismo, se é que isso é possível, é preciso deixar de treinar os meninos para oprimir. Segundo ela,

[o]s meninos podem ser a cura do machismo. Uma educação feminista amorosa é a vacina contra nossa pandemia patriarcal. Porque ninguém nasce insensível, ninguém nasce agressor, ninguém nasce estuprador – isso é, na verdade, o que o machismo quer que a gente pense sobre os homens. Que existe alguma natureza perversa que os rebaixa – assim eles conseguem não ser culpados por trair, agredir, assediar, estuprar. [...] Depende de todos nós, enquanto sociedade, cultivar um antiexército de homens decentes que se atrevam a mudar o mundo para melhor. É uma responsabilidade coletiva (Queiroz, 2021, p. 11-12).

Nessa perspectiva, o material produzido nesta pesquisa e a experiência por/com ele proporcionada foram oportunidades que nós compartilhantes tivemos para problematizar essas questões, (des)aprender e vislumbrar uma educação outra antimachista e antissexista também na escola.

A discussão sobre a segunda obra partiu do texto imagético do personagem central representado por um homem das cavernas, para simbolizar o machista como retrógrado, ultrapassado e antiquado, até o texto verbal construído para reproduzir o machismo e culpabilizar a mulher através da contradição entre o enunciado “*No soy machista*” e as absurdas justificativas dadas introduzidas pela conjunção “*pero*”. Nessa proposta, a conjunção adversativa “*pero*” funciona como partícula argumentativa que introduz uma frase cuja ideia contradiz o que foi dito anteriormente. Nesse sentido, a estudante Louise sugeriu um outro exemplo de frase que expressa a mesma ideia de contradição, “Não sou machista, mas, quando eu vejo um amigo assediando uma mulher, eu fico calado”, e Caroline complementou que é quando o homem diz que não é machista, mas faz coisas machistas.

i) *Entre Palabras* (2EM, p. 17-20)

Essa seção nasceu a partir do acesso a uma polêmica iniciativa de correção de campanhas contra a violência machista que, ao invés de se dirigir ao agressor, foca na vítima. Duas jornalistas espanholas, Mariluz Peinado e Anabel Bueno Ballesteros, propuseram a reescrita dos textos verbais de algumas campanhas que denunciavam a violência de gênero, mas emitiam sua mensagem considerando a mulher como receptora e não quem pratica a violência. A seguir, dois exemplos dessa proposta de alteração que foram contempladas no material:

Figura 57 – Exemplos de correções de campanhas machistas



Fonte: ElPaís (2017)

Esses são dois exemplos de correções dos cinco disponibilizados no material. Dênio e Iranilde refletiram junto com a turma sobre cada um dos anúncios modificados, identificando as pessoas receptoras indicadas pelas imagens e por marcas linguísticas dos textos verbais. No primeiro exemplo, é dito que existe saída para a violência de gênero e ela depende da própria mulher violentada e de pessoas que podem ajudar denunciando. As frases escritas nas mãos que ilustram o cartaz indicam o número de telefone 016 para efetivar a denúncia, expressam empatia ao dizer que estão do lado da vítima e ao oferecer apoio e ajuda, convidam outras pessoas para que se unam à causa e sugerem que a mulher ou alguma testemunha conte sobre a violência. Na proposta de reescrita com foco no agressor, o texto verbal o responsabiliza pelo maltrato e os conselhos escritos nas mãos são riscados para dar lugar a frases dirigidas a ele com o imperativo negativo, proibindo a violação, o insulto, o assédio, o controle, o grito, a invasão da privacidade e a violência física, além da advertência de que ele não é melhor do que ela, nem seu proprietário.

O segundo cartaz, com a imagem de uma criança com um olhar de quem pede algo, é dirigido a uma suposta mãe que vive em um lar violento junto com seu filho. O texto verbal expressa o pedido da criança para que ela faça algo por ele e por ela mesma, agindo e não tolerando quem está maltratando. Na correção, o vocativo “*mamá*” é substituído por “*papá*”, especificando quem deveria receber a mensagem, o pai agressor. Ele que deve fazer algo pela família e respeitar sua esposa e mãe do seu filho, construindo uma relação baseada na igualdade.

Assim como foi feito com esses dois anúncios, os outros três também foram analisados para mostrar como a língua pode expressar relações de poder e como cada termo utilizado carrega intenções que podem reproduzir o machismo e outros tipos de violência. Como proposta de atividade prática e criativa, os/as estudantes foram mobilizados a corrigir anúncios mudando seu foco para o agressor. A seguir, algumas das reescritas feitas por estudantes da turma:

Figura 58 – Reescrita de anúncios para dirigir seu foco ao agressor



Fonte: Composição própria a partir da produção dos/as estudantes

A seguir, a transcrição das frases originais e das modificações sugeridas pelos/as estudantes na ordem em que aparecem na figura 58:

- ***Si tu chico te da miedo, cuéntalo. Hay salida a la violencia de género.***
No amenaces a tu pareja.
No te enorgullezcas cuando ella muestre miedo.
- ***Si tu chico te controla el móvil, cuéntalo. Hay salida a la violencia de género.***
No controle el móvil de tu chica. ¡No es tuya!
Respeto el espacio personal de tu novia.
No controles su móvil. Ella no es tu propiedad.
Ella no es tu propiedad. No controle el móvil de su compañera.

A socialização das correções ao final da reescrita evidenciou que os/as estudantes compreenderam a proposta e conseguiram utilizar a língua espanhola para problematizar a mensagem machista das versões originais dos anúncios e expressar um suposto embate com os agressores. Para a reescrita, utilizaram advérbio de negação, imperativo negativo e

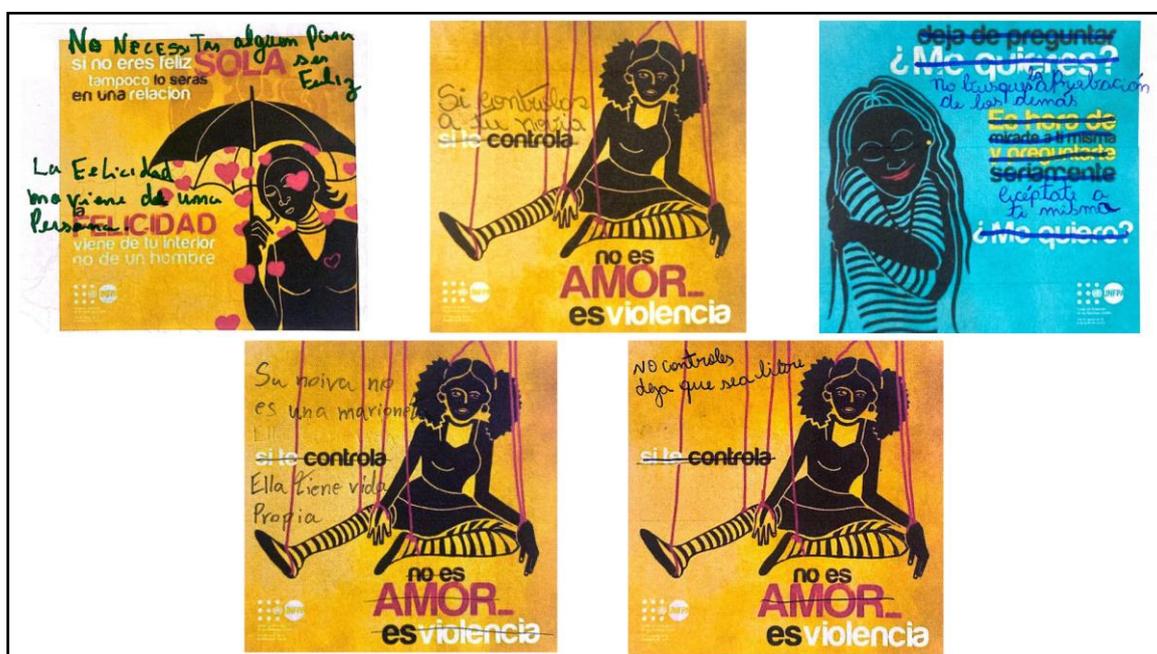
afirmativo, verbos transitivos, intransitivos e pronominais, pronomes pessoais, possessivos e vocabulário coerente com cada proposta. Mesmo com todos esses aspectos, o mais importante é que fizeram uso do idioma foco das aulas em uma prática social antimachista.

j) *(Entre)Palabras e Imágenes (2EM, p. 20-23)*

Essa seção seguiu com foco no gênero discursivo anúncio a partir de uma campanha boliviana de prevenção de namoros violentos entre adolescentes e jovens através da arte e das redes sociais, fortalecendo sua autoestima e denunciando ciclos de violência nessas relações. A proposta dialoga com a faixa etária da turma, enfatiza uma pauta muito relevante e promove essa discussão no espaço escolar.

Durante a atividade, os/as estudantes disseram qual cartaz tinha chamado mais sua atenção e buscaram entre os 14 (catorze) disponibilizados quais poderiam ser reescritos para que sua mensagem fosse dirigida aos agressores e não às vítimas ou para fortalecer a autoestima das adolescentes e jovens. A seguir, o resultado de algumas dessas produções:

Figura 59 – Correções de anúncios para prevenir namoros violentos



Fonte: Composição própria a partir da produção dos/as estudantes

A seguir, a transcrição das frases originais e ajustes feitos pelos/as estudantes:

- *Si no eres feliz sola, tampoco lo serás en una relación.*

No necesitas alguien para ser feliz. La felicidad no viene de una persona.

- *Si te controla, no es amor, es violencia.*
Si controlas a tu novia, no es amor, es violencia.
Su novia no es una marioneta. Ella tiene vida propia.
No controles. Deja que sea libre.
- *Deja de preguntar ¿me quieres? Es hora de mirarte a ti misma y preguntarte seriamente ¿Me quiero?*
No busques la aprobación de los demás. Acéptate a ti misma.

k) ¿Dónde estuvimos? (2EM, p. 24)

O material em foco contemplou o Brasil e quase todos os países que têm o espanhol como língua oficial no mundo, seja nas origens dos textos ou nas nacionalidades das pessoas mencionadas nas atividades. A América, a África e a Europa estiveram presentes com vozes de mulheres dos três continentes, como ilustrado na figura a seguir:

Figura 60 – Mapa da seção *¿Dónde estuvimos?* do material com mulheres (2EM)



Fonte: Material *Mujeres, sus derechos y nada menos. Hombres, sus derechos y nada más* (2EM, p. 24)

A diversidade geográfica apresentada é muito significativa para a representatividade de tantas mulheres ativistas que lutam pela igualdade gênero, para que seus direitos sejam respeitados, e pelo combate ao machismo, ao feminicídio e a quaisquer tipos de violência. Estar nesses países acompanhando vozes e publicações que circularam em seus territórios até

chegar em nossa sala de aula reflete a pluralidade que foi possível acessar, mas também, infelizmente, a compreensão de que o patriarcado e seus sintomas são reproduzidos mundo afora.

1) *¡Cuéntanos!* (2EM, p. 24)

Depois do envolvimento com a proposta nas quatro aulas, os/as estudantes responderam, através da linguagem escrita, às perguntas da seção *¡Cuéntanos!* para avaliar a experiência com a língua espanhola, o material, seus textos e atividades, a participação e a interação da turma, os aprendizados e os ensinamentos gerados. Assim como aconteceu com os outros grupos, após se expressarem pela escrita, puderam ouvir a opinião das outras pessoas da turma, ampliar e expressar seus argumentos, também, oralmente, em uma *Sessão Crítica*, na qual reforcei os questionamentos já feitos no final do material.

Com relação ao aprofundamento da temática em aulas de espanhol, foi mencionado que o espaço foi uma oportunidade significativa, pois, “nem sempre, [há] abertura para debater sobre esse assunto” (Carlos), além, de ser “pouco falado” (Christiane). A valorização do espaço criado pela pesquisa ressaltou sua importância e confirma a necessidade de que outros momentos, componentes curriculares e ambientes façam com que essa e outras temáticas possam circular. Afinal, é através do aprofundamento, das problematizações e das discussões que os conhecimentos podem ser (des)(re)construídos no contato com o outro.

Esse aprendizado mobilizado através da escuta e expressão de conhecimentos e percepções é rico por considerar a diversidade de perspectivas. Carlos ressalta que “muitas pessoas, por não viver no mesmo local e não ter a mesma criação, têm uma visão diferente [umas das outras] e, com isso, pode repensar sobre muitas coisas ditas”. A proposta buscou valorizar as vozes dos/as estudantes e mostrar que também poderiam contribuir para o aprendizado uns/umas dos/as outros/as. Nesse sentido, uma das discentes expressou que

[...] é necessário [escutar] a opinião, o posicionamento, o ponto de vista do outro para [entender] que não é só o [nosso], [precisamos] entender que o outro pensa diferente, que o outro age diferente. Então, acredito que sim, que a minha participação ensinou algo para o grupo, para os meus colegas de classe (Louise).

Essa percepção estudantil de aprendizagem participativa e coletiva é muito pertinente em um viés suleado que se contrapõe à hierarquização de saberes e que fomenta a autoafirmação e atuação dos/as estudantes no processo. A simples chance proporcionada de ouvir outras vozes, sejam as trazidas como referências no material ou as expressadas nas

discussões das aulas, todas com sua importância, já viabiliza a reflexão, “no mínimo, as pessoas irão refletir” (Breno) e esse é o primeiro passo para o aprendizado que, nesse contexto, foi provocado em língua espanhola.

A difusão de vozes de mulheres e de problematizações sobre o machismo e a violência de gênero em aulas de espanhol propiciou, além da ampliação de repertório e da criticidade, o contato com produções sobre esses aspectos em outros países. A proposta do material levou para a sala de aula a “representatividade de mulheres jovens e adultas latino-americanas” (Larissa), possibilitando o conhecimento sobre “novas mulheres que são ativistas, feministas” (Louise) e acerca do “trabalho dessas pessoas [...] que a gente nem conhecia, por exemplo, mas que passou a conhecer, a saber quem são e qual seu papel na sociedade e isso traz representatividade para nós mulheres” (Anézia).

Em um dos relatos, uma estudante mencionou a importância de ter conhecido Lenice Ramos no *Mosaico de la representatividad*, que quando estava no Ensino Médio mobilizou uma campanha para arrecadar absorventes para estudantes de escola pública.

[...] foi muito legal a gente poder ver o caso de uma menina que, mesmo de Aracaju, a gente percebe que nós podemos mudar a nossa volta por nossa conta própria e que isso não é algo tão longe da nossa realidade, que não acontece somente lá fora, é algo que acontece no nosso dia a dia aqui também e a gente não precisa esperar nada muito grande para que a gente possa começar a fazer alguma coisa, podemos ter nossas próprias iniciativas (Larissa).

A decisão pela inclusão de Lenice Ramos no mosaico foi motivada por ser uma garota da realidade local dos/as estudantes, de faixa etária aproximada e por sua consciência e ação social. O depoimento de Larissa responde ao objetivo traçado e comprova o poder da representatividade no processo de educação.

Ao opinar acerca do machismo em aulas de espanhol, Larissa declarou que “trabalhar esse tema nas aulas de espanhol foi importante para que a gente pudesse ver que não é um problema apenas do Brasil, ele é enfrentado em países *hispanohablantes* também”. Tendo em vista esse posicionamento, também destaco a fala da estudante Anézia que ressaltou o contato com “países que são pouco falados em escolas, em disciplinas, em livros didáticos, como, por exemplo, a Venezuela, a Guiné Equatorial, onde a gente pôde ver dados de violência, que aqueles países estão sendo citados, que está tendo representatividade de pessoas dali”.

No que concerne à configuração da proposta, foram evidenciados os seguintes aspectos: o uso de “vídeos e músicas para debater o tema” (Val); a perspectiva “dinâmica que

possibilitou a interação” (Ewerton); o fato de ter sido “leve, didático, convidativo e cheio de exemplos relevantes e atuais sobre o assunto abordado” (Larissa); e as “atividades práticas” (Louise). Em contrapartida, o estudante Marcelo mencionou o título dado ao material, pois chegou a pensar “que seria outro assunto” e considerou que “saiu um pouco do tema”; já Larissa, expressou que gostaria que tivesse falado mais “sobre as mulheres no esporte e sobre sororidade”.

Ter acesso a essas considerações contribui para a práxis docente no sentido de possibilitar a apreciação de elementos que foram acolhidos positivamente e que podem ser replicados em outras ações, como também vislumbrar ampliações e melhorias para enriquecer e aprimorar a proposta. Ao mesmo tempo que oportuniza revisitar o que já foi elaborado, sinaliza pontos e abre caminhos percebidos por outros prismas.

Dentro desse propósito de apreciação e avaliação do processo, a dupla do PIBID, Dênio e Iranilde, também foi convidada para uma **Sessão Crítica** após as aulas com o material. Em sua avaliação, Iranilde mencionou a boa interação com a turma, pois como foi o primeiro contato presencial com o grupo, tinha receio de que os/as estudantes ficassem com vergonha ou receio de se expressar. Dênio considerou que as ações foram produtivas e que houve muitas contribuições da turma, apesar de algumas mudanças e improvisações do que estava planejado, o que considero normal e recorrente na rotina docente. Como ponto positivo, destacaram a última atividade do material de reescrita de campanhas, devido ao engajamento, interação e escrita criativa do grupo.

No caso da necessidade de retirar uma das atividades, devido à organização do tempo, Iranilde justificou a decisão pela exclusão da proposta da seção *Espacio de habla y de escucha* (2EM, p. 09), com o texto “*Soy mujer*” da porto-riquenha Magaly Quiñones, por considerar que o gênero música presente na seção posterior, *Cruzando voces* (2EM, p. 10-13), geraria mais dinamismo do que a poesia, por ser um gênero que agrada aos jovens. Dênio complementou que outra justificativa seria o fato de o material contemplar uma segunda poesia, “*Ni víctima, ni victimaria, simplemente mujer*”, da nicaraguense Blanca García Monge, em outra seção, *Lectura y (con)textos* (2EM, p. 14-15), que possibilitaria discutir pontos comuns presentes no texto retirado, não comprometendo a proposta. Essa consciência das escolhas e adaptações feitas reflete o compromisso com os objetivos delineados e um movimento da práxis que nos leva a seguir, pausar, retomar, retirar, incluir, entre tantas ações, todas elas pertinentes se coerentes com o contexto da experiência.

Sobre as contribuições do processo de estudo, pesquisa, elaboração e vivência das aulas para formação docente, Iranilde foi enfática a reconhecer que desde o planejamento, a

escolha do material, as aulas, tudo seria importante, pois estavam vivenciando de maneira antecipada algo que fará parte do seu futuro como professora. Dênio também citou a elaboração do material como ponto crucial, mas incluiu as reflexões sobre como o levaria para a sala de aula e como seria sua conduta. Além disso, comentou que, em termos acadêmicos, a vivência com a pesquisa o ajudaria nos estágios supervisionados da graduação, pois já tem uma noção de conhecimentos teóricos e práticos que serão exigidos lá e por já ter tido experiência em sala de aula.

Outro ponto levantado se referiu às dificuldades, durante o processo, nas ações coletivas com a dupla do PIBID. Houve momentos conflituosos na tomada conjunta de decisões e na compreensão da necessidade dos encontros de acompanhamento para a elaboração da proposta. Dênio relatou suas dificuldades com atividades remotas em meio as tantas demandas durante o período pandêmico, mas que se esforçou para participar, mesmo nem sempre estando disposto ou discordando de algumas orientações. Por fim, ele disse reconhecer o suporte dado e que foi necessário para chegar ao final da experiência. Como reflexão, expliquei a importância dos encontros regulares durante o processo, das etapas do planejamento e dos estudos dos materiais, pois contribuiriam para o embasamento de todas as ações, mas que também compreendia que tudo aconteceu em um momento muito delicado de saúde pública e que era preciso dar um pouco de espaço para que, com a prática, demandas e reflexões emergissem para corroborar com as premissas da pesquisa quanto à práxis docente.

5.2 Amor son 4 letras y muchas formas¹⁰³

Com a finalidade de visibilizar vozes de pessoas LGBTQIA+¹⁰⁴ e promover uma educação antiLGBTifóbica¹⁰⁵, o material intitulado “*Amor son 4 letras y muchas formas*” foi idealizado em consonância com as demandas evidenciadas não só por estudantes da 3ª série do Ensino Médio do CODAP/UFS, mas também pelas outras turmas que colocaram esse aspecto em pauta em seus respectivos Encontros para Escolha Temática (EET). Além disso, todos os estudos e pesquisas foram fundamentais para embasar as escolhas em seu processo de criação. O cerne da proposta é a compreensão leitora de textos diversos em espanhol a fim de promover a construção de inteligibilidades sociais no contato com vozes e com a realidade de pessoas LGBTQIA+. No entanto, como sua configuração oportuniza o acesso a diferentes linguagens e gêneros discursivos, na hipótese de uma ampliação da proposta, é possível vislumbrar práticas com a oralidade, com a escrita, com conhecimentos linguísticos e com foco nos próprios gêneros.

Prestes a finalizar seus estudos na Educação Básica, a turma da 3ª série do Ensino Médio foi convidada a participar de aulas que propiciariam o envolvimento com o material didático elaborado a partir da escolha feita pelo grupo no EET realizado em agosto de 2021. Como o ano letivo já estava sendo encerrado quando foi possível efetivar um encontro presencial na escola, o período escolhido para as aulas correspondentes à pesquisa foi o de provas de Recuperação Final, visto que todos/as que se disponibilizaram já estavam aprovados/as e que a ação não afetaria outra atividade escolar.

As aulas ocorreram no dia 09 de fevereiro de 2022, no turno vespertino, que correspondia ao mesmo turno de estudo regular da turma. Para seguir a mesma dinâmica de horários do colégio, foram criados dois blocos de aulas, cada um com duas aulas de 45 minutos, e, entre um bloco e outro, um intervalo de 30 minutos com lanche. Com isso, os

¹⁰³ Para ter acesso ao referido material em pdf, basta acessar o seguinte link: <https://drive.google.com/file/d/1vKj0AQtWtJqhGWFhtu6dtC-8J4D5LRYE/view?usp=sharing>.

¹⁰⁴ O significado e dados históricos dessa sigla serão apresentados mais adiante, ainda nesta seção, ao relatar e analisar uma das atividades do material em foco.

¹⁰⁵ Opto por essa construção em alusão às letras contempladas no Projeto de Lei - PL 7292/2017 de autoria da deputada federal Luizianne Lins (PT/CE), batizado de Lei Dandara em homenagem à travesti Dandara dos Santos, assassinada brutalmente em Fortaleza em fevereiro de 2017, que propõe alterar o Código Penal para prever o LGBTÍcídio como homicídio qualificado, inserindo-o no rol dos crimes hediondos. Embora não contemple outras letras também utilizadas na contemporaneidade, o projeto leva em consideração o “menosprezo ou discriminação por razões de sexualidade e identidade ou comportamento social” de maneira ampliada. O parecer da Relatora, Dep. Erika Kokay (PT-DF), pela aprovação, com emendas, está disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2087330&filename=Parecer-CDHMIR-2021-10-06. Acesso em: 04 nov. 2023.

blocos tiveram uma duração de 1h30 cada um e, no total, foram 3h de aulas sobre/com o material proposto.

Assim como aconteceu com as outras duas turmas do Ensino Médio, as aulas foram efetivadas no pátio onde ocorrem o lanche e alguns eventos da escola. A seleção desse espaço justificou-se por sua tranquilidade e ventilação, já que era um período sem aulas presenciais regulares, e pela possibilidade de manter o distanciamento físico entre os/as estudantes, medida de biossegurança ainda vigente na época, assim como o uso da máscara. Para facilitar a interação e comunicação entre os/as estudantes, as cadeiras e mesas foram organizadas em formato de “U” para que visualizassem bem a tela que seria utilizada para a projeção dos recursos audiovisuais. Como recursos, foram utilizados materiais impressos, projetor multimídia e som. Infelizmente, como a data possível já era em um período pós-ENEM e de finalização do ciclo na escola, apenas 06 (seis) estudantes das turmas de 3ª série conseguiram comparecer com as devidas assinaturas dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido. A dupla do PIBID responsável pela articulação das atividades era formada por Marta e Rita.

Quadro 16 – Bolsistas do PIBID e estudantes da turma 3EM¹⁰⁶

Bolsistas do PIBID	Estudantes da turma 3EM		
Marta	Brito	Diougo	Evanilde
Rita	Josefa	Mariza	Robson

Fonte: Elaboração própria

A partir de então, irei analisar o material construído com as pibidianas e relatar o envolvimento que ele provocou junto à turma:

a) *Pontos de partida* (3EM, p. 01)

A primeira aula foi iniciada com a saudação e apresentação das pibidianas seguidas da projeção das quatro imagens da capa do material no telão. De imediato, os/as estudantes disseram que viam “um casal hétero, um trisal, um casal gay e um casal lésbico” (3EM). A

¹⁰⁶ As análises sobre o envolvimento da turma com o material, contempladas nesta seção, fazem menção aos nomes da dupla do PIBID e de estudantes da referida turma. Os excertos utilizados para citar suas falas foram retirados das transcrições incluídas nas “Notas de campo” disponibilizadas nos Apêndices.

partir dessas denominações sugeridas para cada figura, já seria possível abrir um debate sobre tipos de orientações sexuais.

A orientação sexual pode ser compreendida como “uma referência à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (Yogyakarta, 2006, p. 07). As imagens da capa ilustravam essas possibilidades, como é possível constatar na figura da capa disponibilizada a seguir com as referidas ilustrações, título e perguntas de pontos de partida:

Figura 62 – Capa do material “*Amor son 4 letras y muchas formas*” (3EM)



Fonte: Material “*Amor son 4 letras y muchas formas*” (3EM, p. 01)

Para ampliar o olhar dos/as estudantes, Rita utilizou uma estratégia que os/as fez refletir um pouco mais sem a necessidade de receber a resposta pronta, retomou a leitura das figuras dizendo, sem apontar que se tratava de um casal heterossexual (ilustração 1 da capa) e dois casais homossexuais (ilustrações 3 e 4 da capa), homens gays e mulheres lésbicas, reforçou os prefixos dessas palavras (hétero e homo) e refez a pergunta sobre o que representava a segunda imagem. Com isso, diferentes estudantes seguiram a linha da reflexão e responderam: bissexual, pansexual, ampliando as possibilidades de representação. Nesse exercício de visualização das imagens, caberia um olhar mais atento a outros detalhes para conjecturar, por exemplo, a intenção do uso de adesivos da diversidade sexual colados nas

roupas desse suposto casal hétero e que ser bissexual não significa ter um relacionamento com duas pessoas ao mesmo tempo, formando um trisal.

Ao relacionar o título, “*Amor son 4 letras y muchas formas*”, também projetado junto às figuras, o estudante Diougo expressou o que compreendia do diálogo entre o título e as imagens defendendo que “todas são formas de amor ao próximo, independente se é hétero, se é homo, se é trans, se é bi, se é LGBTQIA+, todas são formas de amar o próximo”. Sua opinião sobre a relevância dessa temática em aulas de espanhol demonstrou sua visão crítica que questiona “essa ideia de certo ou errado, padrão” e reconhece “que existem outras formas de amor, homem com homem, mulher com mulher ou três pessoas, são formas de amor sim” (Diougo). Para além desse reconhecimento, outro estudante, Brito, falou que sua expectativa sobre o material era que abordasse a homofobia, por causa do preconceito que essas pessoas ainda sofrem.

As ideias iniciais geradas pelos/as estudantes nesse primeiro momento da aula já sinalizaram seu reconhecimento da necessidade do respeito às diferentes sexualidades e da problemática da violência gerada pela homofobia. Hipóteses essas que seriam comprovadas mais adiante, visto que o material as contemplava a partir das vozes e textos inseridos. Vale ressaltar que todas as imagens apresentadas na capa também faziam parte de uma das atividades do final do material da seção (*Entre*)*Palabras e Imágenes*.

b) *Mosaico de la representatividad* (3EM, p. 02-03)

Com o intuito de que os/as estudantes tivessem acesso a um repertório sexualmente diverso de pessoas, um mosaico para ilustrar a representatividade em uma perspectiva plural foi contemplado no material com pessoas de distintas possibilidades de gêneros, orientações sexuais, origens, idades, cores ou raças, atuações sociais e profissionais e aparências físicas. A seguir, a imagem da lauda na qual se encontra o mosaico:

Figura 63 – Mosaico de la representatividad (3EM)



Fonte: Material “Amor son 4 letras y muchas formas” (3EM, p. 02)

Os/As estudantes foram convidados/as a pesquisar informações sobre todas elas. O resultado dessa investigação resultou no seguinte levantamento:

Quadro 17 – Informações encontradas sobre as pessoas LGBTQIA+ do Mosaico de la Representatividad (3EM)

Pessoa do mosaico	Informações encontradas	Estudante responsável
Victoria Solé	Cantora, escritora, advogada, país de origem: Uruguay.	Diougo
Ángel Michá	<i>Guinea Ecuatorial, amante de la Literatura y la Antropología.</i>	Pibidianas
Marianela Mejía	<i>Defensora de derechos humanos, lesbiana, 31 años, Honduras, Grupo LGBT, Administración de empresas, enfrenta un proceso penal junto con otras 31 personas.</i>	Josefa
Johnny Hooker	Cantor, 34 anos, Recife-PE, músicas famosas “Volta” e “Amor marginal”, gênero POP, neto de irlandês.	Josefa
Jhon B. Miranda	Ativista, colombiano, pastor homossexual que luta contra o preconceito, desigualdade de gênero e social.	Diougo
Linda Brasil	Educadora, graduada em Letras Português-Francês, mestra em Educação pela UFS, ativista transformista pelos direitos humanos e da comunidade LGBTQIA+ de Sergipe, fundadora da Associação Amosertrans e da Casa de Acolhimento CasAmor Neide Silva	Robson
Ricky Martín	Enrique Martín Morales, embaixador da Boa Vontade da	Robson

	UNICEF, mais conhecido pelo nome artístico Ricky Martin, é um cantor, compositor e ator porto-riquenho. Foi um dos maiores ídolos adolescentes na América Latina durante os anos 90 e uma figura importante na música pop americana. 50 anos.	
Gaby Baca	<i>Promotora del concierto “Si el río no suena...”, comentó que varios artistas conmemorarán este mes de marzo el quinto aniversario de la muerte de Berta Cáceres, también quieren visibilizar la lucha de las mujeres.</i>	Mariza
Silene Salazar	<i>Cofundadora de la Red de Mujeres Lesbianas y Bisexuales de Bolivia.</i>	Mariza
Liniker	Nasceu no dia 03 de julho de 1995 (26 anos), em Araraquara-SP, Brasil. É uma cantora, compositora, atriz e artista visual brasileira da banda “Liniker e os Caramelows”. Compõe e canta músicas de gênero soul. Ela toca violão. Prefere ser tratada nos pronomes ela/dela.	Brito
Yulimar Rojas	Atleta venezuelana, campeã olímpica e recordista mundial do salto triplo. Ex-jogadora de voleibol de 1,92m de altura que migrou para o atletismo na adolescência, onde começou no salto em altura. Nasceu no dia 21 de outubro de 1995, tem 26 anos.	Brito
Pau González	É trans, foi obrigado a viajar para a Colômbia para iniciar seu processo de transição. Nasceu no Panamá, é diretor e um dos fundadores do “ <i>Hombres trans Panamá</i> ” para defender seus direitos	Evanilde

Fonte: Elaboração própria a partir da pesquisa dos/as estudantes

Como só eram seis estudantes, cada um/a ficou responsável pela pesquisa de informações de duas pessoas do mosaico através dos seus próprios celulares. O registro dos dados foi escrito em folhas distribuídas pelas pibidianas, mas, como é possível verificar pelo quadro, poucos/as utilizaram a língua espanhola. Como Marta e Rita estavam circulando pelo espaço para acompanhar o processo e ajudar no que fosse preciso, poderiam ter identificado esse aspecto e motivado para que a pesquisa fosse feita ou transcrita em espanhol, mobilizando conhecimentos específicos do léxico na língua estrangeira. A duração dessa atividade foi comprometida pela transcrição detalhada de parágrafos biográficos que encontravam. Para evitar que se estendesse tanto, durante a atividade poderiam ter sido orientados/as a registrar palavras-chave que seriam suficientes para conhecer um pouco sobre cada uma das pessoas e facilitaria a ampliação do repertório em espanhol.

Como representantes locais, o mosaico trouxe Johnny Hooker e Liniker, artistas que visibilizam o discurso não-binário, questionam as diversas expressões de gênero e tinham uma música contemplada em uma seção posterior. Do contexto sergipano, apareceu Linda Brasil, na época vereadora, a mais votada por Aracaju nas eleições de 2020, tornando-se a primeira mulher trans a ocupar uma cadeira na Câmara Municipal da cidade e que, em 2022, foi eleita como deputada estadual, a primeira deputada trans de Sergipe.

As outras pessoas do mosaico eram originárias de diversos países hispano-falantes e representavam diferentes campos de atuação e ativismo LGBTQIA+, como o panamenho Pau González, homem trans, diretor e um dos fundadores da Organização Não Governamental “*Hombres Trans Panamá*”¹⁰⁷, cujo trabalho em defesa dos direitos da população trans do seu país, como a mudança de nome no documento de identidade oficial, é de suma importância.

Devido à ampla diversidade existente e a necessidade de direcionar o olhar com base em um recorte, visto que o contexto de uma pesquisa como esta possui uma limitação e se desenvolve através de ações pontuais, optamos por focar na homossexualidade, representada pelas letras L e G da sigla LGBTQIA+, lésbica e gay, respectivamente, sem deixar de incluir representações de outras identidades sexuais e de gênero. Esse recorte junto à dupla do PIBID levou em consideração o contexto da turma e o que foi partilhado no dia do EET nos relatos sobre colegas da escola que assumiram sua homossexualidade a partir do 9º ano do Ensino Fundamental.

Entre os homens gays do mosaico, está o cantor porto-riquenho Ricky Martin, famoso desde criança na década de 80, quando participou do grupo musical *Menudo*, mas que só se assumiu homossexual em 2008, quando já tinha 38 anos; o colombiano Jhon Botia Miranda, pastor gay da Igreja Metodista Colombiana de Bogotá, pela possibilidade de problematização da relação entre a igreja e a diversidade sexual; e Ángel Michá, amante da Literatura e da Antropologia, africano da Guiné Equatorial, país no qual as pessoas LGBTQIA+ sofrem múltiplas formas de discriminação baseada na orientação sexual ou na identidade de gênero e não possuem nenhum tipo de proteção legal nesse sentido.

As mulheres lésbicas contempladas foram Victoria Solé, cantora uruguaia que utiliza sua arte para visibilizar pautas feministas e de respeito à diversidade; Marianela Mejía, hondurenha licenciada em Administração de Empresas Agropecuárias e atua na coordenação do grupo da comunidade LGBTQIA+ da *Organización Fraternal Negra Hondureña (Ofraneh)*; Gaby Baca, nicaraguense defensora da natureza, dos direitos humanos, das causas

¹⁰⁷ Mais informações sobre a ONG “*Hombres Trans Panamá*” podem ser encontradas em: <https://ftmpanama.com/>. Acesso em: 04 nov. 2023.

feministas e artista de música alternativa e independente; Yulimar Rojas, atleta recordista venezuelana, ativista e eleita uma das 100 mulheres mais inspiradoras e influentes do mundo em 2022; e Silene Salaza, indígena, boliviana e lésbica cofundadora da *Red de Mujeres Lesbianas y Bisexuales de Bolivia*, luta pela visibilidade de identidades LGBTQIA+ dentro das comunidades indígenas.

Aproveito para ressaltar a relevante presença da indígena Silene Salazar nessa proposta interseccional que contempla uma mulher-indígena-lésbica e de Kae Guajajara, cantora indígena que se autodeclara uma pessoa não-binária e que está presente no material da turma 6EF. Neimar Kiga, um indígena do povo Boe, do leste de Mato Grosso, e membro do coletivo Tibira — Indígenas LGBTQIA+ diz que “é necessário romper com a condição de invisibilidade das questões de gênero e sexualidade entre os povos originários” (Kiga, p. 81). O preconceito existe fora e dentro das comunidades indígenas, inclusive pela influência religiosa cristã. Se a invisibilização indígena já ocorre quanto a outros aspectos sociohistóricos, culturais, políticos e epistêmicos, não seria diferente no que se refere à diversidade sexual. “Quando se carrega os marcadores sociais por ser indígena, aldeado, pobre, homossexual e fora dos padrões normativos construídos pela sociedade com ideologia ocidental e cristã, a indiferença pela diferença é visível” (*ibidem*).

As definições de Gênero e Sexualidade dissidentes (não normativas) em contexto originário/tradicional, são construídas a partir de experiências próprias. Isto é, pela junção do modo de ser e viver “indígenas” (visto que cada etnia possui suas especificidades) articuladas às relações dos afetos e desejos, como também, nas performances de gênero. **Cada povo possui formas próprias de vivenciar e interpretar o que chamamos na lógica não indígena de homossexualidade, bissexualidade, travestilidade e/ou transgeneridade além de nomenclaturas próprias** (Kiga, 2020, p. 84).

Esse destaque aqui dado e outras informações relevantes mencionadas, ou não, sobre cada uma das pessoas do mosaico poderiam ter sido melhor aproveitadas durante as aulas para cumprir seu objetivo de visibilizar essas vozes, ser uma amostra de diferentes representatividades e ampliar o repertório dos/as estudantes que, dentre as opções, conheciam apenas Ricky Martin e a sergipana Linda Brasil. O muito tempo utilizado no processo da pesquisa das informações poderia ser melhor aproveitado para apreciar quem de fato eram essas pessoas, de onde vinham, o que faziam e o que poderia ser aprendido com elas.

O fato de todas as pessoas do mosaico serem pessoas da comunidade LGBTQIA+ foi percebido pela turma e, ao sugerir outros nomes que poderiam ser contemplado no mosaico, indicaram a socióloga, ativista e política brasileira Marielle Franco, vereadora da cidade do Rio de

Janeiro que foi assassinada em 2018, e, de dentro do meio artístico, citaram as *drag queen* Glória Groove e Pablo Vittar, o vereador Tammy Miranda, primeiro homem transexual a ser eleito para a Câmara Municipal de São Paulo e filho da cantora Gretchen, e Linn da Quebrada, cantora e atriz que se declara travesti. A seguir, uma extensão do *Mosaico de la representatividade* com as inclusões sugeridas pela turma:

Figura 64 – Ampliação do *Mosaico de la representatividade* (3EM)



Fonte: Composição própria a partir da indicação dos/as estudantes

As sugestões dadas comprovam a predominância artística que a mídia dá mais visibilidade, inclusive no caso de Tammy Miranda que já era conhecido por causa da sua mãe e dos trabalhos feitos com música, dança e televisão antes de ingressar na carreira política. Já Marielle Franco passou a ser mais conhecida em nível nacional a partir do atentado que tirou sua vida, infelizmente, mas teve uma significativa atuação nas denúncias de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes do Rio de Janeiro. É possível visibilizar vozes LGBTQIA+ na escola e as aulas de espanhol pode ser esse espaço de formação cidadã que busca diminuir ou eliminar preconceitos, de representatividades das pessoas levadas através dos diferentes textos, mas também das que fazem parte da sala de aula, estudantes que estão ali em processo de construção de suas identidades e que buscam se ver e se encontrar em diferentes referências.

c) *(Entre)Palabras* (3EM, p. 03-04)

Apesar da opção por tentar focar mais na homossexualidade com vozes de lésbicas e gays, durante o processo de pesquisa dos textos e de elaboração do material, ficou evidente a necessidade de colocar no centro da discussão as orientações sexuais e identidades de gêneros presentes na sigla LGBTQIA+ e a bandeira com cores do arco-íris para que os/as estudantes tivessem uma noção da diversidade sexual e de gênero.

Ao invés de levar essas informações prontas para a sala de aula, foi considerado pertinente aproveitar os conhecimentos prévios da turma e as eles somar novas informações

que poderiam ser obtidas através da pesquisa. A atividade propunha, inicialmente, a investigação dos significados das letras presentes na sigla LGBTQIA+, como pode ser contatado na figura seguinte:

Figura 65 – Atividade sobre a sigla LGBTQIA+ (3EM)



Fonte: Material “*Amor son 4 letras y muchas formas*” (3EM, p. 03)

De maneira muito didática, Bezerra (2023) explica essa sigla em seu livro intitulado *Linguística Aplicada Transviada: gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar*, a saber:

A sigla LGBTQIA+ engloba as orientações sexuais Lésbicas, Gays, Bissexuais e Assexuais, assim como as identidades de gêneros Transgêneros, Transexuais e Travestis, Queer e Intersexo – sendo que o sinal de “mais” (+) implica o reconhecimento de que podem (vir a) existir outras orientações sexuais e identidades de gênero dissidentes da lógica cisheteronormativa que não aparecem em destaque nesta sigla, que segue sendo atualizada (Bezerra, 2023, p. 19)

Ao longo da história, a sigla para representar essa diversidade dissidente em busca de visibilidade foi constituída por diferentes letras e organizadas de distintos modos. A escolha por essa opção, LGBTQIA+, justifica-se por ser a mais difundida nos últimos anos, inclusive pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT)¹⁰⁸ e por outros coletivos e movimentos. Depois da elaboração do material aqui analisado, surgiram outras configurações de siglas¹⁰⁹, com novas letras inseridas, mas, para

¹⁰⁸ A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), criada em 1995, é “uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e com duração por tempo indeterminado” que tem possibilitado “a criação de uma rede nacional de representação com capacidade e legitimidade para levar as reivindicações do segmento até o Governo Federal e à sociedade como um todo” e a “organização das entidades de base país a fora, capilarizando o movimento por todos os estados da federação”. Para saber mais, visite seu site: <https://www.abglt.org/>. Acesso em: 27 set. 2023.

¹⁰⁹ Outras opções de siglas:

manter a coerência no corpo deste texto, seguirei utilizando a mesma sigla contemplada no material.

O processo de pesquisa e de socialização dos significados gerou bastante interação entre a turma e serviu estrategicamente para confirmar conhecimentos que já possuíam e obter outros. A seguir, o resultado dessa investigação com excertos indicados pelos/as próprios/as estudantes no compartilhamento de saberes e algumas inclusões de outras referências:

✓ **L:** Lésbica (*Lesbianas*) – “mulher que se interessa, que sente atração por outra mulher (Diougo); *mujer con mujer*” (Robson). “Pessoa do gênero feminino que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero feminino” (Gênero, 2009, p. 79);

✓ **G:** Gay (*Gay*) – “homem que sente atração por outro homem” (Josefa); *hombre con hombre*” (Robson). “Pessoa do gênero masculino que tem desejos, práticas sexuais e/ou relacionamento afetivo-sexual com outras pessoas do gênero masculino” (Gênero, 2009, p. 79);

✓ **B:** Bissexual (*Bisexual*) – “pessoa que sente atração por homem e por mulher” (3EM); “*le gustan tanto a los hombres a como las mujeres*” (Robson); “sente atração pelos dois gêneros” (Diougo); “Pessoa que tem desejos, práticas sexuais e relacionamento afetivo-sexual com pessoas de ambos os sexos” (Gênero, 2009, p. 79);

✓ **T:** Transgênero, Transexual e Travesti (*Transgénero, Transexual y Travesti*) – “não tem relação com a orientação sexual, mas sim com a identidade de gênero” (Josefa); “*identificación de género*” (Robson); “Pessoas que não se identificam com o seu gênero de nascimento ou que produzam experiências de trânsito entre os gêneros – transgêneros, travestis, transexuais, etc [...] com poder decisivo sobre a sua própria identificação” (Vieira, 2022, p. 91).

✓ **Q:** Queer (*Queer*) – “não se identifica com seu sexo e gênero de nascença” (Josefa); “significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade” (Louro, 2001, p. 546);

> LGBTQIAPN+ (pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais e Travestis, Queers, Intersexo, Assexuais / Arromânticas / Agênero, Pansexuais / Polisssexuais / Polirromânticas, Não-Binárias e outros grupos que as letras não descrevem);

> LGBTQQICAAPF2K+ (pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais e Travestis, Queers, Questionando, Intersexuais, Curiosas, Assexuais / Arromânticas / Agênero, Aliadas, Pansexuais / Polisssexuais / Polirromânticas, Familiares, 2-espíritos, Kink e outros grupos que as letras não descrevem). Para mais informações, acessar: <https://www.significados.com.br/lgbt/>

✓ **I:** Intersexo (*Intersexual*) – “está ligado aos aspectos biológicos de homens e mulheres” (Josefa). “O termo Intersexo é usado para se referir à pessoa que nasceu com variações nas características genitais, hormonais e/ou cromossômicas e que, por essa razão, possui atributos relacionados ao binarismo de gênero” (York; Nolasco, 2022, p. 23);

✓ **A:** Assexual (*Asexual*) – pessoa que “não tem atração sexual, apenas afetiva” (Josefa); “As pessoas Assexuais não possuem a atração sexual como atração primária, como regra, tendo outras atrações (romântica, platônica, estética, sensual, etc.), como atrações primárias” (Reis,; Cazón, 2021, p. 29).

✓ **+**: “termo coringa” (Mariza); “engloba todas as letras da sigla” (Josefa); “*pansexuales*” (Diougo). “[T]ática de combate ao apagamento” (York; Nolasco, 2022, p. 23) de outras orientações sexuais e identidades de gênero;

Em entrevista à reportagem do jornal Folha Vitória, a conselheira da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), Deborah Sabará, ao problematizar as polêmicas em torno da inclusão de mais letras na sigla, defendeu que "Precisamos fazer o inverso do que as pessoas fazem com a gente" (Sabará, 2023, [s.p]).

A nossa população LGBT é uma população que sempre está disposta a agregar as pessoas, sempre disposta a entender as pessoas, a gente precisa fazer o inverso do que as pessoas fazem com a gente, elas não nos escutam, não nos entendem, elas nos oprimem, nos excluem, e nós, ao contrário, queremos agregar essas pessoas para que elas se sintam acolhidas (Sabará, 2023, [s.p.]).

O intuito de expor os/as estudantes à sigla e possibilitar esse caminhar entre *palabras* e seus significados é muito significativo no processo de letramento socioidentitário que possibilita a informação e, conseqüente, ampliação de conhecimentos e desconstrução de estereótipos que só desinformam ao deturpar, reduzir e rotular pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero. A escola pode ser esse espaço e as aulas de espanhol podem contribuir nesse processo.

Para além das palavras, essa seção do material enriqueceu as discussões para a compreensão da pluralidade e para mostrar que a sigla, seus significados ou o acréscimo de letras

[...] não cumpre apenas uma formalidade linguística, mas sinaliza a luta pela pluralização das existências. As sexualidades dissidentes, historicamente invisibilizadas ou aniquiladas pelas mortes físicas e/ou simbólicas, precisam

firmar seus nomes (ainda que arbitrários e incompletos) e suas bandeiras para delimitar ações, sobretudo no campo das políticas públicas (York; Nolasco, 2022, p. 25)

d) (Entre)Palabras e Imágenes (3EM, p. 05)

Seção que utilizou como referência uma tirinha do ilustrador chileno Mathias Sielfeld sobre a homofobia. A atividade propõe a análise dos elementos verbais e imagéticos, assim como a relação entre eles, para compreender informações específicas e globais. A seguir, a reprodução da tirinha foco da atividade da seção:

Figura 66 – Tirinha “La homofobia se aprende en casa”



Fonte: Sielfeld (2016)

Após a leitura dos quadros que ilustram situações distintas entre os personagens da tirinha, foi feita a resolução coletiva da atividade com a turma. O termo “*maricón*”, que aparece no plano principal, foi problematizado no sentido de compreender o porquê da sua utilização, qual a intenção do uso nesse contexto. O grupo expressou que se tratava de um vocábulo com teor ofensivo, preconceituoso e empregado para diminuir o garoto.

O estudante Diougo aproveitou a oportunidade para compartilhar seu conhecimento prévio sobre a distinção de “*maricón*” e “*marica*” na Colômbia. Segundo ela, embora “*maricón*” seja o aumentativo de “*marica*”, seus usos são distintos. O primeiro é utilizado com o significado de homem homossexual, afeminado, mas um tom pejorativo e ofensivo que soa como um insulto grosseiro e homofóbico. Já “*marica*” é de uso comum entre pessoas que possuem uma certa intimidade e abertura, principalmente entre jovens, e não é utilizado para ofender, nem possui cunho sexual. Quando utilizado em alguma discussão, equivale a “desgraçado” ou, como é comum ouvir no nordeste brasileiro, “fuleiro”. A inclusão dessa

informação levada por Diougo dialogava com o contexto da atividade e ampliou a discussão ao inserir o outro termo, enriquecendo a proposta.

A segunda expressão problematizada no texto foi “*¡Qué asco!*”, presente no quadro do meio da tirinha e utilizada por quem parece ser a mãe do garoto. A questão também versava sobre seu significado e intenção de uso. A tradução literal “Que nojo!” foi mencionada e seu uso criticado na situação por manifestar uma “negação ao casal gay” (Diougo).

Outra expressão destacada da tirinha foi “*¡No seas niñita!*” reproduzida pelo possível pai do garoto, na presença da mãe que se omite, causando choro na criança. O estudante Brito sinalizou que esse tipo de atitude pode “criar trauma” e a turma concordou. Nesse momento, foram relatadas histórias semelhantes vivenciadas por parentes dos/as estudantes. Diougo falou sobre um primo que sofria pressão psicológica para assumir que era gay. Mariza contou que tinha um primo que era julgado como gay pela própria família e na escola por ter amizade só com meninas; ele cresceu ouvindo que na família dele não podia ter homossexuais e, algumas vezes, foi xingado na rua; com as aulas remotas durante a pandemia, começou a ter crises de ansiedade e ficar mais retraído, isolado, sem querer se comunicar com as pessoas.

Os fatos relatados se assemelharam à tirinha devido à pressão psicológica sofrida pelo personagem e pelos primos de Diougo e Mariza. Além disso, ambos sofriam com o que ouviam das outras pessoas com tom negativo e pejorativo. Essa identificação com o texto e a abertura para compartilhar histórias com a turma possibilitariam uma reflexão crítica acerca do poder das palavras e expressões e sobre como a língua pode machucar. Algo que também possível no contexto escolar, ao ler uma tirinha como essa na sala de aula, seria encontrar histórias semelhantes vividas por pessoas da própria turma ou de outras.

Por fim, a atividade foi concluída com a transformação do título da tirinha em uma pergunta: “*¿La homofobia se aprende en casa?*”. A estudante Josefa opinou que “ninguém nasce preconceituoso, ninguém nasce homofóbico, ninguém nasce racista, aprende em casa, com um colega”, “ou na rua” (Brito) ou “com o mundo” (Mariza). A criança da tirinha reproduzia na rua o que faziam com ele em casa.

Essa atividade ficaria completa se a primeira pergunta fosse sobre o primeiro quadro superior no plano de fundo da tirinha, no qual aparece o pai chamando o filho de “*maricón*” pela primeira vez. Seguindo uma linearidade, depois viria o segundo e o terceiro quadro, sequencialmente, até chegar no plano maior em que o garoto verbaliza a expressão. Dessa maneira, contextualizaria ainda mais seu título mostrando que tudo começou lá atrás, dentro de casa, com a própria família, e que a atitude agressiva da criança é consequência do que passava em seu lar. Na época da elaboração, não tínhamos pensado nessa sequência, foi algo

que surgiu durante a revisita da proposta para a análise. A pesquisa sendo instrumento para a práxis docente.

Devido ao avançar do tempo, com a extensão da proposta do *Mosaico de la representatividad*, no início da aula, com receio de não conseguirem ouvir a primeira música no primeiro bloco, as pibidianas decidiram mudar a ordem das seções do material e anteciparam a primeira parte da seção *Cruzando voces*. Com isso, vou seguir a análise de acordo com a ordem das seções nas aulas.

e) *Cruzando voces – Parte I* (3EM, p. 09-11)

Para iniciar o cruzamento entre vozes em espanhol e em português, através do gênero música, a seção trouxe a composição “*Homofobia*” da artista uruguaia Victoria Solé. Além da transcrição da letra no material impresso, os/as estudantes assistiram seu videoclipe enquanto acompanhavam sua melodia. A única informação mencionada sobre a cantora foi seu nome, outros dados que poderiam contextualizar a composição da música não foram mencionados.

Figura 67 – Canção “Homofobia”¹¹⁰



Fonte: Material “*Amor son 4 letras y muchas formas*” (3EM, p. 10)

Ao final da projeção e escuta da música, os/as estudantes a aplaudiram e foram convidados/as a responder às questões da atividade que a seguia. A primeira pergunta demandava o reconhecimento de uma crítica ao que pessoas homossexuais passam em seu cotidiano e que estava expresso nas duas primeiras estrofes, o julgamento transmitido pelos olhares de pessoas preconceituosas (Diougo). Os versos que comprovam essa compreensão são: “*Te escucho conversando en la cena; Te enoja, te enoja; Te cuesta mirarlos amándose*”, indicando atitudes de reprovação ao encontrar um casal homossexual. As imagens abaixo são

¹¹⁰ O vídeo da música “*Homofobia*” pode ser assistido através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=kdFsI3HZHVU>. Acesso em: 18 jan. 2022.

recortes de cenas do vídeo que ilustram esse preconceito ao ver um casal de lésbicas andando de mãos dadas pela rua, mover da cabeça de negação e o olhar de condenação:

Figura 68 – Cenas do videoclipe da música “*Homofobia*” (I)



Fonte: Solé (2019)

O refrão faz uma comparação entre o que o amor pode causar a quem está amando, o bem, e a quem tem preconceito, a fobia ao amor de outras pessoas e por falta de amor próprio (Diougo). Os versos “*Entiendo que no puedas entender / No entiendo que no intentes comprender*” são explicados por Josefa com outras palavras: “Que a outra pessoa não vai entender porque não sente, então isso ela entende, mas não entende porque ela nem tenta compreender pra respeitar”. Evanilde menciona que o verso “*el problema está en vos no está en mi casa*” ressalta “que, em casa, ela não tinha problema, era aceita, o problema era da pessoa preconceituosa”.

O momento que mais chamou a atenção da turma foi a cena em que há uma pausa dramática, com interrupção do áudio da música, para mostrar a reação da mãe depois que sua filha assume que está apaixonada por uma outra garota. A narrativa é um exemplo de uma situação em que uma pessoa LGBTQIA+ demonstra todo seu temor para falar, nesse caso, sobre sua orientação sexual, por medo de ser rejeitada, e uma mãe acolhedora que considera como mais importante a felicidade da filha, como é possível acompanhar na sequência da cena nos quadros seguintes:

Figura 69 – Cenas do videoclipe da música “*Homofobia*” (II)

Fonte: Solé (2019)

As reflexões mobilizadas pela letra, melodia e vídeo da canção foram instrumentos de discussões relevantes na sala de aula de espanhol. Durante e após sua escuta, a cada questão, as pibidianas buscaram envolver a turma e sensibilizá-la quanto às temáticas apresentadas. Seja para dialogar com um contexto pessoal ou com alguma situação de conhecimento dos/as estudantes, gerando identificação, a música serve,

[...] muitas vezes, como fonte de consolo e conforto, pessoas LGBTQIA+ se identificam com músicas que refletem suas experiências e fazem com que se sintam vistas e compreendidas. Esse acolhimento e respeito é especialmente importante para aquelas pessoas que crescem em ambientes hostis ou que não têm suporte de sua família e de amigos/as no complexo percurso de se compreender, aceitar e amar (Bezerra, 2023, p. 218)

Nessa perspectiva, a situação relatada na música gerou um compartilhamento espontâneo de opiniões e histórias conhecidas dos/as estudantes, além de comprovar o quão próximos/as estão de contextos de preconceito e violência. A seguir, alguns excertos desses relatos:

Tem pais que dizem que aceitam, mas que ficam perguntando “o que a sociedade vai pensar?” mas eu acho que na verdade esses pais têm preconceito, têm vergonha (Mariza).

Pois é, colocam a culpa na sociedade de algo que não concordam (Evanilde).

Essa culpabilização da sociedade em uma tentativa de eximir-se do preconceito pode ser relacionada com a noção de LGBTfobia estrutural discutida por Pedra (2018, p. 145) como a “discriminação contra pessoas LGBT que se manifesta de variadas formas no ordenamento, causa segregações difíceis de serem enfrentadas e é tão naturalizada a ponto de não causar comoção social ou ímpeto real de mudança” (Pedra, 2018, p. 145). Em outras palavras, essa “vergonha” segrega e há uma naturalização da discriminação da lógica cisheteronormativa difundida pela sociedade, a qual as pessoas se submetem utilizando como argumento a preocupação com o que dirão. Isso quer dizer que, se o que será dito incomoda, significa que também há discriminação aí.

Outro relato no contexto das reflexões feitas a partir da música “*Homofobia*” fez referência ao quanto a discriminação é potencializada quando dirigida a homens homossexuais afeminados. Joseja comentou que

[t]em pessoas que criticam quando o casal gay anda de mãos dadas, dizem que não tem necessidade, que não precisa andar desse jeito. “A pessoa pode ser gay homem, não ser afeminado. Pra quê ficar desse jeito, se você pode ser um gay reservado? Pra que ficar mostrando pra todo mundo?” (Josefa)

Essas críticas e questionamentos para invalidar ou proibir o que a outra pessoa é são resultantes dos estigmas impostos à diversidade sexual. Há uma forjada tentativa de minimizar a discriminação com um preconceito seletivo, mas o que existe, de fato, é uma hierarquização que “tolera/suporta/aceita” mais alguns comportamentos frente a outros, visto que “ser gay com identidade masculina é mais tolerável que ser ‘gay afeminado’; ser afeminado e rico é mais tolerável do que ser gay e pobre; ser gay, pobre e branco é mais tolerável que ser gay, pobre e negro; ser gay e negro é mais tolerável que ser lésbica e negra” (Gênero, 2009, p. 131). Por isso a importância de se refletir sobre essas questões de maneira interseccional (Akotirene, 2020) e problematizar essas múltiplas opressões que se cruzam.

Por fim, o estudante Brito contou que tem

[...] um amigo que a mãe dele fala isso, mas ela **o** aceita, só que tem muito medo de que aconteça alguma coisa com ele na rua, porque ela tinha um irmão que era gay, usava roupas de mulher e **o** mataram a facadas na rua (Brito).

Esse foi um relato de LGBTIcídio que simboliza o extremismo da LGBTIfobia gerada e presente “em insultos, ofensas e caricaturas sobre os papéis de gênero (por exemplo, de homens afeminados e mulheres masculinizadas), chegando até a violência física – letal em

determinados casos – sofrida por gays e lésbicas e por travestis” (Gênero, 2009, p. 152) e outras expressões de orientações sexuais e de identidades de gênero.

A partir dessas considerações, ficou evidente que a promoção de espaços como esse na escola contribui para a problematização dessas violências, para o acesso a textos que discutem essas questões e para o compartilhamento de situações de discriminação da realidade pessoal e local, embasando o pensamento crítico dos/as estudantes e fundamentando os argumentos de combate à LGBTIfobia.

f) *Lectura y (con)textos* (3EM, p. 08-09)

Essa seção utilizou como referência um poema do equato-guineense Ángel Michá que simula uma carta escrita por um emissor também equato-guineense, supostamente o próprio Michá, enviada para Antonio que também vivia na Guiné Equatorial e com quem tinha um relacionamento amoroso. No entanto, como não suportava mais esconder sua orientação sexual e ser impedido de ser quem era, foi embora para a Espanha.

As pessoas LGBTQIA+ da Guiné Equatorial sofrem bastante com a discriminação. “As famílias, envoltas na definição ancestral da homossexualidade como doença, feitiço, possessão por maus espíritos ou produto de má educação, sentem-se infelizes ao descobrirem que dentro delas existe uma pessoa sexualmente dissidente” (Obono, 2022, [s.p.])¹¹¹.

Ao falar sobre os desafios mais urgentes para as pessoas LGBTQIA+ que são ativistas no país africano, a escritora, jornalista, professora e ativista pela diversidade sexo-afetiva, Melibea Obono, explica que

[o] primeiro desafio... permanecer vivxs, viver, porque sair do armário expõe-nos à violência e à exclusão. Você vive o dia a dia, sua vida depende da tolerância de qualquer transeunte, da pregação do pastor, do padre, dx curandeirx, da extrema violência militar e policial. Quem nos exclui? O primeiro grupo, homossexuais que não querem ser estigmatizados. Antes, estava tudo bem. Eles se escondiam com você e de repente você diz em público o que é proibido reconhecer: ser “coisas dxs brancxs”, ser “bruxx”, estar “possuídx”, estar “enfermx”, o que acontece a seguir é que você pode se despedir dos seus amigos., da família, da saudação da vizinhança (Obono, 2018, [s.p.])¹¹².

¹¹¹ **Texto original:** Las familias, envueltas en la definición ancestral de la homosexualidad como una enfermedad, un embrujo, una posesión de malos espíritus o un producto de la mala educación, se sienten desgraciadas cuando descubren que en su seno existe una persona disidente sexual (Obono, 2022, [s.p.]).

¹¹² **Texto original:** El primer reto... mantenernos vivxs, vivir, porque salir del armario nos expone a la violencia y a la exclusión. Vives el día a día, tu vida depende de la tolerancia de cualquier viandante, de la predicación del pastor, del cura, de lx curanderx, de la extrema violencia militar y policial. ¿Quién nos excluye? El primer grupo, las personas homosexuales que no quieren ser estigmatizadas. Antes, estaba todo bien. Se escondían contigo y de repente dices en público lo que está prohibido reconocer: ser “cosas de los blancxs”, ser “brujx”, estar “poseidx”,

Essa fala de Obono (2018) explica o medo de Antonio e justifica sua decisão de ir embora para outro país. A carta enviada a Antonio sugeria que, em Madri, ele estivesse vivendo uma história de amor, expressando seus sentimentos sem se preocupar com o que pensariam, vivendo o que não pôde viver quando estava em seu próprio país. Sua intenção era expressar o quanto sentia falta de Antonio, receber notícias suas e saber como ele se sentia ao poder beijar outro homem na rua.

A proposta final de atividade da seção, depois de algumas questões de localização de informações explícitas, era elaborar uma suposta resposta escrita por Antonio, desde Madri, e que seria enviada para a Guiné Equatorial. O que ele diria sobre o que estava sentindo? A seguir, quatro exemplos dessas produções dos/as estudantes:

Figura 69 – Cartas de Antonio

“Fico feliz por ti. Que você consiga encontrar toda a felicidade que busca! Fica bem, tá? Se cuida!” (Brito)

“Consegui encontrar um parceiro, ele é muito especial! Saiba que você sempre será uma lembrança boa” (Josefa)

“Quiero que conozcas a alguien que te haga feliz. Encuentra a la persona que buscas y demuestra todo tu sentir” (Mariza).

“Por aqui minha vida não mudou muito, ainda sinto sua falta e gostaria de viver esse romance contigo” (Robson).

“No estoy con nadie, mi vida sigue igual, pero la única persona que amo eres tú, quiero estar contigo, vivir, tener una familia contigo” (Evanilde).

“Me alegro de que me hayas escrito. Te echo de menos. Creo que podríamos vivir una nueva historia en Madrid. No te preocupes, no tengo otra persona. Estoy muy contento con las nuevas experiencias. Espero que vengas a Madrid pronto” (Diougo).

Fonte: Composição própria a partir da produção dos/as estudantes

Dos/as seis estudantes da turma, apenas três escreveram em língua espanhola, os/as outros/as utilizaram a língua materna, mas conseguiram compreender a proposta e expressar o que diriam na situação simulada. Pelo pequeno número de estudantes no grupo, o acompanhamento e a verificação do processo da escrita pelas pibidianas fariam a diferença, inclusive no sentido de que todos/as escrevessem em espanhol. No que se refere aos aspetos linguísticos, a proposta possibilitou a prática da escrita e contextualização do seu uso.

As três primeiras respostas, criadas por Brito, Josefa e Mariza, revelaram um Antonio já desconectado com seu relacionamento anterior. Brito e Mariza desejaram que Ángel Michá encontrasse uma outra pessoa e fosse feliz. A versão de Josefa era de um Antonio que estava comprometido com outra pessoa, mas fez questão de destacar as boas lembranças que viveram juntos. Era como se confirmassem as hipóteses conjecturadas por Michá da nova vida de Antonio em Madri.

Robson, Evanilde e Diougo, responsáveis pelas três últimas produções, simularam um Antonio nostálgico, ainda apaixonado e que contradizia a versão imaginada por Michá de ele estaria com outra pessoa vivendo sua homossexualidade abertamente. Pelo contrário, os três textos demonstraram um anseio e uma esperança de que ainda se reencontrassem para viver o amor que sentiam: “gostaria de viver esse romance contigo” (Robson); “*la única persona que amo eres tú, quiero estar contigo, vivir, tener una familia contigo*” (Evanilde); e “*Creo que podríamos vivir una nueva historia em Madrid*” (Diougo).

A resposta de Diougo também revelou a impossibilidade de que ele retornasse a Guiné Equatorial quando disse que acreditava que eles poderiam viver uma nova história em Madri e expressou felicidade quanto às novas experiências nesse novo país. Por essas razões, motivou Michá a também abandonar o país africano devido a toda homofobia que existe lá.

Outro aspecto que chamou a atenção, nesse sentido, e que demonstrou um posicionamento aberto e respeitoso do grupo para com as diferentes possibilidades de orientação sexual e de configurações de relacionamento foi a menção à construção de uma família na resposta elaborada por Evanilde. Todas essas compreensões e simulações de demonstrações de carinho entre Antonio e Michá, compartilhadas entre os/as estudantes, quebram com o estereótipo e o mito difundidos pela heteronormatividade e projetados na homossexualidade de que esta “traz em seu cerne a promiscuidade de comportamentos entre/de indivíduos que estão à margem da ordem e moral que regem os princípios da nossa sociedade” (Santos, 2015, p. 34).

e) *Cruzando voces – Parte II* (3EM, p. 11-13)

O segundo bloco do encontro, composto pelas aulas 3 e 4, foi a continuidade da seção *Cruzando voces*. Depois da escuta da música “*Homofobia*”, em espanhol, os/as estudantes ouviram a canção “*Flutua*”, em português, interpretada por Johnny Hooker e Liniker. O videoclipe da canção também foi projetado e, pela duração, pode ser considerado um curta-metragem no qual, além da performance musical, conta com a narração da história de dois jovens apaixonados.

Figura 70 – Canção “*Flutua*”¹¹³



Fonte: Material “*Amor son 4 letras y muchas formas*” (3EM, p. 12)

Apesar do vídeo deixar evidente que se trata da história de um casal de dois homens, a primeira questão exigiu a localização do verso, no texto verbal, que indicava a representação de um relacionamento homossexual, identificada em “Somos dois homens e nada mais”. Nessa mesma estrofe, a turma percebeu que o casal vive a problemática do “preconceito” (Mariza) e não tem “liberdade” (Josefa), pois os dois “estão tentando se esconder, precisam fingir que não se gostam por serem julgados pelos outros” (Diougo). Esse julgamento e, ao mesmo tempo, indignação por não poder se expressar como gostariam são explicitados em “Baby, eu já cansei de me esconder / Entre olhares, sussurros com você”, representando os olhares e cochichos despectivos quando as pessoas os veem juntos, assim como ocorria com o casal lésbico da outra canção.

Outra característica semelhante nas duas produções audiovisuais utilizadas como referências nessa seção foi a inclusão de uma pausa dramática com interrupção do áudio e prosseguimento da narrativa visual contada sem a música. Uma das perguntas da atividade versava sobre o efeito produzido por esse recurso. Na cena, o casal se despede depois de uma

¹¹³ O vídeo da música “*Flutua*” pode ser assistido através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtI>. Acesso em: 18 jan. 2022.

festa, cada um vai para um lado e um deles é espancado. Além disso, Evanilde percebeu que o rapaz violentado “era surdo”, notando que a proposta não era apenas falar “da questão dele ser gay, só da homofobia, mas também da questão da deficiência”. Na verdade, os dois eram surdos e, de fato, o tema da inclusão de pessoas com deficiência também estava presente no vídeo, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) sendo utilizada na comunicação entre os personagens. A cena violenta ressalta a interseccionalidade de dois marcadores de discriminação, a sexualidade e a deficiência. A tensão da cena é reforçada por uma vibração, um zumbido grave na atmosfera silenciosa da violência.

O título da canção também foi evidenciado em uma das questões e compreendido pelos/as estudantes como expressão da liberdade, que os dois fossem livres para viver o grande amor que sentiam.

A comparação entre as duas músicas e vídeos gerou a percepção de que ambas defendiam que “você seja o que você é” (Diougo) e o “amor próprio” (Mariza). Evanilde fez uma reflexão sobre duas perspectivas que poderiam ser apreendidas das canções:

Tem a crítica ao preconceito que eles passam, mas, mesmo assim, também incentivam a você ser o que você é. Por mais que eles passem por essas coisas, eles não podem deixar de gostar de quem quiser. Não se anular, não viver uma vida de mentira, uma vida que não é sua. Igual a história de Antonio [que saiu da Guiné Equatorial para morar em Madri, na Espanha], viver em um outro lugar, entendendo quem ele é, tendo coragem e força de ser quem ele é (Evanilde).

A última questão também dava espaço para a partilha de histórias conhecidas e que fossem semelhantes às ilustradas nas músicas.

Um irmão de uma colega minha que foi morto por ser gay, ele se vestia como travesti, não sei. Ele se vestia como homem, mas também usava batom, algumas roupas femininas e saía assim na rua. Aí uma vez ele saiu vestido assim e mataram ele a facada (Brito).

Eu tenho um colega que é gay, que namora um cara, só que ele não diz pra ninguém que ele é. A família toda acha que ele homem hétero. Ele chega e me fala: “Eu vivo uma mentira, porque eu namoro com um cara, mas pra minha família eu sou heterossexual. Eu sou apaixonado por um cara, mas tenho que fingir que gosto de mulher” (Mariza).

Ao ouvir essas histórias, a pibidiana Marta associou os dois contextos e explicou que essas atitudes, esse medo de sair do armário está relacionado ao medo da violência. Brito já havia mencionado o assassinato dessa pessoa em outro momento da aula e fez, mais uma vez,

a ponte com a música pelo contexto da violência sofrida. A história contada por Mariza mostra o quão violento também é viver uma mentira como faz o seu amigo, escondendo sua verdadeira identidade.

Em um dos momentos do debate, Diougo utilizou a expressão “escolha sexual” e Brito “opção sexual”. Como percebi que não houve uma problematização sobre isso, intervi e questionei se seriam essas as expressões apropriadas para o que queriam dizer até informar que o indicado seria falar “orientação sexual”.

O termo “orientação sexual” contrapõe-se a uma determinada noção de “opção sexual”, entendida como escolha deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma pelo indivíduo, independente do contexto social em que se dá. Nossas maneiras de ser, agir, pensar e sentir refletem de modo sutil, complexo e profundo os contextos de nossa experiência social. Assim, a definição dos nossos objetos de desejo não pode resultar em uma simples opção efetuada de maneira mecânica, linear e voluntariosa (Gênero, 2009, p. 124).

Ao final da seção, era impossível não constatar o quão reflexiva, crítica e proveitosa havia sido a experiência com as duas músicas. Foram os momentos com mais interação e compartilhamento de relatos pessoais entre os/as estudantes, confirmando o poder que a música tem de” transmitir mensagens importantes e amplificar as vozes daquelas pessoas que são frequentemente ignoradas ou marginalizadas em uma sociedade ainda dominada pela lógica cisheteropatriarcal” (Bezerra, 2023, p. 218).

g) *Lectura y (con)textos (3EM, 13-16)*

Para ampliar os conhecimentos dos/as estudantes com dados concretos acerca da homofobia na América Latina, o material contemplou uma notícia publicada no jornal Valor Compartido em janeiro de 2020. Apesar do título utilizar “homofobia” como palavra-chave, em seu corpo, além da homossexualidade há menção à comunidade LGBTTTTIQA¹¹⁴. Como a sigla apresentada era diferente da que já havia sido vista em outras partes do material, o significado das suas letras foi confirmando para não gerar dúvidas.

A notícia foi lida em voz alta de forma compartilhada por três estudantes, Diougo, Evanilde e Mariza. A atividade vinculada ao texto foi respondida de forma coletiva com a participação da turma. O tema central não foi identificado, mesmo com as marcas presentes

¹¹⁴ LGBTTTTIQA: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Intersexo, Queers, Assexuais / Arromânticas / Agênero.

no título. Robson achou que seriam os “países em que a homossexualidade é crime” e Evanilde a “quantidade de pessoas assassinadas”. Essas informações faziam parte do conteúdo da notícia, mas como dados secundários, visto que o tema geral seria a predominância da homofobia em grande parte da América Latina, como informou a pibidiana Marta.

A terceira questão evidenciou a não criminalização da LGBTIfobia em países mais pobres e corruptos. A quarta destacou os países em que houve a despenalização da homossexualidade (Argentina, Chile, Cuba, Equador, Panamá e Porto Rico) e a criação de leis para sancionar a discriminação por orientação sexual (Equador, Porto Rico, Colômbia, Costa Rica, México, Peru, Venezuela, Chile e Bolívia). Esses dados são importantes para um conhecimento macro da realidade em uma dimensão quase continental.

Ao opinar sobre a penalização da homossexualidade com prisão, prisão perpétua e até pena de morte, os/as estudantes são enfáticos e consideram “muito errado” (Josefa), “uma palhaçada” (Mariza). “Prender e matar a pessoa só por causa da **opção** dela?” (Mariza). Nesse momento, a própria turma percebeu o uso do termo “opção” e alterando por “orientação”. Demonstrando, para além da compreensão da questão terminológica, a indignação sobre os fatos. A notícia também trazia a informação de que o Brasil é o país onde há mais assassinatos de homossexuais. O fato é que o Brasil tem sido o país que mais mata LGBTQIA+, no mundo, nos últimos anos¹¹⁵.

Para aproximar, ainda mais, a problematização à nossa realidade local, um infográfico com a espacialização das mortes de LGBTQIA+ no Brasil, em 2020, e uma tabela com o *ranking* dos 20 municípios mais violentos foram inseridos no material, inclusive para que vissem a proporção no nordeste brasileiro e em Sergipe, a partir do relatório do Observatório das Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil, produzido pelo “Grupo Gay da Bahia”. Na época, Aracaju e Brejo Grande estavam entre os 20 do *ranking*.

h) *Espacio de habla y de escucha* (3EM, p. 17-19)

Seção dedicada à escuta de vozes LGBTQIA+ do México a partir de um vídeo com testemunhos sobre a discriminação que sofrem por sua orientação sexual. Devido ao tempo, essa foi a última atividade com a qual o grupo foi envolvido. Antes da projeção, os/as estudantes foram convidados/as a ler excertos de falas de pessoas presentes no vídeo para

¹¹⁵ Mais informações em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-lgbtqia-no-mundo-pelo-quarto-ano-consecutivo/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

identificar elementos que expressavam atitudes preconceituosas e outros que representavam consequências para as vítimas.

Entre as atitudes, estavam os insultos com palavras e expressões pejorativas e, outras vezes, comentários negativos feitos escondidos. As consequências para as vítimas consistem no desgaste emocional, a sensação de suor, a vontade de chorar e de sair correndo. Também foi colocado em pauta o uso da língua como instrumento de verbalização do preconceito, seja em língua espanhola ou em língua portuguesa, identificando termos que em nossa língua materna também são LGBTifóbicos.

Figura 71 – “7 testimonios de homofobia, lesbofobia y transfobia en México”¹¹⁶



Fonte: El País (2017)

A atividade também propunha a organização de excertos das falas das sete pessoas do vídeo que possuía uma diversidade na representatividade e nos casos de violência: homofobia labora, lesbofobia, homofobia na saúde, transfobia, feminicídio e educação para a diversidade sexual. O testemunho que mais chamou a atenção da turma foi o de Kenya Citlali Cuevas com o relato de uma amiga sua, chamada Paola, que era trabalhadora sexual, foi assassinada a queima-roupa e o assassino solto poucos dias depois em uma audiência oral. A justificativa pela escolha desse depoimento foi justamente pela gravidade do fato de feminicídio.

Nessa seção, além da possibilidade da compreensão oral em espanhol e do contato com diferentes vozes dissidentes, cada testemunho gerava reflexões sobre distintos tipos de atitudes preconceituosas pelas quais passam em seu cotidiano simplesmente por sua orientação sexual ou identidade de gênero.

¹¹⁶ O vídeo pode ser assistido através do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=I0zoGRPwPSY&t=10s>. Acesso em: 18 jan. 2022.

j) *Espacio de habla y de escucha* (3EM, p. 19-22)

Seção contemplada no material, mas que, com o atraso da primeira aula, não foi possível evidenciar o lugar de fala de jovens de Honduras que lutam contra a LGBTI+fobia e ocupam diferentes espaços profissionais, além do ativismo comum. A proposta destacava os obstáculos de ser homossexual em Honduras, propostas para a redução dos preconceitos, o sofrimento com a falta de oportunidades e a violência verbal e física, os estereótipos relacionados a pessoas LGBTQIA+ e a socialização de organizações que atuam em defesa dessas pessoas em nosso contexto local.

Havia uma semelhança com a proposta da seção anterior, a diferença estava no uso exclusivo da linguagem escrita e a origem dessas vozes, Honduras, um país com pouca representatividade em materiais didáticos de espanhol.

k) *(Entre)Palabras e Imágenes* (3EM, p. 22-24)

Outra seção que também não pôde envolver a turma porque não houve tempo suficiente. O recurso utilizado para embasar a proposta era uma campanha da Venezuela para sensibilizar o público sobre a comunidade LGBTQIA+ pela arte. Cartazes com cores fortes, diversas ilustrações, frases reflexivas de impacto e seu tema *#NoSoyTuChiste* (Não sou uma piada). A seguir, cinco exemplos de cartazes da campanha. Uma das frases dessa campanha, inclusive, foi utilizada como título do material, a que está no segundo cartaz:

Figura 72 – Campanha “*#NoSoyTuChiste*”



Fonte: @nosoytuchiste (2013)

A proposta sugeria a relação de alguns cartazes com outros textos contemplados no material, como a semelhança entre a mensagem da quarta imagem com a tirinha de que a homofobia se aprende em casa com as situações de violência verbal; o último cartaz e a história Ángel Micha e Antonio da Guiné Equatorial ou o debate sobre a expressão de carinho

entre pessoas LGBTQIA+ em público; e outras possibilidades entre as opções de cartazes. Ao final, a ideia era que produzissem cartazes de sensibilização contra o preconceito e em favor do orgulho LGBTQIA+ para distribuir pela escola e/ou publicar em redes sociais.

1) *¿Dónde estuvimos?* (3EM, p. 25)

Como a proposta do material é contemplar vozes do sul, sejam elas geográficas ou dissidentes socialmente, a proposta possibilitou o contato com vozes LGBTQIA+ de diferentes países, como pode ser constatado na figura a seguir:

Figura 73 – Mapa da seção *¿Dónde estuvimos?* do material com pessoas LGBTQIA+ (3EM)



Fonte: Material “*Amor son 4 letras y muchas formas*” (3EM, p. 25)

A pluralidade da latino-americana foi visibilizada com a presença de países da América do Sul (Venezuela, Colômbia, Equador, Bolívia, Chile, Uruguai e o Brasil), da América Central (Porto Rico, Honduras, Nicarágua e Panamá) e do Norte (México). Além desses, outro hispano-falante, o país africano Guiné Equatorial. A dimensão territorial ilustrada pela figura possibilita constatar que a diversidade de orientações sexuais e de identidades de gêneros estão presentes em diferentes países e que há realidades distintas para que pessoas LGBTQIA+ vivam com liberdade e recebam o devido respeito.

m) ¡Cuéntanos! (3EM, p. 25)

Para possibilitar a oportunidade de que todos/as os/as compartilhantes pudessem apreciar e avaliar a proposta, após as aulas de envolvimento com o material, os/as estudantes responderam às perguntas da seção *¡Cuéntanos!*, utilizando a linguagem escrita e, depois, houve um encontro de **Sessão Crítica** para que, através da linguagem oral, expressassem suas percepções e ampliassem seus argumentos.

A chance de aprofundar essa temática em aulas de espanhol foi destacada por não ser “um tema abordado em outros materiais” (Brito), nem “tão comentado nas aulas” (Josefa), “nem sempre [podem] aprender, ter acesso a esse assunto em casa ou até mesmo na escola.” (Robson) e, “principalmente, em espanhol” (Mariza). Houve o reconhecimento de que o

[...] contato com pessoas e situações reais de outros países ajudam a “abrir mais a mente” para certos tipos de situação. Foi um tema muito bom que deveria ser abordado mais vezes. Além de estar aprendendo “coisas novas” em uma nova língua, com pessoas de outros países vivenciando as mesmas coisas que vivenciamos aqui, só que de outros lugares, pudemos ver a realidade de outras pessoas em outros países diferentes, culturas diferentes (Diougo).

Em um processo de educação linguística, o contato com a língua em foco como prática social precisa projetar realidades concretas através de diferentes textos. No caso de uma proposta suleada e em espanhol, a pluralidade real da dimensão da língua precisa ser contemplada e as vozes que fazem uso dela precisam ser evidenciadas desde seus lugares de fala e levando em consideração as relações de poder que geram desigualdades.

Ao fazer menção a pessoas e situações reais de outros países, Diougo enfatiza a autoria e a autenticidade dos textos que contribuem na ampliação da visão de mundo e na problematização de temáticas socialmente relevantes, visto que o acesso a outras realidades é oportunizado através dessas vozes. Vale ressaltar, também, o momento em que considera aprender “COM pessoas de outros países”, no caso específica da proposta em foco, COM pessoas LGBTQIA+ de outros países que relatam suas vivências e revelam modos outros de ser, estar e lutar no mundo.

No que concerne ao material proposto para envolvimento com a turma, os variados textos e suas múltiplas linguagens, como as músicas, vídeos, cores e imagens, foram indicados como pontos fortes pelos/as estudantes por proporcionar informação, explicação e interação. Josefa, por exemplo, mencionou “as músicas por abordar a homofobia com crítica” e Mariza que estava “organizado, divertido e deu pra entender e ajudou na interação”. Algo

que já foi resultado dessa retroalimentação a partir da Sessão Crítica é a presença de QR Code em algumas seções das versões finais dos materiais sugerida pelo estudante Diougo para facilitar o acesso prático e independente aos recursos audiovisuais.

Como a proposta era de envolvimento com o material, para que os conhecimentos fossem construídos na coletividade era fundamental que houvesse a participação e a interação do grupo nos momentos de compartilhamento dos seus pontos de vista e das histórias relatadas para gerar debates. Um outro aspecto sinalizado foram as aulas ocorrerem presencialmente, pois, se fosse de maneira remota, dificultaria a participação e interação.

Mesmo sendo um tema sobre o qual comentaram que não se via muito no contexto escolar, cinco dos/as seis estudantes negaram ter ensinado algo durante as aulas, já que consideravam que todos/as já tinham “uma noção sobre o assunto” (Mariza) e “pensavam da mesma forma” (Brito). Acredito que Brito quis dizer que todas as pessoas que se envolveram na proposta não demonstraram um posicionamento antiLGBTQIfóbico, foram contárias aos exemplos de discriminação relatados e respeitaram a representatividade das vozes dissidentes contempladas. Apenas Robson considerou que também ensinou, além de aprender, ao “expor o entendimento sobre o assunto” e compreendendo que no movimento de *ler/escutar-refletir-falar-ler/escutar-refletir-falar...todos aprendem e ensinam*.

No espaço para comentar o que quisessem, a temática foi caracterizada positivamente como diferente (Evanilde) e polêmica (Diougo), atributos que convergem em razão de ser vista dessa maneira, justamente, por tratar das diferenças, do que foge da convenção. Entretanto, falar do diverso é falar de histórias outras que foram invisibilizadas por um longo processo histórico de marginalização e que precisam ocupar espaços e circular com tantas outras vozes.

A perspectiva das pibidianas ao finalizar as aulas também era importante, por isso também nos reunimos para uma **Sessão Crítica** a fim de que expusessem suas considerações acerca da experiência. Tanto Marta quanto Rita estavam muito nervosas com a primeira experiência como professoras no contexto presencial, mesmo já conhecendo o grupo e o acompanhando durante todo o ano nas aulas remotas. Rita disse que, apesar do planejamento, no presencial foi diferente, mas achou positivo por terem conseguido do próprio jeito, no próprio ritmo.

Apesar do pequeno número de estudantes dessa turma, apenas seis, a dupla do PIBID formada por Marta e Rita foi a que mais demonstrou que o nervosismo estava afetando a articulação da proposta. Reconheço que o contexto era atípico, pois se tratava do primeiro encontro presencial entre licenciandas e estudantes que só se conheciam pelas telas das aulas

remotas, ou nem isso, já que muitos/as não interagem pelo microfone, câmera ou *chat* da plataforma; contato esse que ocorreu depois de dois anos de uma pandemia que mexeu com a rotina de todo o mundo; e, atrelado a isso, a pouca experiência em uma sala de aula e nenhuma no contexto presencial.

Nessa ótica, dá para entender que não tenha sido tão fácil assim, afinal, como docentes, e acredito que muitos/as pensam assim, nossas emoções são provocadas em situações que precisamos estar diante de um novo grupo, em um novo espaço, ainda mais com alguém supervisionando do lado. Por isso compreendo as dificuldades iniciais das pibidianas para organizar as ideias, projetar a voz, mesmo usando máscara, falar em público em um espaço aberto, discutir a temática com segurança, visto que eram muitas demandas ao mesmo tempo.

Em contrapartida, mesmo com os desafios e as adversidades da nova experiência, o processo também foi considerado importante para o amadurecimento da práxis docente, como relatou Marta:

Eu acho que nós, hoje, estamos saindo daqui de uma maneira totalmente diferente da que entramos. Nós entramos como aprendizes, sem saber pesquisar direito, sem saber planejar aula direito. Ao longo do tempo, a gente começou a descobrir, a estudar, a pesquisar, a gente foi descobrindo coisas que a gente não sabia que existia dentro da gente (Marta).

O depoimento enfatiza a participação ativa durante todo o processo, desde a pesquisa inicial de textos, o estudo das temáticas, o planejamento das aulas, até a concepção de uma proposta que refletisse possíveis expectativas da turma e os anseios das pibidianas em diálogo com a perspectiva da pesquisa.

Como aspecto negativo, foi apontado o descontrole do tempo que influenciou no recorte de algumas atividades do material no dia das aulas, inclusive a última de produção tão esperada pela dupla. A reflexão foi pertinente e faz parte do aprendizado, mas o fato é algo recorrente, pois cada aula é uma aula e os materiais se transformam a depender do grupo. Por esses motivos, a adaptação, a exclusão e a inclusão de atividades fazem parte do cotidiano docente. O contexto da pesquisa foi pontual e restrito, diferente de uma realidade regular e a longo prazo de ensino que possibilita uma organização e um domínio de maneira processual.

Por fim, destaco um depoimento de uma das pibidianas referentes ao aprofundamento da temática para a elaboração e envolvimento com o material, a saber:

[...] o tema LGBTQIA+ era um tema que eu nunca tinha me aprofundado na minha vida da forma como eu me aprofundei agora. Eu consegui ter mais

empatia não só com toda a comunidade LGBT, mas também relacionado aos negros, aos indígenas, às mulheres e, assim, sucessivamente. Então, eu acho que toda essa etapa para mim foi positiva (Marta).

Nesse panorama, a experiência com a pesquisa confirmou a importância do letramento socioidentitário não só para a práxis docente e para a educação linguística, ambas sudeadas, mas também para a desconstrução pessoal de estereótipos e preconceitos, além da ampliação da criticidade quanto às diversidades e às relações de poder.



Estudo da paisagem em guache (Uchoa; Estudantes do 8º ano do CODAP/UFS, 2023)

[horizontes]

PONTOS DE CHEGADA E HORIZONTES POSSÍVEIS

Você vai ver não deve ser assim tão longe
*Esse **lugar** que esconde o que **sonha encontrar***
*Talvez até **seguindo a pé pelo horizonte***
*Alcance o bonde e o **bom de estar nesse lugar***
Vai se sentir tão leve e em paz
*Mas muito em breve vai **querer bem mais***
Bem mais longe
Bem mais longe
Bem mais
 [...]

 (Black, 2015)

A efetivação de uma pesquisa representa um processo que pode nos levar a lugares previsíveis e/ou a outros que emergem durante a caminhada. Esses destinos emergentes surpreendem e são os que mais **nos ensinam**: a abrir mais os olhos, a olhar para **diferentes direções**, a girar até poder ver o que não era possível antes, a nos aproximar para ver melhor, a fechar os olhos para abrir outra vez, a aprender com o que se vê, a aprender com o que não se vê e a vislumbrar o que está depois do que se vê, lá no **horizonte**. Nesse caminho, o fim da pesquisa, que antes parecia tão distante, mas hoje vejo que **não era assim tão longe**, é o momento e o lugar que eu **sonhava encontrar e estar**. Não o sonhar com limites que Paulo Freire questionava. Afinal, como ele mesmo dizia, “os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta” (Freire, 2000, p. 54). Por isso, antes de chegar aqui, **seguí a pé pelo horizonte**, para aproveitar melhor o caminho e tudo o que ele tinha a oferecer. Ademais, o **bom de estar nesse lugar**, é reconhecer os pontos de chegada que alcancei e os horizontes que poderão ser implicados e vislumbrados a partir da pesquisa, pois, mesmo chegando a seu fim, me faz **querer bem mais**.

Nessa perspectiva, para falar sobre os pontos de chegada alcançados através da pesquisa, neste primeiro momento, retomo seu título com o intuito de marcar os eixos que a configuraram – **NÓS DO SUL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano**.

Nós, ora pronome pessoal, ora substantivo. NÓS, vozes do sul, vozes marginalizadas e invisibilizadas pela sociedade com seu histórico de opressão em relações hierárquicas de poder, nesta pesquisa representadas pelas vozes de indígenas, pessoas negras, mulheres e LGBTQIA+. Nós = eu + bolsistas do PIBID + estudantes da Educação Básica + escola pública + referenciais. NÓS PRONOME PESSOAL.

NÓS atados que foram contestados por aprisionar, dominar, explorar, hierarquizar, oprimir e discriminar, mas, também, nós outros atados para reaprender, reconstruir, unir, criar, acompanhar, envolver e compartilhar. NÓS desatados para desaprender, desconstruir e se livrar de tantas amarras que difundem uma única história, reproduzem preconceitos e impossibilitam diálogos. NÓS SUBSTANTIVO.

Todos esses nós do SUL, evidenciados nesta pesquisa, são de um sul que pode ser compreendido como epistêmico, pois reconhece e valoriza os conhecimentos produzidos desde as margens pelas vozes do sul; mas também geográfico, com foco na pluralidade de países que têm o espanhol como língua oficial na América Latina e na África. Além disso, em paralelo a essas concepções, pensa um sul curricular, docente e escolar.

Nós do sul contextualizados na Educação Básica, dentro da realidade de uma escola pública federal, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, em um movimento que buscou sulear os dois eixos centrais que conduziram as epistemes e ações desta pesquisa: a práxis docente e a educação linguística em espanhol.

A práxis docente constituída pela integração dinâmica entre teoria e prática no contexto educacional foi articulada no coletivo com docentes de espanhol em formação vinculados/as ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pensando desde a formação inicial e, em meu caso, como professor-pesquisador, contribuindo para a formação continuada.

As ações reflexivas e transformadoras nesse diálogo entre teoria e prática com docentes em formação e em exercício, no processo da pesquisa, objetivava pensar a educação linguística em espanhol, visto que os/as docentes, como responsáveis na articulação das propostas de sala aula, conduzem as ações que mobilizam a educação linguística.

A partir dessas considerações que enfatizaram a dimensão ampla da pesquisa, recordo que seu **objetivo geral** foi propor alternativas para o suleamento da práxis docente e da educação linguística em espanhol na Educação Básica, a partir de experiências com docentes de língua espanhola em formação em contexto sergipano.

Para tanto, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**: a) compreender o sul e suas contraposições para sulear a práxis docente e a educação linguística em espanhol; b)

elaborar materiais didáticos de espanhol para a Educação Básica que contemplem vozes do sul; c) analisar materiais didáticos elaborados em colaboração com os/as compartilhantes da pesquisa em um processo de práxis docente e de educação linguística suleada em espanhol; e d) avaliar implicações que o envolvimento com os materiais elaborados suscitou para a práxis docente e para a educação linguística em espanhol na Educação Básica, ambas em uma perspectiva suleada.

A pesquisa foi efetivada com a integração de 08 (oito) licenciandos/as do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Sergipe (UFS) vinculados/as ao PIBID. De maneira colaborativa, formamos um grupo de discussão para pensar potencialidades para o suleamento da práxis docente e da educação linguística em espanhol em contexto sergipano. Além desse grupo de bolsistas do programa, a investigação se propôs a chegar até a escola pública de Educação Básica para ouvir e contemplar as vozes dos/as seus estudantes. Foi nessa ponte entre a universidade e a escola que o processo foi concebido, a partir do reconhecimento e do compartilhamento dessas vozes chamadas, aqui, de compartilhantes e não de participantes.

A partir de agora, e com base em todas as experiências oportunizadas durante o processo desta pesquisa, apresentarei os pontos de chegada e os horizontes possíveis para responder às perguntas suleadoras que direcionaram todo o percurso traçado até aqui.

A primeira pergunta proposta tinha como foco o processo de fundamentação com os/as compartilhantes da pesquisa e trazia o seguinte questionamento: *1) Como o sul e suas contraposições podem ser compreendidos para sulear a práxis docente e a educação linguística em espanhol?* No processo da investigação, os/as pibidianos/as e eu percorremos coletivamente um itinerário de reflexões e problematizações para compreender esse sul geográfico e epistêmico que carrega uma história de marginalização e invisibilização iniciada pelo colonialismo e perpetuada pelas colonialidades. Entre as marcas desse processo está a hierarquização imposta pelas relações de poder que também gera(ra)m desigualdades e contraposições em diferentes campos.

As discussões a partir da geografia e das produções cartográficas ajudaram na visualização, pelos próprios mapas, acerca desse sul convencionalizado como inferior/abaixo/às margens/periférico que ganhou uma carga semântica de caráter ideológico cujas representações lhe desfavorecem até a contemporaneidade, consequência da dominação do norte que assumiu o lugar superior/acima/central. Foi assim que passamos a enxergar o mundo, desde a lente de quem tinha o poder nas mãos, o norte.

De maneira ampla, esse norte dominante passou a ser muito mais do que um norte geográfico, pois suas vozes e as representações que também carregam influencia(ram) as relações sociais, raciais, de gênero, de sexualidade, religiosas, entre tantas outras, nas quais, o europeu, branco, homem, heterossexual, cristão tornou-se a voz hegemônica. Sulear é se contrapor a essas invisibilizações e opressões que geram desigualdades e hegemonias nessas relações; é tornar visíveis o sul e as vozes latino-americanas, africanas, indígenas, negras, de mulheres, de pessoas LGBTQIA+, de diferentes expressões religiosas, de pessoas com deficiências, de imigrantes e, de tantas outras. As contraposições do sul estão relacionadas aos preconceitos construídos para invisibilizar suas identidades, como o racismo, o sexismo, o machismo, a LGBTQIA+fobia, o capacitismo, a xenofobia, a aporofobia, etc.

Essas compreensões junto ao grupo do PIBID foram levadas para problematizar a práxis docente e a educação linguística em espanhol, concebendo os/as estudantes da Educação Básica como o sul escolar, a língua espanhola como o sul do currículo brasileiro, no contexto das línguas estrangeiras, e a docência como o sul profissional, a fim de propor alternativas para o seu suleamento, como a inclusão de vozes do sul nos materiais didáticos propostos para a sala de aula, a elaboração de propostas que levem em consideração as vozes estudantis e até mesmo um suleamento pedagógico da proposta.

Como segunda demanda proposta entre os objetivos de pesquisa da investigação estava a seguinte indagação: **2) *De que modo vozes do sul podem ser contempladas em materiais didáticos de espanhol para a Educação Básica?*** Desde uma perspectiva geográfica, essas vozes precisam ser de origem de diferentes países hispano-falantes, com a possibilidade de diálogo com a língua materna trazendo vozes brasileiras, para que o processo seja plural e significativo. Quanto à perspectiva epistêmica, é importante que haja a inclusão de vozes socialmente marginalizadas para que, com sua autoria, contem suas versões das histórias e seja possível conhecer suas realidades através de diferentes gêneros discursivos que oportunizam a circulação dessas vozes em seus contextos e na sala de aula de espanhol.

O terceiro objetivo específico foi mobilizado pela seguinte pergunta suleadora: **3) *Quais as características dos materiais didáticos elaborados em colaboração com os/as compartilhantes da pesquisa em um processo de práxis docente e de educação linguística suleada em espanhol?*** No processo de elaboração, o material foi concebido a partir das demandas informadas pelo contexto, desde o tema central até a indicação de potenciais aspectos específicos relacionados. Nessa perspectiva, foram realizados Encontros para Escolha Temática (EET) com o propósito de que, mediante reflexões críticas, os/as estudantes fizessem escolhas conscientes desde seus lugares de fala. Essas informações encaminharam a

pesquisa de textos em espanhol, de diferentes gêneros discursivos e com múltiplas linguagens, que contemplassem as temáticas e fossem originários de diferentes países hispano-falantes. Houve um cuidado para que as autorias desses textos fossem exemplos de representatividades das vozes do sul, foco do material, para que, ao invés de falar *sobre* elas, falássemos com/a partir (d)elas, valorizando, também, seus lugares de fala e mobilizando os lugares de escuta dos/as estudantes e docentes. As atividades criadas, tendo os textos como referências, buscaram contribuir para sua compreensão através da interação entre texto e leitor/a de maneira ativa. Além disso, no caso das questões contextualizadas com elementos linguísticos, houve um “investimento pedagógico sobre a materialidade linguística” (Bizon; Diniz, 2019) a fim de que suas funções e efeitos fossem problematizados. Por último, entre os textos e discussões contempladas, buscou-se fazer pontes com a realidade local dos/as estudantes com representações de vozes brasileiras, inclusive sergipanas, e sugerindo diálogos entre o que se lê/escuta e vive.

Como quarta e última pergunta da pesquisa, foi indagado o seguinte: **4) *Que implicações o envolvimento com os materiais elaborados pode suscitar para a práxis docente e para a educação linguística em espanhol na Educação Básica, ambas em uma perspectiva suleada?*** No que se refere à práxis docente, ficou notória a necessidade de um letramento socioidentitário que ampliasse o olhar dos/as pibidianos/as e embasasse o processo de pesquisa, a elaboração do material e o seu envolvimento com a turma no que concerne às vozes do sul e os preconceitos pelos quais passam. A experiência evidenciou a importância do movimento de *ler/escutar-refletir-falar-ler/escutar-refletir-falar* com/sobre as vozes do sul e dos/as estudantes para que a *ação-reflexão-ação* do/a docente fosse transformadora e houvesse um suleamento pedagógico. Tanto para os/as pibidianos/as quanto para os/as estudantes, o envolvimento com as propostas contribuiu para a desconstrução pessoal de estereótipos e preconceitos, além da ampliação da criticidade quanto às diversidades e às relações de poder.

Como horizontes possíveis, acredito que as propostas de alternativas para o suleamento da práxis docente e da educação linguística em espanhol na Educação Básica, a partir dessas experiências com docentes de língua espanhola em formação em contexto sergipano, podem inspirar processos de elaboração e envolvimento com materiais didáticos com foco em outros exemplos de vozes do sul. Além disso, é preciso refletir e problematizar o sulear desde um caráter pedagógico, que valoriza as vozes estudantis no processo.

Tenho ciência de que cada um desses materiais e dessas temáticas seria suficiente para uma pesquisa de doutorado e possibilitaria um aprofundamento ainda maior sobre cada etapa,

sobre cada material e sobre cada aula. Entretanto, o intuito da pesquisa foi se aproximar da realidade docente que, em sua rotina, precisa circular por diferentes turmas, séries, e até escolas, por um período mais amplo, cujas demandas perpassam o uso, a adaptação ou a criação de materiais didáticos e a emergência de múltiplas temáticas que podem contribuir na contextualização dos conhecimentos estudados. É por essa razão que defendo o *suleamento* da práxis docente e da educação linguística em espanhol para que a *ação-reflexão-ação* e o *ler/escutar-refletir-falar-ler/escutar-refletir-falar...* sejam significativas, constituam um posicionamento político-pedagógico e visibilizem as vozes do sul.

Por fim, destaco que foi possível entender como o *suleamento* da práxis docente, durante o processo de investigação, fundamentou a proposta de uma educação linguística *suleada* em espanhol compartilhada nas salas de aula envolvidas com a pesquisa. Entre as principais mobilizações em direção ao sul epistêmico e geográfico, encontram-se as seguintes: atenção às vozes e ao contexto local; necessidade de um letramento socioidentitário dos/as compartilhantes; coerência nas representações das identidades sociais contempladas; projeção de lugares de escuta e de fala; diversidade na origem e nos gêneros discursivos incluídos; investimento pedagógico sobre a materialidade linguística; e promoção de diálogos interculturais.

Entre tantos pontos de chegada, e que bom que foram plurais, consigo vislumbrar muitos horizontes e, como disse antes, a querer bem mais. No entanto, tão relevante quanto me situar nesses pontos e olhar adiante, é olhar para trás, reconhecer todo percurso até aqui, os muitos caminhos percorridos e “*amar la trama más que el desenlace*” (Drexler, 2010).

REFERÊNCIAS

- ABADÍA-REXACH, Bárbara Idalisse. Somos afrodescendientes. 01 abr. 2020. Porto Rico: Todas, 2020. Disponível em: <https://www.todaspr.com/somos-afrodescendientes/>. Acesso em: 29 out. 2023.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Erika Rodrigues. Oxford, Reino Unido: TEDGlobal, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 28 jan. 2020.
- AFONSO, Lucas. **A última folha do caderno**. São Paulo: Selo do burro, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. Discurso de posse do Ministro Silvio Almeida. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/DiscursodeposedoMinistroSilvioAlmeidapdf.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- ALVES DE CAMPOS, Silmara Elena. **A Congada de São Benedito em Ilhabela: processos educativos entre participantes**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9570>. Acesso em: 27 mai. 2021.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade – Revista FAEEBA**, vol. 22, n. 40, julh/dez 2013, p.95-104. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 5ªed. Campinas: Papirus, 2000.
- ANTUNES, Viviane Conceição; MODESTO, Wallace Conceição. Herança africana nos livros didáticos de Espanhol: ainda em busca da representatividade. In: BARROS, Cristiano Silva de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 343-355.
- APITATÁN. **Mural para el Latido Americano en Paraguay**. Assunção. 02 ago. 2017. Instagram: @apitatan. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BXTLO8YB5XW/>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Rev. Bras. Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DeW5p/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio – agosto, 2013, p. 89-117.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Em torno da legitimidade de um objeto: a sociologia das profissões. **Boletim Informativo Bibliográfico de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.36, p.3-30, 1994.

BARRETO, Leonardo. Marcas da violência: Sergipe registra 113 feminicídios em sete anos. **G1**, Aracaju, 08 mar. 2023. Sergipe. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2023/03/08/marcas-da-violencia-sergipe-registra-113-femicidios-em-sete-anos.ghtml>. Acesso em: 11 set. 2023.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; GALVÃO, Janaína Aguiar Mendes. (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. 523p. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

BELMONTE, Maurício Mendes. **Futebol Callejero:** processos educativos decorrentes de uma motricidade emergente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11438>. Acesso em: 27 mai. 2021.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Cinco Ideias Equivocadas sobre os Índios. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, Manaus, n. 1, set. 2002. Disponível em: https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cinco_ideias_equivocadas_jose_ribeiro.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

BEZERRA, Fábio. **Linguística Aplicada Transviada:** gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectiva descolonial, interseccional e transdisciplinar. Campinas: Pontes Editores, 2023.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BICALHO, Poliene. Se pinta e se veste: a segunda pele indígena. **REVISTA D'OBRAS (ONLINE)**, v. 11, p. 88-99, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325306556_Se_pinta_e_se_veste_a_segunda_pele_indigena. Acesso em: 22 jul. 2023.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023. 112 pp.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional. **Línguas e instrumentos linguísticos**, v. 43, p. 155-191, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345/22059>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Caminhos e vivências de uma atuação crítica decolonial. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://materiais.parabolaeditorial.com.br/ebookperspectivas>. Acesso em: 03 ago. 2023.

BORGES, Rosane. Das perspectivas que inauguram novas visadas. In: HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. **Lei da Reforma do Ensino Médio**. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 2016**. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017**. Edital de convocação 02/2015 – CGPLI. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015**. Edital de convocação 01/2013 – CGPLI. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2012 – Ensino Médio**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 5.692.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 4.024.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRITO, Cláudio do Nascimento; PEIXOTO, Josana de Castro; BICALHO, Poliene. Índio bom é índio morto. In: BICALHO, Poliene (Org.). **Desconstruindo o racismo contra os povos indígenas no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022.

CAMPOS, Marcio D'Olne. SULEar vs NORTEar: **Representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia**. Série Documenta, ano VI, n. 8. EICOS, Cátedra UNESCO de Desenvolvimento Durável, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro, 1999, p. 41-70. Disponível em: <http://www.sulear.com.br/texto03.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CAMPOS, Marcio D'Olne. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991. p. 56-91. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 47-60.

CARNEIRO, Alan Silvio Ribeiro. A educação linguística do futuro: Por/entre as múltiplas linguagens do humano. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 38, n. 4, 2022. DOI: 10.1590/1678-460x202259474. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/59474>. Acesso em: 03 ago. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 17, p. 117-132, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

CASTAÑEDA, Marina; LOBATÓN, Eva. **El machismo ilustrado**. México: Grijalbo, 2014.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Educação linguística na formação dos professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **La población indígena en América Latina - Abya Yala se estima en 60 millones de personas, representando un 10% del total de la región, las cuales pertenecen a más de 800 pueblos indígenas diferentes, explica @aliciabarcena. Sigue la presentación en vivo: https://bit.ly/30zLJky**. Santiago, 11 jun. 2020. Twitter: @cepal_onu. Disponível em: https://twitter.com/cepal_onu/status/1271150729231769604. Acesso em: 14 jan. 2022.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CODEGLIA, Ana Florencia. Livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo PNLD 2015: analisando as atividades de leitura sob a ótica do letramento crítico. 2016. 155p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COICA – Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica. **12 DE OCTUBRE** / *¿Cómo sería la historia de Abya Yala escrita por los pueblos indígenas? Este 12 de octubre, #528AñosDeResistenciaIndígena reivindicamos nuestras luchas y alzamos nuestra voz, por la defensa de nuestros territorios, de la Amazonia y de la vida.* Quito, 10 out. 2020. Twitter: @coicaorg. Disponível em: <https://twitter.com/coicaorg/status/1315108329274867713?lang=es>. Acesso em: 14 jan. 2022.

CNTE(Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)/GESTRADO (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. GESTRADO/UFGM). **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia.** 2020. 24 p. (Relatório Técnico). Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julh_o2020.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais:** medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLAÇA, Joyce Palha. O lugar da cultura indígena no material didático de espanhol: silenciamento e construção de sentidos. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia. (Org.). **Interculturalidade e identidades:** formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 203-218.

CORREIA DIAS, Ângela Álvares; MOURA, Karina da Silva. Um mundo de imagens: inclusão do gênero discursivo imagético no processo de aprendizagem. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 11, p. 57-64, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321280573_Um_mundo_de_imagens_inclusao_do_genero_discursivo_imagetico_no_processo_de_aprendizagem/fulltext/5a18be060f7e9be37f9760c1/Um-mundo-de-imagens-inclusao-do-genero-discursivo-imagetico-no-processo-de-aprendizagem.pdf. Acesso em: 06 ago. 2023.

CRUZ, Paula Beatriz de Souza; YORK, Sara Wagner. O corpo trans na educação e a luta anti-LGBTIfóbica. In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista; NOLASCO-SILVA, Leonardo. **Gênero e sexualidade na educação:** uma perspectiva interseccional. Salvador, BA: Devires, 2022.

CURRUCHICH, Sara. Somos. In: CURRUCHICH, Sara. **Somos.** Granada: Mamita Records, 2019. 1 CD. Faixa 1.

DAMIVAGO. No soy machista, pero... Chile: Editorial Independiente, 2019.

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia.** Geledés, 12 set. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis>. Acesso em: 14 out. 2023.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1 n. 43, abr. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21115/14029>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/541/524>. Acesso em: 03 mai. 2021.

DJOVIK, A. Colorismo: o que é, como funciona. **Portal Geledés**. 26 fev. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

DOLTON, Peter; MARCENARO, Oscar; DE VRIES, Robert; PO-WEN, She. **Global Teacher Status Index 2018**. London: Varkey Foundation, 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/pt/o-que-n%C3%B3s-fazemos/pol%C3%ADtica-e-pesquisa/%C3%ADndice-global-de-status-do-professor/>. Acesso: 25 mai. 2019.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014, p. 195-207.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo In LANDER, Edgardo (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 01 fev. 2021.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro (a origem do “mito da Modernidade”)**. Conferências de Frankfurt. Tradução: Jaime A. Clasen. Colección Academia. Petrópolis: Vozes, 1993. Disponível em: http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/1492_O_encobrimento_do_outro_de_ENRIQUE_DUSSEL_441400838.pdf. Acesso em: 01 fev. 2021.

DUSSEL, Enrique. ¿Descubrimiento o invasión de América? Visión histórico-teológica. **Concilium Revista Internacional de Teología**, [S. l.], n. 20 (separata), p. 481-8, nov. 1988. Disponível em: https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/145.1984_esp.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

ENEVAN, Edina Aparecida da Silva; JOVINO, Ione da Silva. Representações de mulheres numa coleção de livros didáticos de espanhol/LE. **Journal of African and Afro-Brazilian Studies**, v. 1, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/afro/article/view/86189/47086>. Acesso em: 04 ago. 2023.

ENEVAN, Edina Aparecida da Silva; JOVINO, Ione da Silva. Representações de identidades sociais de gênero, raça e classe em livros didáticos de espanhol à luz da Análise Crítica do Discurso. **Uniletras**, v. 1, p. 25-39, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14792/209209213086>. Acesso em: 04 ago. 2023.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86, 2003. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

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

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.14-34.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://materiais.parabolaeditorial.com.br/ebookperspectivas>. Acesso em: 03 ago. 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://materiais.parabolaeditorial.com.br/ebookperspectivas>. Acesso em: 03 ago. 2023.

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

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 6, p. 236-263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141/138>. Acesso em: 07 ago. 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábia. Racismo Cordial No Livro De Língua Inglesa Aprovado Pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, v. 6, p. 177, 2014. Disponível em: <https://sigconteudo.ufsb.edu.br/arquivos/20210230339fd063594316cf73f10901/2014ABPNLi vrodidaticoinglesPNLDFerreiraCamargo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça no livro didático de inglês mais vendido no Brasil. In: HARMUCH, R. A., SALEH, P. B. O. **Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 99-114.

FERREIRA, Deise Viana. **O Espanhol e a Afrolatinidade: “senderos de la diáspora negra”**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) –Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. Estudos subalternos: uma introdução aos estudos subalternos. **Revista Raído**, Dourados, MS, v. 4, n. 7, jan./ jun. 2010.

FLORIOS, Daia. Edwin Chota: um dos ativistas assassinados que defendiam a floresta amazônica. GreenMe! » Informar-se » Biodiversidade 15/09/2014. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/informarse/biodiversidade/56683-edwin-chota-um-dos-ativistas-assassinados-que-defendiam-a-floresta-amazonica/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. Racismo reverso: o porquê da sua não-existência, **Revista Interterritórios**. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil, v. 7, n. 13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/viewFile/250044/38038>. Acesso em: 05 jul. 2023.

FRANCISCO, EL HOMBRE. Triste, louca ou má. Youtube, 05 out. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>. Acesso em: 16 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Educação Linguística. **Sede de Ler**, v. 9, n. 1, p. 5-8, 9 nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/52044>. Acesso em: 03 ago. 2023.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI. **Etnomapeamento da terra indígena Caicara/Ilha de São Pedro do povo Xokó**. Brasília: FUNAI, 2016. Disponível em: <http://cggamgati.funai.gov.br/files/2114/8777/0603/Etnomapeamento-TI-Caicara-Ilha-de-Sao-Pedro.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GALEANO, Eduardo. Los nadies. In: GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Catálogos, 2000.

GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro de conteúdo**. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em: https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras_portugues_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

GOBIERNOVERACRUZ. **Natalia Lizeth López López**: Discurso en Kani Tajin: DIF Estatal Veracruz. YouTube, 06 mai. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AfX9ldtGjZA&t=1s>. Acesso em: 15 jan. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

GONZÁLEZ, Neide Maia. Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.) **Espanhol. Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 25-54. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 01 fev. 2021.

GORJON, Melina Garcia; MEZZARI, Danielly Christina de Souza; BASOLI, Laura Pampana. Ensaando lugares de escuta: diálogos entre a psicologia e o conceito de lugar de fala. **Quaderns de Psicologia**, vol. 21, Nº 1, e1455, 2019. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/download/355670/447625>. Acesso em: 05 out. 2023.

GRONDIN, Marcelo; VIEZZER, Moema. **O maior genocídio da história da humanidade**: mais de 70 milhões de vítimas entre os povos originários das Américas. GFM Gráfica e editora, 2019.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, março de 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 01 out. 2020.

GUAJAJARA, Kaê. **Essa rua é minha**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/kae-guajajara/essa-rua-e-minha/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

GUAJAJARA, Kaê. **Descomplicando com Kaê Guajajara** – O que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta anti-racista. Rio de Janeiro, Azuruhu, 2020.

GUAJAJARA, Sônia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

GUIMARÃES, Anselmo. Panaméricas Utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961). São Cristóvão: Editora UFS, 2016. Disponível em: <https://www.livraria.ufs.br/produto/panamericas-utopicas-a-institucionalizacao-do-ensino-de-espanhol-no-brasil-1870-1961/>. Acesso em: 01 fev. 2021.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, Sergipe, v. 7, n. 11, 2011. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/173/423>. Acesso em: 01 fev. 2021.

GUIMARÃES, Josiane Caroline; SILVA CAMPOS, Thayane. A representação da mulher nos livros didáticos de língua espanhola: Uma análise das imagens da seção de leitura. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 121–149, 2022. DOI: 10.20873/223ctm-jtc. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/13270>. Acesso em: 04 ago. 2023.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Tradução de Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 1 jan. 2006. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/comunicacaoecultura/article/view/10360>. Acesso em: 10 mai. 2023.

HARLEY, Brian. Mapas, saber e poder. In: GOULD, Peter e BAILLY, Antoine. *Le pouvoir descartes et la cartographie*. Paris, Antropos, 1995, p. 19-51. Traduzido por Mônica Balestrin Nunes. **Confins – Revista Franco-Brasileira de Geografia**, n. 5, 2009. Disponível em: <http://confins.revues.org/5724>. Acesso em: jan. 2020.

HOLANDA, Adriano. Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 3, jul. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo, BANDEIRA, Hilda Maria Martins, ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (orgs.) **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 33 – 61. Disponível em: <https://docplayer.com.br/58306184-Pesquisa-colaborativa-multirreferenciais-e-praticas-convergentes.html>. Acesso em: 12 fev. 2021.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: Aparecida de Jesus Ferreira. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, v., p. 121-142.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KILOMBA, Grada. Ilusões Vol. I - Narciso e Eco. In: **Desobediências Poéticas** [exposição]. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2017. Disponível em: <http://biblioteca.pinacoteca.org.br:9090/bases/biblioteca/12390.pdf>. Acesso em: 04 set. 2023.

KIGA, Neimar. Precisamos descolonizar o sentido de ser LGBTI+ no Brasil. In: NOGUEIRA, Gilmar; MBANDI, Nzinga; TROI, Marcelo. **Lugar de fala**: concessões, aproximações e diferenças. Salvador: Editora Devires, 2020.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: <https://culturapolitica2018.files.wordpress.com/2019/09/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

KRENAK, Ailton. Entrevista. In: **Guerras do Brasil.doc**. As Guerras da Conquista. Direção de Luiz Bolognesi. São Paulo: Buriti filmes, 2019.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge. 1996.

LACOSTE, Yves. **A geografia** – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Tradução de Maria Cecília França – Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual Política Linguística?** Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOBO, Valdiney da Costa; LIMA, Paula Corrêa Furtado Pereira; SILVA, Warllachana Moisés da; PIRES, Laura Freze Cypriano; CELESTINO, Nathália Alves. In: BARROS, Cristiano Silva de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 181-193.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n. 2, p.541-553, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2012.

LUZ, Marco Aurélio. Pindorama, Brasil, Ilé-Axé - 500 Anos Depois a Terra está em Perigo. In: LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra em tempos pós-modernos**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/39h/pdf/luz-9788523205317.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia. n. 9. p. 61-72, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/rdpshxg>. Acesso em: 18 set. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167. Disponível em: <http://ww.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

Mapa Latinoamericano de Femi(ni)cídios. MundoSur, 2022. Disponível em: <https://mlf.mundosur.org/lupa>.

MARCIONÍLIO, Marcos. **Nota do editor**. In: SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. 1, e2385, p. 19-41, jan.-abr./2022. DOI: 10.22168/2237-6321-12385. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2385>. Acesso em: 29 jul. 2023.

MATOS, Doris. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, [S. l.], v. 27, n. 46, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9488>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MATOS, Doris. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia. (Org.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 17-33.

MATOS, Doris. **Formação Intercultural de professores de espanhol: materiais didáticos e contexto sociocultural/brasileiro**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em

Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/27933/1/Versao%20final%20Tese%20Doris%20Matos%20PDF.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

MBANDI, Nzinga (Dayane Nayara C. de Assis). E, se eu falar, você me escuta?. In: NOGUEIRA, Gilmar; MBANDI, Nzinga; TROI, Marcelo. **Lugar de fala:** concessões, aproximações e diferenças. Salvador: Editora Devires, 2020.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MENDES, Leonardo Barbosa; YAMANAKA, Juliana Harumi Chinatti. Análise de livros didáticos de espanhol: questões étnico-raciais. **Macabéa** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 10, n. 1, 2021, p. 239-257. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348990208_ANALISE_DE_LIVROS_DIDATICOS_DE_ESPANHOL_QUESTOES_ETNICO-RACIAIS. Acesso em: 04 ago. 2023.

MENNA DE OLIVEIRA, Letícia Paranhos. **Sementes de diversidade brotando em meio às fissuras:** autonomia campesina e a construção de uma pedagogia agroecológica em assentamentos no pampa sul rio-grandense, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7643>. Acesso em: 27 mai. 2021.

MESSA, Alba. **Mujeres Ya!** Youtube, 02 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fJ5HIP10B4>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MIGNOLO, Walter. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n.8, p. 243-282, 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-46. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/diseños Globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronteirizo. Madrid: Akal, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. D.E.L.T.A., 10 (2), p. 329-338, 1994.

MOMBAÇA, Jota. Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala. Lisboa: Buala, 2017. Disponível em: <https://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala>. Acesso em: 08 out. 2023.

MONGE, Blanca García. Ni víctima ni victimaria, simplemente mujer. In: BRAVO, Christianne Tablada (Coord.). **Grito de Mujer** – Capítulo Nicaragua 2016. Managua: Biblioteca de las Grandes Naciones – Libro 163, v. 14, 2016. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/004654285b5f5f55e3d0b>. Acesso em: 16 jan. 2022

MONTEIRO, Carla Sales. Cartografia, arte e visões de mundo na reprodução do “mapa invertido da América do Sul”. **Espaço e Cultura**, [S.l.], UERJ, RJ, nº 39, jan./jun. de 2016, p. 157-178. ISSN 2317-4161. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/31756>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2021.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia geral e do Brasil: Espaço geográfico e globalização**. São Paulo: Scipione, 2018.

Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2022 / Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2023. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/wp-content/uploads/2023/05/Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2022-ACONTECE-ANTRA-ABGLT.pdf>. Acesso em: 200 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, v. 36, n. 105, p. 117-129, 2022. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>. Acesso em: 20 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

MUNDURUKU, Daniel. Entrevista. In: **Índio ou indígena?** Mekukradjá – Círculo de Saberes. [S.l.: s.n], 2018. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Daniel Munduruku. Disponível em: <https://youtu.be/4Qcw8HKFQ5E>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. 2ª ed. São Paulo: Global, 2009.

MURASAKI, Aryel Ken; GALHEIGO, Sandra Maria. Juventude, homossexualidade e diversidade: um estudo sobre o processo de *sair do armário* usando mapas corporais. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Ufscar**, [s.l.], v. 24, n. 1, p. 53-68, 2016. Editora Cubo. Disponível em: https://observatorio.fm.usp.br/bitstream/OPI/21887/1/art_MURASAKI_Youth_homossexualit_y_and_diversity_a_study_on_the_2016.PDF. Acesso em: 20 set. 2023.

NARDI, Ludmila de; AMENDOLA, Roberta. A produção de livros didáticos de línguas estrangeiras modernas para o PNLD: os textos autênticos e suas implicações. In: BARROS, Cristiano Silva de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 181-193.

NASCIMENTO, Abdias. **Combate ao Racismo**. Brasília: Câmara dos deputados, v.4, 1984. Disponível em: http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/deputado_mandato.htm. Acesso em: 02 set. 2023.

NIÑAS Y ADOLESCENTES DE AMÉRICA LATINA ALZARON SU VOZ EN EL DÍA INTERNACIONAL DE LA NIÑA. **Save the Children**, 21 out. 2021. Disponível em: <https://lac.savethechildren.net/es/ni%C3%B1as-y-adolescentes-de-am%C3%A9rica-latina-alzaron-su-voz-en-el-d%C3%ADa-internacional-de-la-ni%C3%B1a>. Acesso em: 16 jan. 2022.

NOVAES, Liliene. “Ideologia de gênero” no livro didático. In: BARROS, Cristiano Silva de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 295-305.

NOVAES, Liliene. Família, gênero e sexualidade: o que diz o livro didático de espanhol. 2014. 196f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

NÓVOA. Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NUNES, Mônica Balestrin. Cartografia e paisagem: o mapa como objeto de estudo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, p. 96-119, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n65/2316-901X-rieb-65-00096.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

OBONO, Melibea. Ser homosexual en Guinea Ecuatorial: cuando el hijo no está fuera estudiando, sino en una terapia de conversión. **El País**, 10 jul. 2022. Planeta Futuro. África no es un país. LGTBIFOBIA. Disponível em: <https://elpais.com/planeta-futuro/africa-no-es-un-pais/2022-07-10/ser-homosexual-en-guinea-ecuatorial-cuando-el-hijo-no-esta-fuera-estudiando-sino-en-una-terapia-de-conversion.html>. Acesso em: 01 nov. 2023.

OBONO, Melibea. "Nuestro reto es mantenernos vivxs". [Entrevista concedida a] Lucía Mbomío e Marisol Saelo. **Publicación Negrxs**, De Negrx a Negrx, Madrid, 24 ju. 2018. Disponível em: <https://www.negrxs.com/de-negrx-a-negrxblog/2018/6/24/nuestro-reto>. Acesso em: 01 nov. 2023.

OLIVEIRA, Gabriela Luna Bellas. A representação da identidade negra no livro didático de espanhol do Ensino Fundamental II. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Ivanilton José. A linguagem dos mapas: utilizando a cartografia para comunicar. **Temporis(ação)** (UEG) , Cidade de Goiás (GO), v. 1, n.8, 2005. Disponível em: https://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/up/215/o/OLIVEIRA_Ivanilton_Jose_linguagem_do_s_mapas.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PALERMO, Zulma. Una violencia invisible: “la colonialidad del saber”. In: **Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**. n. 38. Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy, 2010, p. 79-88. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/185/18516804005.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2021.

PARAQUETT, Marcia. Epistemologia da Interculturalidade e a Formação Inicial de Professores: o caso de imigrantes latino-americanos. **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 19, n. 44, p. http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180023, dez. 2018. ISSN 1981-4755. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20433>. Acesso em: 06 jul. 2019.

PARAQUETT, Marcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador, EDUFBA, 2012, p 379-403. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. (coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 191-220. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 01 ago. 2023.

PARAQUETT, Marcia. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, v. 6, p. 01-23, 2009.

PARAQUETT, Marcia; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **Revista abehache**, [S. l.], n. 15, p. 69–86, 2019. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/272>. Acesso em: 25 mai. 2021.

PARECE NORMAL PERO #ESVIOLENCIA. #EsViolencia: Experimento Social. Youtube, 30 nov. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0FzThcf4rWQ>. Acesso em: 07 fev. 2022.

Passos, Tarsila Batista. **Branquitude normativa no livro didático de inglês**: perpetuação do racismo e manutenção de privilégios. 2021. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

PAULA, Luciana de; SANT'ANA, Carolina Gomes. A violência contra a mulher no Brasil: repercussão pública do machismo estrutural. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 1, p. 7555-7574, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78876/49208>. Acesso em: 05 out. 2023.

PEDRA, Caio Benevides. **Direitos LGBT**: A LGBTfobia estrutural na arena jurídica. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 169. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BAMK3R/1/disserta_o_caio_pedra_vers_o_final.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / - 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. Disponível em: <https://materiais.parabolaeditorial.com.br/ebookperspectivas>. Acesso em: 03 ago. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, p. 25-30, jul./dez. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/16231/10939>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp. 9-15. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 06 mar. 2021.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA: Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Yogyakarta, Indonésia, 2006. Disponível em: https://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

QUEIROZ, Nana. **Os meninos são a cura do machismo**. Rio de Janeiro: Record, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Diversidade Étnica. In: SADER, Emir et al. (Coord.). **Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas/UERJ; São Paulo: Boitempo, 2006. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/e/etnica-diversidade>. Acesso em: 06 mar. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Eduardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 01 fev. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina (Análisis). In: **Ecuador Debate**. Descentralización: entre lo global y lo local. Quito: CAAP, n.º 44, agosto, 1998, pp. 227-238. ISSN: 1012-1498. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: **Perú Indígena** (Lima), vol. 13, n.º 29, 1992, pp. 11-20. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

QUINO. **Mafalda**. 10. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1974. Disponível em: https://36d73be2-24b7-437c-a04e-08f047e0a159.filesusr.com/ugd/fc5001_9f0e0b92c783491e931499870e34ea7c.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: **Política e Políticas Linguísticas**. Nicolaidis, Chistine *at al.* Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves. & RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs). **A Geopolítica do Inglês**. Parábola, 2005, p. 135-159.

REIS, Toni; CAZAL, Simón (Org.). **Manual de Educação LGBTI+**. 3. ed. Curitiba: IBDSEX, 2021. (Enciclopédia LGBTI+; 1). Disponível em: <https://aliancagbti.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Manual-Educacao-LGBTI.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Jocenilson. **Xenofobia e intolerância linguística: discursos sobre estrangeiridade e hostilidade brasileira**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

RIGO, Daiana Yamila. Aprender y enseñar a través de imágenes: desafío educativo. **ASRI – Arte y sociedad, Revista de Investigación**, 6, 2014.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**, Buenos Aires, Retazos-Tinta Limón, 2010. Disponível em:

https://sentipensaresfem.files.wordpress.com/2016/09/rivera-cusicanqui-ch_ixinakax-utxiwa-20101.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

RODRIGUES, Daiane Santos. Identidades raciais negras nos materiais didáticos de língua espanhola: um olhar decolonial. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei no 11.161/2005. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; GALVÃO, Janaína Aguiar Mendes. (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. 523p. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Dez%20anos%20da%20Lei%20do%20Espanhol.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/pt-br.php>. Acesso em: 01 fev. 2021.

ROIG, Arturo Andrés. Pensar la mundialización desde el sur. **Huellas:** búsquedas en artes y diseño, n. 2, p. 15-20, 2002. Disponível em: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1271/roighuellas2.pdf. Acesso em: 30 mai. 2020.

ROJO, Roxane. Textos multimodais. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Orgs.). **Glossário CEALE*** Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 04 ago. 2023.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos. **Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano:** contribuições dos letramentos . 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. 268f. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-B4ANF2/1/1832d.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SABARÁ, Deborah. LGBTQIAPN+: inclusão de novas letras em sigla gera debate. Entenda. [Entrevista concedida a] Matheus Moraes. **Folha Vitória**, Geral, Vitória, 01 jul. 2023. Disponível em: <https://www.folhavitória.com.br/geral/noticia/07/2023/lgbtqiapn-debate-sobre-inclusao-de-novas-letras-em-sigla-ganha-o-twitter-entenda-a-discussao>. Acesso em: 27 set. 2023.

SAID, Eward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

SANCHES, Julio Cesar. O lugar de fala é uma experiência carnal. In: NOGUEIRA, Gilmar; MBANDI, Nzinga; TROI, Marcelo. **Lugar de fala:** concessões, aproximações e diferenças. Salvador: Editora Devires, 2020.

SANTOS, Thais Felipe Silva dos. Contribuições para pensar a transidentidade: lugar de fala e érica. In: NOGUEIRA, Gilmar; MBANDI, Nzinga; TROI, Marcelo. **Lugar de fala:** concessões, aproximações e diferenças. Salvador: Editora Devires, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARA CURRUCHICH - Cantautora maya kaqchikel. Sara Curruchich, [s.d.]. Disponível em: <https://saracurruchich.com/biografia/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Diversa**, 2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>. Acesso em: 08 set. 2023.

SCHÄFFER, Neiva Otero et al. **Um globo em suas mãos:** práticas para sala de aula. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil:** passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.14-34.

SELFIELD, Mathias. *La homofobia se aprende en casa.* Santiago, 16 jun. 2016. Twitter: @oyemathias. Disponível em: <https://twitter.com/oyemathias/status/743472036887019520>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros catalisadores:** letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Wallace Rodrigues da; Ramos, Miguel Jost; Diniz, Júlio César Valladão. **Música: subalternidade e resistências.** Rio de Janeiro, 2016. 145 p. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29879/29879.PDF>. Acesso em: 06 jul. 2023.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULEar: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Dossiê Sulear, ano 2, n. 2, set. 2019. ISSN 2595-8569. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/Sulear/article/view/4154>. Acesso em: 08 out. 2019.

SILVÉRIO, Bruna Maria Silva. O Brasil e os brasileiros nos livros didáticos de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira.** 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 209-225.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas:** teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8834?mode=full>. Acesso em: 12 mar. 2020.

SODRÉ, Muniz. Diversidade e diferença. **IC Revista Científica de Información y Comunicación**, [S. l.], n. 3, 2006. Disponível em: <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/160>. Acesso em: 20 set. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Não disparem sobre o utopista. In: Sousa Santos, Boaventura de. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial**. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas / Boaventura de Sousa Santos; compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro**. Travessias, Coimbra, n. 6-7, p. 15-36, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/43227>. Acesso em: 29 fev. 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos** - CEBRAP [online]. 2007, n.79, pp.71-94. ISSN 1980-5403. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Fórum Social Mundial: Manual de Uso**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: Da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Josane Silva. O lugar das identidades negras no livro didático de Espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, v. 1, p. 269-279.

SOUZA, Josane Silva. Identidades negras no livro didático de espanhol. 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

SUASSUNA, Ariano. Entrevista a Ariano Suassuna. [jun. 2007]. Entrevistador: Edney Silvestre. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornaldaglobo/0,,MUL879161-16021,00-ENTREVISTA+COM+ARIANO+SUASSUNA.html>. Acesso em: 06 ago. 2023.

TAQUETTE, Stella Regina; BORGES, Luciana. **Pesquisa qualitativa para todos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

TELLES, Joao Antonio. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e ensino**, Pelotas, v. 5, n. 5, 2002, p. 91-116.

TERRERI, Guilherme. Rita Von Hunty: "Se 'lugar de fala' é somente 'só fala quem vive', a gente soltou a mão da ciência". [dez. 2021]. Entrevistador: Thiago Araujo. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CiiwsvOq8aQ>. Acesso em: 05 set. 2023.

TIJOUX, Ana; MANSOUR, Shadia. "Somos sur", **Vengo**, Nacional Records, Chile, 2014.

TORRES GARCÍA, Joaquín. *América invertida*, 1943. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Joaquín_Torres_García_-_América_Invertida.jpg>. Acesso em: 15 fev. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**". São Paulo: Atlas, 1987.

TUKANO, Daiara. Conheça a autora do maior mural feito por artista indígena do mundo, em BH. [Entrevista concedida a] Lígia Nogueira. **Ecoa Uol**: São Paulo, 07 out. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/10/07/conheca-a-autora-do-maior-mural-feito-por-artista-indigena-do-mundo-em-bh.htm>. Acesso em: 20 jul. 2023.

VARGAS, Hustana Maria. **Sem perder a majestade**: "profissões imperiais" no Brasil. *Estudos de Sociologia*, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553/2173>. Acesso em: 06 mai. 2021.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Ler e escrever muito mais que unir palavras. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar. (coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 191-220. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file>. Acesso em: 01 ago. 2023.

VIEIRA, Ana Letícia. As pessoas *trans* e a produção de diferença nos cotidianos escolares: diversidade, inclusão e tolerância ou um pensamento da/com a diferença na educação? In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista da; NOLASCO, Leonardo. **Gênero e Sexualidade na Educação: uma perspectiva interseccional**. Salvador: Devires, 2022.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **Análisis de sistemas-mundo**. Una Introducción. 2ª ed. México: Siglo XXI editores, 2006. Disponível em: <https://sociologiadeldesarrollo.files.wordpress.com/2014/11/223976110-26842642-immanuel-wallerstein-analisis-de-sistemas-mundo.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

WALSH, Catherine. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. Disponível

em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%89POCA. Acesso em: 01 fev. 2021.

WAHUKA, Sinvaldo Oliveira Saraiva; OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. A dança indígena é de demônios. In: BICALHO, Poliene (Org.). **Desconstruindo o racismo contra os povos indígenas no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022.

WAHUKA, Sinvaldo Oliveira Saraiva; OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. Índio é pagão, logo precisa ser cristianizado. In: BICALHO, Poliene (Org.). **Desconstruindo o racismo contra os povos indígenas no Brasil**. Curitiba: CRV, 2022.

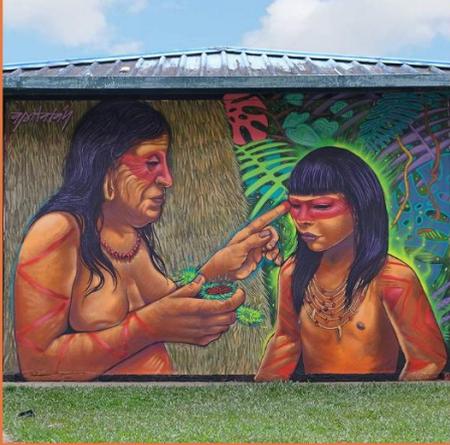
YORK, Sara Wagner; NOLASCO, Leonardo. Escolas para todas, todes, todxs e todos. In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista da; NOLASCO, Leonardo. **Gênero e Sexualidade na Educação: uma perspectiva interseccional**. Salvador: Devires, 2022.

ZOLIN-VESZ, Fernando. A Espanha como único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). **A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas/ SP: Pontes Editores, 2013, p. 51-62.

APÊNDICES

MATERIAIS DIDÁTICOS ELABORADOS

APÊNDICE A – HERENCIA Y RESISTENCIA INDÍGENA – 6EF



Herencia y resistencia indígena



PUNTOS DE PARTIDA

1. ¿Qué representan las cuatro imágenes?
2. ¿Cuál es tu opinión sobre el título del material y su relación con las imágenes?
3. ¿Es relevante discutir este tema en clases de español? Justifica tu respuesta.
4. ¿Qué esperas encontrar en este material?

MOSAICO DE LA REPRESENTATIVIDAD

En grupos, observa las fotografías abajo y relaciónalas con las informaciones disponibles en la página siguiente. Investiga para descubrir sus orígenes, áreas de actuación y otros datos.



a Kaé Guajajara



b Roberto Mamani Mamani



c Sara Curruchich



d Alexander Fasanando Riveiro



e Gerónimo Ayala



f Rigoberta Menchú



g Daniel Munduruku



h Elisa Lancón



i Myrian Krexu



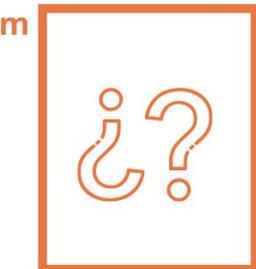
j Ailton Krenak



k Nancy Risol



l Apolônio Xocó



m



n



ñ

¿Conoces a otras personas que incluirías en estos espacios vacíos para completar el mosaico?
¿Quién(es)?

1. Relaciona los datos disponibles abajo con las personas del mosaico de la representatividad. Puedes agregar otras informaciones encontradas.

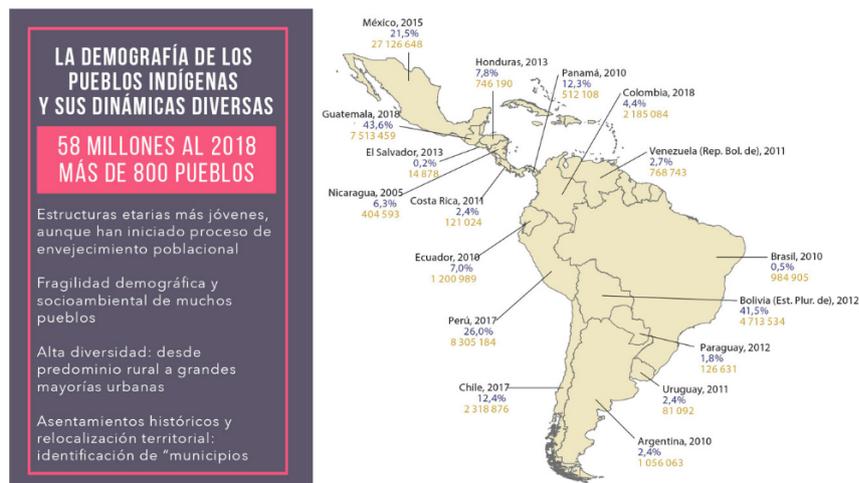
País de origen	Actuación
Bolivia	Abogado
Brasil	Activista
Chile	Ambientalista, filósofo, poeta y escritor
Ecuador	Arquitecto y senador
Guatemala	Artista
Paraguay	Cantante
Perú	Escritor, profesor y psicólogo
	Líder indígena y excacique
	Médica
	Profesora
	Rapper, arte educadora y actriz
	Youtuber

2. ¿Ya conocías a algunas de estas personas? ¿Cuáles?
3. ¿Qué hay de común entre ellas?

(ENTRE)PALABRAS E IMÁGENES



La población indígena en América Latina - Abya Yala se estima en 60 millones de personas, representando un 10% del total de la región, las cuales pertenecen a más de 800 pueblos indígenas diferentes. Observa la infografía abajo para contestar las preguntas a continuación.



Disponible en: https://twitter.com/cepal_onu/status/1271150729231769604/photo/1. Acceso el 14 ene. 2022.

1. ¿Cuál era la estimativa en el número de indígenas y de pueblos diferentes en 2018?
2. ¿En qué áreas o zonas viven?
3. Observa la infografía e indica los tres países con mayor y menor porcentaje de indígenas:

1°		15°	
2°		16°	
3°		17°	
4. Al comparar la demografía de los pueblos indígenas en la actualidad y antes de la invasión de los europeos, ¿qué es posible constatar?

ESPACIO DE HABLA Y DE ESCUCHA

¿CÓMO SERÍA LA HISTORIA DE ABYA YALA ESCRITA POR LOS PUEBLOS INDÍGENAS?
Mira los siguientes afiches de la campaña social #528AñosDeResistenciaIndígena que reivindica la lucha por la defensa de los territorios indígenas, de la Amazonia y de la vida.

Abya Yala significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano.



b #528AñosDeResistenciaIndigena

¿CÓMO SERÍA LA HISTORIA DE ABYA YALA ESCRITA POR LOS PUEBLOS INDÍGENAS?

Sin embargo, seguimos aquí, hablando nuestra lengua y orgullosos de nuestra vestimenta.



c #528AñosDeResistenciaIndigena

¿CÓMO SERÍA LA HISTORIA DE ABYA YALA ESCRITA POR LOS PUEBLOS INDÍGENAS?

Antes del 12 de octubre de 1492, teníamos nuestros propios conocimientos basados en años de relación con la madre naturaleza.



d #528AñosDeResistenciaIndigena

¿CÓMO SERÍA LA HISTORIA DE ABYA YALA ESCRITA POR LOS PUEBLOS INDÍGENAS?

Antes del 12 de octubre de 1492, teníamos nuestro propio idioma, creencias y dioses.



e #528AñosDeResistenciaIndigena

¿CÓMO SERÍA LA HISTORIA DE ABYA YALA ESCRITA POR LOS PUEBLOS INDÍGENAS?

Sin embargo, seguimos aquí, conservando nuestras costumbres, guiados por los conocimientos de nuestros ancestros.



f #528AñosDeResistenciaIndigena

¿CÓMO SERÍA LA HISTORIA DE ABYA YALA ESCRITA POR LOS PUEBLOS INDÍGENAS?

En la actualidad, tenemos derechos reconocidos en teoría, pero no en la práctica.



g #528AñosDeResistenciaIndigena

¿CÓMO SERÍA LA HISTORIA DE ABYA YALA ESCRITA POR LOS PUEBLOS INDÍGENAS?

En la actualidad, nuestros derechos siguen siendo vulnerados y nuestras luchas invisibilizadas.



Disponibile en: <https://twitter.com/coicaorg/status/1315108329274867713?lang=es>. Acceso el 14 ene. 2022.

1. Algunos de los afiches hacen referencia a una fecha. ¿Cuál es y qué representa?
2. ¿Qué arrancaron e impusieron a los indígenas?
3. ¿De qué sienten orgullo?
4. ¿En qué están basados los conocimientos indígenas y por quiénes son guiados?
5. A partir de los elementos destacados en cada afiche, indica qué los pueblos indígenas tenían antes del 12 de octubre de 1492 y qué buscan conservar en la actualidad:

Tenían antes del 12 de octubre de 1492

Buscan conservar en la actualidad

6. ¿Qué dicen sobre sus derechos en la actualidad?
7. ¿Cómo crees que sería la historia de Abya Yala si fuera escrita por los pueblos indígenas?

CRUZANDO VOCES



En esta sección, vas a escuchar dos canciones que dialogan con la temática discutida en este material. Abre tus oídos, reflexiona y amplía tus perspectivas.

SOMOS (Sara Curruchich)

Pa ulew, chuqa kaj
Q'uqumatz nuxajoj ri ja'
Ri q'aq'

En los suelos y en los cielos
Q'uqumatz danza, agua y fuego
Danza el árbol con el viento
Espiral de tiempo
De la raíz de la tierra
Crecen los versos
Que entintan esperanza

La abuela Ixmukane
Teje melodías al alma
Sin color ni distinción
¡Los pueblos bailan y cantan!

**Somos viento somos sol
Y sueños multicolor
Somos este, norte, sur y oeste
Somos historia
Lienzo y canción**

Escribimos en el tiempo
Junto a voces y miradas
Nuestros sueños
Navegan bajo el sol
Y la luna misma
Tejamos puentes
Sin distancias ni fronteras

¡Libertad a libertad! ¡Mano a mano!
¡Voz a voz! ¡Corazón!

**Somos viento somos sol
Y sueños multicolor
Somos este, norte, sur y oeste
Somos viento somos sol
Tejidos multicolor
Somos este, norte, sur y oeste
Somos vida somos son
La historia y canción
Somos las venas de la tierra
¡La humanidad sin fronteras!**



Sara Curruchich es la primera cantautora indígena guatemalteca en llevar sus cantos en kaqchikel - su idioma materno - y español a nivel internacional. Su propuesta musical se basa en el sentir colectivo e individual de los pueblos, la historia, la memoria, la cultura, los idiomas y las luchas combinadas con la reivindicación personal.



PULSA AQUÍ PARA ASISTIR

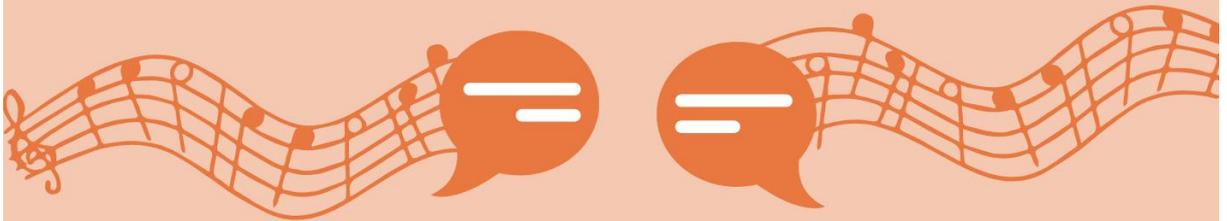
YouTube

Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8XFOLN-GJP4>. Acceso el 16 ene. 2022.

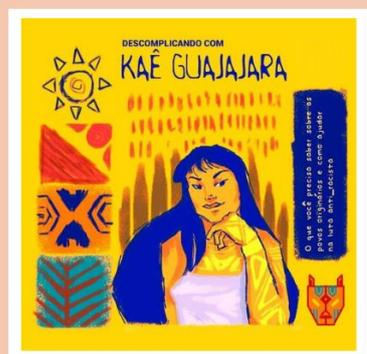
1. ¿Qué elementos sonoros consigues relacionar con la cultura indígena?
2. La primera estrofa está escrita en la lengua Kaqchikel, ¿A qué pueblo esta lengua pertenece? ¿Por qué crees que Sara Curruchich ha incluido ese idioma?
3. Las primeras estrofas en español presentan elementos que hacen referencia a las raíces indígenas de la cantautora. Identifícalos y circúlalos.
4. ¿Por qué crees que el título de la canción es "Somos"?
5. ¿Qué significan los versos "Tejamos puentes / Sin distancias ni fronteras"? ¿Qué comprendes de ese consejo?



Ahora, vas a escuchar la música "Essa rua é minha", de la rapper indígena brasileña Kaê Guajajara, una versión de la canción infantil "Se essa rua fosse minha" con un mensaje en defensa de la historia y de los territorios indígenas. Pon atención en la letra y responde las preguntas a continuación.



Kaê Guajajara es indígena del pueblo Guajajara, cantautora, rapper, arte educadora, actriz, autora y activista indígena brasileña. Es fundadora del *Coletivo Azuruhu* y autora del libro *Descomplicando com Kaê Guajajara – O que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta antirracista*.



ESSA RUA É MINHA (Kaê Guajajara)

**Essa rua, essa rua ela é minha
Eu refloresto e vou um dia retomar
Pra todo povo, todo povo dessa terra
Que o genocídio não conseguiu acabar**

**Se tu roubou, se tu roubou em 1500
Tu roubaste, tu roubaste hoje também
Não vem dizer que tu não tem a ver com isso
Pagar em vida é melhor do que no além**

Chega carnaval sou a preferida
No samba enredo ou na avenida
Várias homenagens
Nenhuma que muda a minha vida
Cocar falso na cabeça
Na mão uma bebida

Não sou tua indiazinha
Nem tua Iracema
Não sou tua Pocahontas
Nenhuma das tuas lendas
Sou filha dessa terra
Pronta pra retomada
Se ficar de papo torto
Vai tomar uma flechada



**Essa rua, rua, rua, rua, rua
Chega carnaval sou a preferida
Essa rua, rua, rua, rua, rua ela é minha
Eu refloresto e vou um dia retomar
Essa rua, rua, rua, rua, rua
Várias homenagens
Nenhuma que muda a minha vida
Essa rua, rua, rua, rua, rua ela é minha
Eu refloresto e vou um dia retomar**

Disponível en: <https://www.lettras.mus.br/kae-guajajara/essa-rua-e-minha/>. Acceso el 14 ene. 2022.

1. La canción presenta una mezcla entre la música urbana con rasgos indígenas. ¿Qué elementos sonoros y rítmicos consigues relacionar con la música urbana y la cultura indígena?

2. ¿Por qué crees que la cantante repite el verso “Essa rua, essa rua ela é minha” demasiadas veces?

3. ¿Qué significa la referencia que Kaê hace al año de 1500?

4. ¿Cuál es la crítica presente en el verso “Chega Carnaval sou a preferida”?

5. Vuelve a leer la música y escribe el verso que más llamó tu atención. Justifica tu respuesta.

6. ¿Qué tienen en común las canciones “Somos” y “Essa rua é minha”?

7. En tu opinión, ¿qué podemos hacer por la lucha de los pueblos indígenas?



PULSA AQUÍ PARA ASISTIR

YouTube

Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



ESPACIO DE HABLA Y DE ESCUCHA

Cuando tenía tan sólo 11 años de edad, la mexicana Natalia Lizeth López López llevó un mensaje de respeto y preservación de las etnias indígenas que existen en su país. Tras asistir el video, contesta las preguntas a continuación:

Natalia Lizeth López López es nacida en Nuevo León, México, de padres provenientes de Veracruz y se dio a conocer en el año 2012, cuando tenía 10 años, al viralizarse en Internet uno de sus discursos en el que defendía a los pueblos indígenas. Fue designada como vocera del gobierno de Nuevo León y nombrada “La voz de las etnias” por el gobierno de Veracruz. En 2018, fue la ganadora del Premio Nacional de la Juventud.



Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.

PULSA AQUÍ PARA ASISTIR

 YouTube

1. ¿Cuál es el mensaje central del discurso de Natalia?
2. ¿Qué representa una niña de 11 años como Natalia para su pueblo?
3. ¿Qué parte del discurso destacarías? ¿Por qué?

Las conferencias de Natalia López López son de concientización por la discriminación que sufren los indígenas para que la gente se interese por ellos. Su sueño es llegar a ser la primera presidenta de México.

Ahora, vas a leer la transcripción del discurso por partes y, en grupos, cada uno responde cuestiones específicas por fragmento:

PARTE I

Buen día, tengan todos, mi nombre es Natalia Lizeth López López y quiero agradecer a quien me dio la oportunidad de estar aquí, en donde nació y creció mi padre orgulloso de pertenecer a esta cultura tan rica en tradiciones y que anhelo tanto poder conocer y preservar.

El día de hoy les vengo a comunicar, que me siento muy feliz de tener raíces indígenas y por tal motivo he sentido la necesidad de convertirme en la voz de todos aquellos, que como yo quisieran rescatar todo lo que nos representa, nuestro dialecto, nuestra vestimenta, nuestros platillos típicos. Debemos cuidar y transmitir toda esta riqueza que nos caracteriza y lograr que todo el pueblo de México y toda América la valoren como una herencia que no debemos perder.

- 1. Natalia dice que se siente muy feliz y su padre orgulloso. ¿Cuál es la justificativa de esa felicidad y de ese orgullo?**
- 2. ¿Qué quieren rescatar, cuidar y transmitir los pueblos indígenas?**

PARTE II

Es muy importante que logremos como comunidades indígenas que se nos respeten nuestras diferencias culturales y lingüísticas, ya que es una fuente de riqueza de lo cual deberíamos sentirnos orgullosos todos los mexicanos. Estoy convencida de que nosotros los indígenas queremos conservar nuestras tradiciones por lo que les invito a todos, niños, niñas, hombres y mujeres, a que reunamos esfuerzos heroicos para gritarle al mundo: ¡Aquí estamos! y demostrar el valor de nuestra diversidad de culturas. Para ello, hermanos indígenas, yo los animo, a que nos revaloremos. Cuando las personas tienen una buena autoestima sus relaciones personales son saludables y equilibradas y pueden contribuir a la construcción de sociedades más justas.

- 1. Explica qué significa el grito al cual Natalia invita a todos: ¡Aquí estamos!**
- 2. En su discurso, Natalia demuestra preocupación con la baja autoestima de sus hermanos indígenas. ¿Por qué crees que se sienten así?**

PARTE III

Existe información que indica que en 500 años se han perdido unas 100 etnias, cada etnia que desaparece nos pone en peligro de que algún día desaparezcamos todos. Si evitamos que se pierdan nuestras lenguas, se podrá más fácil traducir las historias regionales y locales, para que mucha gente las conozca y se sienten orgullosos de ser quiénes son, eso fortalecerá su autoestima. Tal vez sea necesario que pidamos a nuestras autoridades que nos apoyen para rescatar nuestras lenguas, pero yo les digo que, si nosotros mismos no luchamos por enseñar a nuestros niños nuestras lenguas y tradiciones, nada podrán hacer nuestras autoridades contra la apatía e indiferencia de nosotros mismos de rescatar nuestros dialectos y tradiciones. Tenemos que defender el patrimonio cultural de todos los pueblos indígenas y convencer a la sociedad no indígena a que sume esfuerzos con nosotros, trabajando en conjunto para que se valore esta riqueza que podamos aportar a la sociedad y ser beneficiados todos los mexicanos.

1. ¿Cuál es la importancia de preservar y rescatar las lenguas indígenas?

2. ¿Qué y quiénes tienen que defender para valorar los pueblos indígenas?



PARTE IV

Luchemos para que nuestras lenguas nativas no se pierdan y logremos conservar la unión familiar a través de manteniendo tradiciones, leyendas y mitos que pasan de generación en generación. Papás, ustedes pueden ayudar evitando la deserción escolar y pidiendo nuestras autoridades que implementen programas de educación bilingüe para que muchos jóvenes indígenas puedan desarrollar sus habilidades orales y escritas y poder alcanzar niveles superiores de educación.

Me da gusto saber que están luchando por rescatar esta cultura, que ya se está perdiendo y quiero agradecer a todas aquellas personas que de alguna manera contribuyen a la elaboración de programas y concursos en donde se tome en cuenta la participación de diversos grupos étnicos de nuestro país.

1. Al conservar la unión familiar, ¿qué pasan de generación en generación?

2. ¿Cuál es el consejo que Natalia les da a los papás?

PARTE V

Y a ti, amiguito y amiguita, que como yo tus papás son indígenas, pregunta sin pena cómo hablar el totonaka e insiste a tus abuelitos que te enseñen sus tradiciones, que te cuenten cuentos de antes, de cuando ellos eran chiquitos, que te cocinen las comidas que a ellos les cocinaba su mamá, que te vistan como ellos se vestían y qué te canten canciones que cantaban en su pueblo papancha, porque de nosotros depende nuestro futuro, el de nuestros pueblos, el del país México y sobre todo el de nuestra cultura indígena. El futuro está en nuestras manos, gracias por haberme escuchado que Dios los bendiga.

Disponibile en: <https://www.youtube.com/watch?v=AfX9ldtGjZA&t=1s>. Acceso el 14 ene. 2022 (transcripción).

1. **Subraya los elementos que indican las acciones que los amiguitos y amiguitas indígenas de Natalia pueden pedir a las personas de su familia.**
2. **Para Natalia, ¿de quiénes depende el futuro de los pueblos indígenas y de su cultura?**
3. **¿Y tú? ¿Incluirías a alguien más con esta responsabilidad? Si sí, ¿a quiénes?**

LECTURA Y (CON)TEXTOS



¿Y en Sergipe?

¿Qué sabes sobre pueblos indígenas en el territorio sergipano?

INDÍGENAS NO SERTÃO SERGIPANO

Há cerca de 9000 anos, segundo pesquisas arqueológicas, o sertão sergipano, nas proximidades do cânion do rio São Francisco, já era habitado por grupos humanos, denominados pela Arqueologia como “protoíndios”, ou seja, os ancestrais dos indígenas.

No final do século XVI, no período da conquista do atual território sergipano, havia grande diversidade de grupos indígenas. Entretanto, na atualidade, os Xokó são a única comunidade indígena existente no estado de Sergipe. A reserva está localizada no município de Porto da Folha, correspondendo à terra Caiçara, na margem direita do rio São Francisco e a Ilha de São Pedro.



No final do século XVI, a aldeia do cacique Pindaíba era localizada na ilha denominada pelos indígenas como Aracapá ou Uracapá, sendo posteriormente chamada de Folha e com a criação da Missão de São Pedro, passou a ter o nome definitivo de Ilha de São Pedro.

A tribo possuía seus domínios territoriais sobre grande parte da atual região do baixo São Francisco sergipano, se estendendo da serra da Tabanga até às margens do riacho Tamanduá, território aproximadamente equivalente aos atuais municípios de Gararu, Porto da Folha, Poço Redondo e Canindé. Durante a guerra da conquista de Sergipe, a tribo foi desbaratada daquela área, forçando Pindaíba a aceitar a presença portuguesa em seus antigos domínios.

No século XVII, foi criado o morgado de Porto da Folha, um território no sertão do São Francisco sergipano, com aproximadamente 30 léguas, tendo como instituidor hereditário o colono Pedro Gomes.

Durante a guerra contra os holandeses, o grupo indígena Aramuru lutou ao lado dos brasileiros e portugueses sob o comando de Pedro Gomes, mandatário do morgado de Porto da Folha.

CORRÊA, Antônio Wanderley de Melo; ANJOS, Marcos Vinícius Melo dos. Xokó, os indígenas de Sergipe. Selo Sergipe Cultura: Aracaju, 2021.

¡OJO!

Significado de Desbaratado: que foi dissipado; que se conseguiu aniquilar; derrotado.

Tras conocer un poco de la realidad de los pueblos indígenas en Sergipe, contesta las preguntas siguientes:

1. **¿Cuál es el nombre denominado por la arqueología para los grupos humanos que habitaban el "Sertão sergipano"?**
2. **¿Cómo era la población indígena en el territorio sergipano a finales del siglo XVI?**
3. **¿Cuáles municipios sergipanos actuales eran habitados por pueblos indígenas?**
4. **Según el texto, ¿cuál es la única comunidad existente en Sergipe y dónde está ubicada en la actualidad? ¿Por qué crees que es la única?**
5. **¿Qué ocurrió durante la "guerra da conquista de Sergipe"?**
6. **¿Qué te pareció saber un poco sobre esa historia en nuestro estado?**

(ENTRE)PALABRAS E IMÁGENES



A continuación, te presentamos algunos grafitis de Bolivia, Ecuador, Panamá, Paraguay y Perú. Con eso, observa con atención las obras abajo y comenta sobre sus primeras impresiones:

a



b



c





2. Lee los textos abajo y relaciónalos con cada una de los grafittis anteriores, observando la asociación entre texto e imagen:

I. **Obra: Herencia (Ecuador)**



Artista: Apitatán

Las tradiciones de culturas ancestrales como los Waorani están desapareciendo por su contacto brusco con el modo de vida occidental. Es importante aportar de cualquier manera para que esto no pase y la tradición de las culturas amazónicas permanezca, gracias al apoyo de Picturatus y la Estación Científica Yasuní pudimos pintar este mural en la escuela de la comunidad Waorani de Guiyero, Ecuador.

Disponible en: <https://www.facebook.com/384666988243353/photos/pb.100050226170672.-2207520000..1331069263603116/?type=3>. Acceso el 14 ene. 2022.

II. **Obra: Homenaje a Edwin Chota (Perú)**



Artista: Shimpu Arte (Artista Originario Shipibo Konibo)

En este mural, en la Avenida Yarinacocha, se rinde homenaje a Edwin Chota, quizás el más conocido de los más de sesenta defensores de los derechos indígenas muertos en Perú desde el año 2000. Chota fue asesinado en 2014 junto a otros tres líderes indígenas ashéninka en una emboscada tras haber denunciado la tala de árboles por parte de madereros ilegales en la comunidad de Saweto.

Disponible en: <https://www.dw.com/es/pucallpa-esta-ciudad-es-la-selva/g-51495839>. Acceso el 14 ene. 2022

III. **Obra: Guaraní, historia viva (Paraguay)**



Artista: Apitatán

La historia de América Latina no es la que se nos enseñan en los libros escritos por los conquistadores. La sabiduría no necesariamente implica saber leer o escribir; indígenas analfabetos en completa conexión y armonía con la tierra. La riqueza no necesariamente implica tener dinero; Guaraníes dueños del agua y el sol, conocedores de las plantas y sus poderes, guardianes de la selva. Ellos son la historia viva de este continente, el remanente de esa América precolombina. "

Disponible en: <https://www.instagram.com/p/BXTLO8YB5XW/>. Acceso el 14 ene. 2022.

IV. **Obra: El Manglar y la Huella Humana (Panamá)**



Artistas: Martanoemí Noriega, Cas, Sinless, Axo, Ise, Magma, Arito, Sole y Sergio Smith

Detalle del mural "El Manglar y la Huella Humana": bebé recién nacido en medio de los desechos en los manglares panameños contaminados con el crecimiento de la ciudad.

Disponible en: <https://www.critica.com.pa/fotogalerias/ciudad-de-panama-un-lienzo-que-narra-su-historia-etnica-y-su-lucha-ambiental-570191>. Acceso el: 14 ene. 2022.

V.

Obra: Siku (Perú)**Artista: Karem Avalos Talavera**

Sikuri ejecutante del siku – DANZA SIKURIS MAÑAZO – PUNO.

Siku instrumento aerófono antiguo ,de solidaridad , fraternidad y comunicación entre los hombres y deidades del antiplano. Que en cada nota expresan un suspiro y en cada melodía un sollozo cargado de alegría, euforia y agradecimiento. Símbolo del arte y cultura peruana.

Disponible en: <https://www.facebook.com/amazonarteperu/photos/a.972986862902999/1768909426644068>.

Acceso el: 14 ene. 2022.

VI.

Obra: Pachamama (Bolivia)**Artista: Roberto Mamani Mamani**

Pachamama es un concepto que procede de la lengua quechua. Pacha puede traducirse como “mundo” o “Tierra”, mientras que mama equivale a “madre”. Por eso suele explicarse que la Pachamama es, para ciertas etnias andinas, la Madre Tierra. Se trata, en definitiva, de una especie de divinidad o del centro de la cosmovisión de estos grupos. La Pachamama no es únicamente el planeta (la esfera terrestre), sino que abarca mucho más. Es la naturaleza que está en contacto permanente con el ser humano, con quien incluso interactúa a través de diversos rituales.

Disponible en: <https://pueblosoriginarios.com/sur/andina/inca/pachamama.html>.

Acceso el 14 ene. 2022

3. **A partir de la lectura de los textos e identificación de cada ilustración, ¿qué se puede destacar de los elementos que comprueban la relación entre texto e imagen?**
4. **¿Cuál es el mensaje central que consigues identificar en las obras?**
5. **¿Te identificas con alguna de las ilustraciones o de los textos? Justifica.**
6. **Ahora te toca a ti: elabora una ilustración con una frase de sensibilización en favor de los pueblos indígenas, sus culturas y territorios para que pueda ser expuesta en la escuela o virtualmente.**

¿DÓNDE ESTUVIMOS?



¡CUÉNTANOS!



1. ¿Cómo fue profundizar este tema en clases de español?
2. ¿Qué te pareció el material utilizado para discutir la temática en foco? ¿Qué destacarías acerca de los textos, actividades, voces y/o países representados?
3. ¿La propuesta permitió tu participación y la interacción del grupo en la construcción de los conocimientos? ¿Qué podrías comentar sobre esto?
4. ¿Crees que, además de aprender, has enseñado algo para el grupo con tu participación en las discusiones? Cuéntanos.
5. Te dejo un espacio libre para que comentes otros aspectos que te parezcan relevantes.



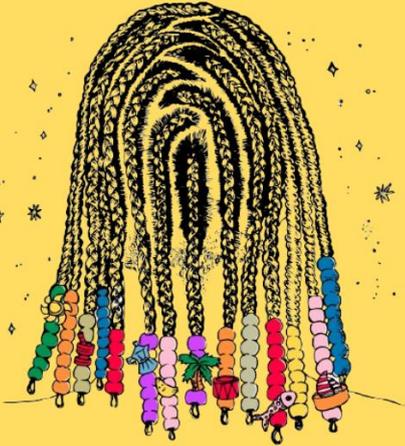
PPGLinC
Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura



CODAP | **UFES**
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



APÉNDICE B – EL ESPEJO DEL RACISMO – 1EM



El espejo del racismo



PUNTOS DE PARTIDA

1. ¿Qué representan las cuatro imágenes?
2. ¿Cuál es tu opinión sobre el título del material y su relación con las imágenes?
3. ¿Es relevante discutir este tema en clases de español? Justifica tu respuesta.
4. ¿Qué esperas encontrar en este material?

MOSAICO DE LA REPRESENTATIVIDAD

En grupos, observa las fotografías abajo y reláctalas con las informaciones disponibles en la página siguiente. Investiga para descubrir sus orígenes, áreas de actuación y otros datos.



ChocQuibTown



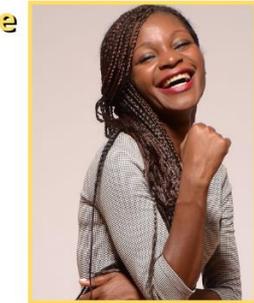
Elza Soares



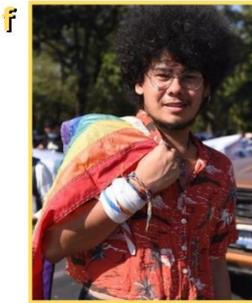
Hansel Enmanuel Domínguez



Sandra Abad'Allah-Alvares Ramirez



Asaari Bibang



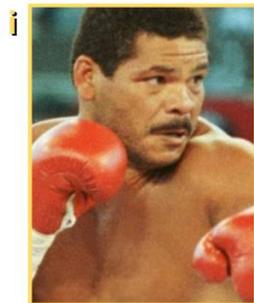
Carlos Lara



Esther Pineda G.



Lázaro Ramos



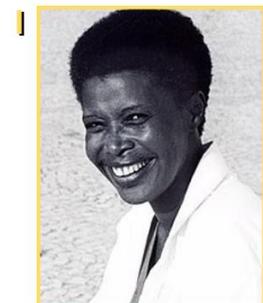
Maguila



Ana Javier



Shirley Campbell Barr



Beatriz Nascimento



m



n



ñ

¿Conoces a otras personas que incluirías en estos espacios vacíos para completar el mosaico? ¿Quién(es)?

1. Relaciona los datos disponibles en los cuadros abajo con las personas del "Mosaico de la representatividad". Puedes agregar otras informaciones encontradas.

País de origen	Actuación
Brasil	Actor, presentador y escritor
Colombia	Actriz, escritora y humorista
Costa Rica	Antropóloga, activista y poeta
Cuba	Artista, dibujante, pintor y profesor
El Salvador	Boxeador
Guinea Ecuatorial	Cantantes
República Dominicana	Cantautora
Venezuela	Deportista
	Escritora, editora y ensayista
	Historiadora, profesora, guionista y poeta
	Ilustradora y diseñadora gráfica
	Socióloga y escritora

2. ¿Ya conocías a algunas de estas personas? ¿Cuáles?
3. ¿Qué hay de común entre ellas?

(ENTRE)PALABRAS E IMÁGENES



La ONU calcula que en toda Latinoamérica son 200 millones de afrodescendientes, es decir, un tercio de los habitantes. Pero es solo un cálculo, ya que los esfuerzos por documentar cuántos hay en la región son más bien recientes. Observa el mapa abajo, divulgado por el Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH) y elaborado a partir de la base de procesamientos especiales de los censos de población del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) y de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), pon atención y contesta las preguntas siguientes:



Disponible en: <https://www.facebook.com/IPGH.PAIGH/posts/2269895803256043/>. Acceso el 13 ene. 2022.

1. ¿Qué país tiene el mayor porcentaje de afrodescendientes en el mapa?
2. ¿Cuáles son los seis países hispanohablantes con mayor porcentaje de población afrodescendiente?
3. ¿Cuál país presenta el menor porcentaje de afrodescendientes?
4. En el mapa, no hay el porcentaje de afrodescendientes en un país hispanohablante que está ausente. ¿Consigues identificarlo? Investiga esa información para completar el mapa.
5. ¿Ya conocías alguno de los datos presentados en el mapa? ¿Qué te parecieron?

ESPACIO DE HABLA Y DE ESCUCHA

En las cuestiones a continuación, vas a saber un poquito más sobre algunas de las personas presentadas en el “Mosaico de la representatividad”. Para empezar, vas a leer el poema “Liberada” de la costarricense Shirley Campbell Barr, una activista que trae en su poema la lucha por el respeto y reconocimiento de su origen, pon atención y contesta las siguientes preguntas:

LIBERADA (Shirley Campbell Barr)

Yo ya no busco razones para mi piel
no busco más excusas ni explicaciones
para la redondez de mis nalgas
o la natural cadencia en mi andar.
No justifico ya mi natural agrado
por los tambores
o la necesidad de mi cuerpo
de danzar al ritmo que le toquen.

Hace ya tiempo
que dejé de explicar antepasados
que justifiquen mis labios,
mi extraordinaria nariz
o la hermosura incólume
que me acompaña
desde tiempos inmemoriales.

No justifico más
mis sincretismos
mis pasiones o mi sensualidad.
Yo ya no otorgo razones para mi ser.
Me convertí en mí misma
me aprendí
soy yo.

Tengo certeza de mí misma
y de los míos
no necesito autorizaciones para ser.
No pido ya permisos
para vivir.

Hoy disfruto con sobrada elegancia
mi negrura la llevo con honor,
con garbo y distinción.
La paseo por parques,
mercados y plazas
por escenarios y anfiteatros
simples coloquios
y grandes conferencias
con placer me colma el alma
el discurso y la vida.

Ya no intento disimularla en mi cabello
en mi tez
o en mis distinguidas alocuciones
la aprendí de memoria
desde adentro,
con historia
desde el centro del alma.

Por eso,
ya no preciso de razones para ser
porque me descubrí limpia
brillante y victoriosa
incólume y probada
bendecida
batallada
negra.

Ya no, no preciso razones
hoy soy yo
liberada.



Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



Disponible en: <http://rotundamentenegra.blogspot.com/2014/09/liberada-i-yo-ya-nobusco-razones-para.html>. Acceso el 13 ene. 2022.

Shirley Campbell Barr es una antropóloga, activista y poeta afrocostarricense. Sus obras poéticas dan voz a su activismo, centrado en el empoderamiento de los pueblos negros y especialmente de las mujeres negras y en animarlas a establecer su lugar en la Historia.



1. **¿Cuál es la temática central del poema?**
2. **En las tres primeras estrofas, la autora da indicaciones de lo que ya no busca ni justifica. ¿De qué está hablando? Relee esas partes y subraya las expresiones que revelan tales cuestiones.**
3. **Señala los versos que explican el por qué ya no busca ni justifica los elementos identificados en la cuestión anterior.**
4. **¿Cómo lleva su negrura y cómo la intentaba disimular?**
5. **¿Por qué no precisa de razones para ser quién es?**
6. **¿Por qué crees que el texto tiene como título “Liberada”?**

(ENTRE)PALABRAS E IMÁGENES



Te presentamos algunas obras de la dominicana Ana Javier y del salvadoreño Carlos Lara. Para Ana Javier, tras aprender a dibujar “desde la mirada blanca”, con cánones europeos, comprendió que “la mirada con la que se percibe al ‘otro’ se aprende y es influenciada por un sin números de factores que nos bombardean los sentidos de formas inimaginables y a la vez afecta la forma en la que nos miramos”. A Carlos Lara le encanta que la gente afrodescendiente se sienta identificada con su arte y es precisamente eso lo que busca.

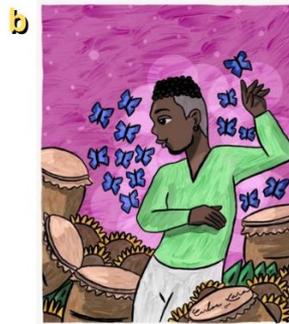


Ana Javier es una artista visual dominicana con énfasis en dibujo. Actualmente trabaja en San José como ilustradora y diseñadora gráfica independiente. Dentro de su trabajo, procura trabajar desde la identidad de la mujer negra y la reivindicación del pelo afro. En sus propias palabras ella afirma: “nosotras llevamos una carga histórica en nuestro cabello que el sistema nos ha invisibilizado”.

Carlos Isaías Morales Lara es un artista salvadoreño, dibujante, pintor, profesor de inglés y portugués, además de ser activista LGBTQ+. Actualmente vive en Zacamil, Mejicanos, San Salvador. Su obra se basa principalmente en la representación de rostros, desnudos masculinos y caricaturas, con el objetivo de visibilizar las experiencias machistas y homofóbicas que vive la diversidad sexual en Centroamérica.



1. Observa con atención las ilustraciones siguientes y comenta sobre tus primeras impresiones:



Heinrich Böll Publications. DiscrimiNaciones Afrodescendencias. El Salvador: Ediciones Böll, 2020. Disponible en: <https://sv.boell.org/sites/default/files/2021-05/xDISCRIMINACIONES%20AFRODESCENDENCIAS.pdf>. Acceso el 13 ene. 2022

2. Lee los textos abajo y relaciónalos con cada una de las ilustraciones anteriores, observando la asociación entre texto e imagen:

I.  Tengo en mi mente imágenes de salvadoreñas con machete en mano. Que conjugo con una fotografía de mujeres cimarronas (africanas esclavizadas en la época colonial, quienes huyeron de las propiedades de sus esclavistas, en búsqueda de la libertad, agrupándose en cimarronajes o también llamados Palenques, en territorios de difícil acceso). Muchas salvadoreñas aún siguen siendo oprimidas por sus padres, maridos, pastores, iglesias y por el sistema patriarcal. Pero también, hay mujeres que son cimarronas y conscientes de que conseguir la libertad no será fácil, pero vale la pena luchar por eso.

II.  El cabello es el testigo más inherente de una herencia con sabor a resiliencia y un espíritu de alegría aunque nos visite la tristeza. Es estar en contacto eterno con el mar y la arena. Es el sentimiento profundo que lleva una a donde quiera que sea. Es llevar consigo el café, el sol, el sazón, la música y la arena. Es crecer creyendo que el mar es lo único que nos divide entre el cielo y la tierra. Es hacer de un momento alegre un rato de fiestas, es luchar creyendo que la vida es bella.

III.  Enseñemos a nuestros niños a amar sus ojos, su nariz, su tono de piel, su pelo y su cuerpo en general. Para empoderar a los niños, como adultos debemos amarnos y lucir nuestros colochos con orgullo. Porque los niños nos observan y aprenden de nuestras actitudes.

IV.  Una práctica tan habitual en nuestro país, mujeres llevando cargas en la cabeza, una práctica que podemos ver en el continente africano. Registros gráficos antiguos y actuales muestran a personas indígenas llevando cargas en la espalda, algo conocido como “tlameme”. En grabados de épocas coloniales se ve a mujeres afrodescendientes llevando cargas en la cabeza, en plazas públicas donde hacían sus ventas. Actualmente es común ver a las mujeres salvadoreñas llevando su carga en la cabeza y pregonando con llamativas notas los productos que están vendiendo.

V.  La cumbia es parte de la identidad de los salvadoreños, pero es visto como “cosa de mujeres o de homosexuales”. Por eso, esta ilustración es de un hombre, ya que cada vez somos más quienes decidimos bailar libremente, sin dejar que nos discriminen o nos detengan. La cumbia es una herencia africana, así como el merengue, la bachata, la salsa, la punta y el calypso. La danza pone en movimiento el cuerpo y despeja la mente. Nos conecta con nuestros ancestros.

VI.



Este autorretrato representa todo lo contrario a lo que yo quería ser cuando adolescente. Entendía que para ser una mujer bella tenía que tener una larga cabellera lacia y una copa C de bra. Pero con los años hacia la adultez descubrí que también soy bella (y sin modestia lo digo que eso no sirve pa' na) y también aprendí a quererme como soy y a sentirme cómoda en mi propia piel. Descubrí que existen muchos tipos de bellezas y no únicamente esas que nos bombardean los medios masivos. Aplicarse labial frente al espejo es una acción performática en la cual muchas nos transformamos y nos encontramos reafirmando nuestra belleza. En lo personal cuando ando con el ánimo abajo me gusta pintarme la boca aunque sea para quedarme en casa y más en estos días de aislamiento social. Este autorretrato es inspirado en la pintura de Frantisek Kupka - The Lipstick (1922) donde el pintor expresa con líneas curvas y suaves la belleza y sensualidad de una mujer frente al espejo aplicándose labial. Este motivo ha sido explorado por muchos artistas y es que creo que existe algo de mágico al capturar a una mujer en estos rituales de transformación. Al menos yo cuando pequeña solía observar a mi mamá cuando se arreglaba el pelo y maquillaba.

2. **A partir de la lectura de los textos e identificación de cada ilustración, ¿qué se puede destacar de los elementos que comprueban la relación entre texto e imagen?**
3. **¿Cuál es el mensaje central que consigues identificar en las obras?**
4. **¿Te identificas con alguna de las ilustraciones o de los textos? Justifica.**

CRUZANDO VOCES



En esta sección, vas a escuchar y ver el video de dos canciones que dialogan con la temática discutida en este material. Abre tus oídos, reflexiona y amplía tus perspectivas.

ChocQuibTown es un grupo de Hip hop de Colombia. Su sonido fusiona el funk, el hip hop estadounidense, el reggae jamaicano y elementos de la música electrónica para producir elaborados beats; así mismo con los ritmos tradicionales de la costa pacífica colombiana, tales como bunde, currulao, bambazú y aguabajo; con otros de Latinoamérica y el Caribe como la salsa.



SOMOS LOS PRIETOS (ChocQuibTown)

Somos los prietos
Afro de Colombia que
Representamos donde quieras
Te lo digo de una vez
Orgullosa de mi bandera
Afro de Colombia que
Representamos donde quieras
Te lo digo de una vez
Orgulloso de mi bandera

Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



PULSA AQUÍ PARA ASISTIR



Traigo en mi voz el mensaje de mi gente
 Y también el flow que es lo que prevalece
 Si quiero cantar mi sueño va a ser real
 No se rinde el que nació
 donde por todo hay que luchar
 Mi estilo es diferente al del montón
 Que suene la marimba mientras bailamos los dos
 El ritmo es negro y eso ya se comprobó
 Pero todo lo negro no es malo
 como dice la televisión

Somo los prietos...

Afri-África mama land
 ¿Dónde están los prietos?
 ¿Dónde están los niches?
 ¿Dónde están?
 Con paso firme
 No paramos por ningún motivo
 Representando siempre en los espacios positivos
 Abriendo camino contra la corriente
 Desde muy pequeños de manera contundente
 Y sí sí, nos soltamos ya de las cadenas
 Sangre negra es lo que corre por mis venas.

Somos los preitos...

Somos parte de la columna vertebral
 de toda nuestra historia
 De las manos fuertes
 pa' que Simón llegara a la gloria
 Las piezas que no mencionan
 en sus libros incompletos
 Lo que quieren ocultar pero se ven somos los prietos
 Los que trajimos este bum bum chaca
 Que te mueve y te arrebat
 el cuerpo cuando tú estás triste
 Y aunque nos discriminen
 salimos representando fuerte la bandera
 Somos colombianos firmes

Dispuestos a darlo todo y querer ser alguien en la vida
 Aunque muchos piensen
 que solo hay talento para cosas negativas
 unos te desean mal y esperan verte caer
 Cada que me levanto en la mañana
 agradezco y pido que les vaya bien

Somos los preitos...

Disponble en:
<https://www.cancioneros.com/letras/cancion/1830437/somo-s-los-prietos-choc-quib-town>. Acceso el 13 ene. 2022.

1. ¿Cuál es el mensaje que consigues comprender de la canción?

2. Relee los versos abajo, explícalos y compáralos.

[...]

Pero todo lo negro no es malo como dice la televisión

[...]

Representando siempre en los espacios positivos

[...]

Dispuestos a darlo todo y querer ser alguien en la vida

Aunque muchos piensen que solo hay talento para cosas negativas

Disponble en: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=2386400>. Acceso el 13 ene. 2022 (fragmento).

3. ¿Qué comprendes del fragmento “Somos parte de la columna vertebral de toda nuestra historia”?
4. ¿Qué problemática está presente en el siguiente verso de la música: “Las piezas que no mencionan en sus libros incompletos”?
5. En la canción, las personas del grupo se identifican como “prietos”, pero otros términos pueden ser utilizados a depender de la intención y/o región. Investiga sobre esas otras posibilidades y comenta sobre sus usos.
6. ¿Qué verso de la música te llamó más la atención? ¿Por qué?

.....

Ahora, vas a escuchar la música “A carne”, interpretada por la brasileña Elza Soares. Pon atención en la letra, en las imágenes que aparecen en el video y responde las preguntas a continuación.

A CARNE (Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette – Intérprete: Elza Soares)

A carne mais barata do mercado é a carne negra (4x)
(Só cego não vê)

Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos

A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Dizem por aí)

A carne mais barata do mercado é a carne negra (3x)

Que fez e faz história
Segurando esse país no braço, meu irmão
O cabra que não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador eleito, mas muito bem intencionado
E esse país vai deixando todo mundo preto e o cabelo esticado
Mas mesmo assim ainda guarda o direito
De algum antepassado da cor

Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito (Pode acreditar)
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar, brigar, brigar (Se liga aí)

A carne mais barata do mercado é a carne negra
(Na cara dura, só cego que não vê)

A carne mais barata do mercado é a carne negra (2x)



Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



PULSA AQUÍ PARA ASISTIR



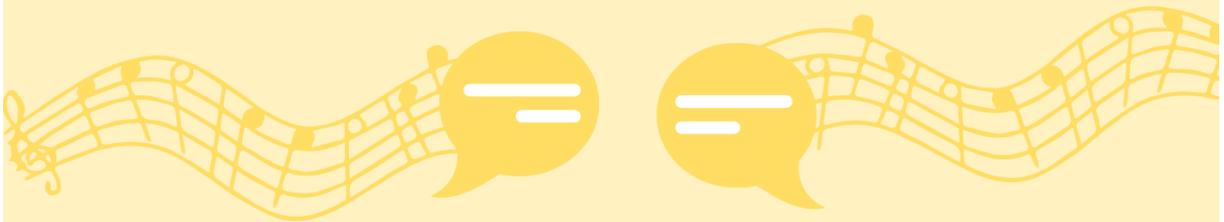
Disponible en: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/281242/>. Acceso el 13 ene. 2022



Elza Soares es un ícono de la música brasileña, nacida en Rio de Janeiro, considerada una de las mayores artistas del mundo y que tuvo una carrera en la samba, pero también transitó del jazz al hip hop, pasando por la MPB. Lanzó 36 discos en su carrera. En 1999, fue elegida por la radio BBC de Londres como la "Voz del Milenio" y, en enero de 2022, murió a los 91 años.

Disponible en: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/es/geral/noticia/2022-01/muere-la-cantante-elza-soares-los-91-anos>. Acceso el 13 ene. 2022. (adaptado)

1. ¿Cuál es el principal enfoque de la canción?
2. En el refrán de la canción, hay una comparación entre la negritud y un producto, la carne. ¿Por qué "a carne mais barata do mercado é a carne negra"?
3. ¿Qué significado percibes en los siguientes versos: "Que fez e faz história / Segurando esse país no braço"?
4. Aunque esa canción haya sido lanzada en 2002, ¿crees que la realidad actual es otra? ¿Por qué?
5. ¿Qué relación hay entre las dos canciones? ¿Qué críticas son evidenciadas?
6. ¿Conoces otra canción que también presenta una crítica al racismo y a la situación de las personas negras en Brasil? ¿Cuál(es)?

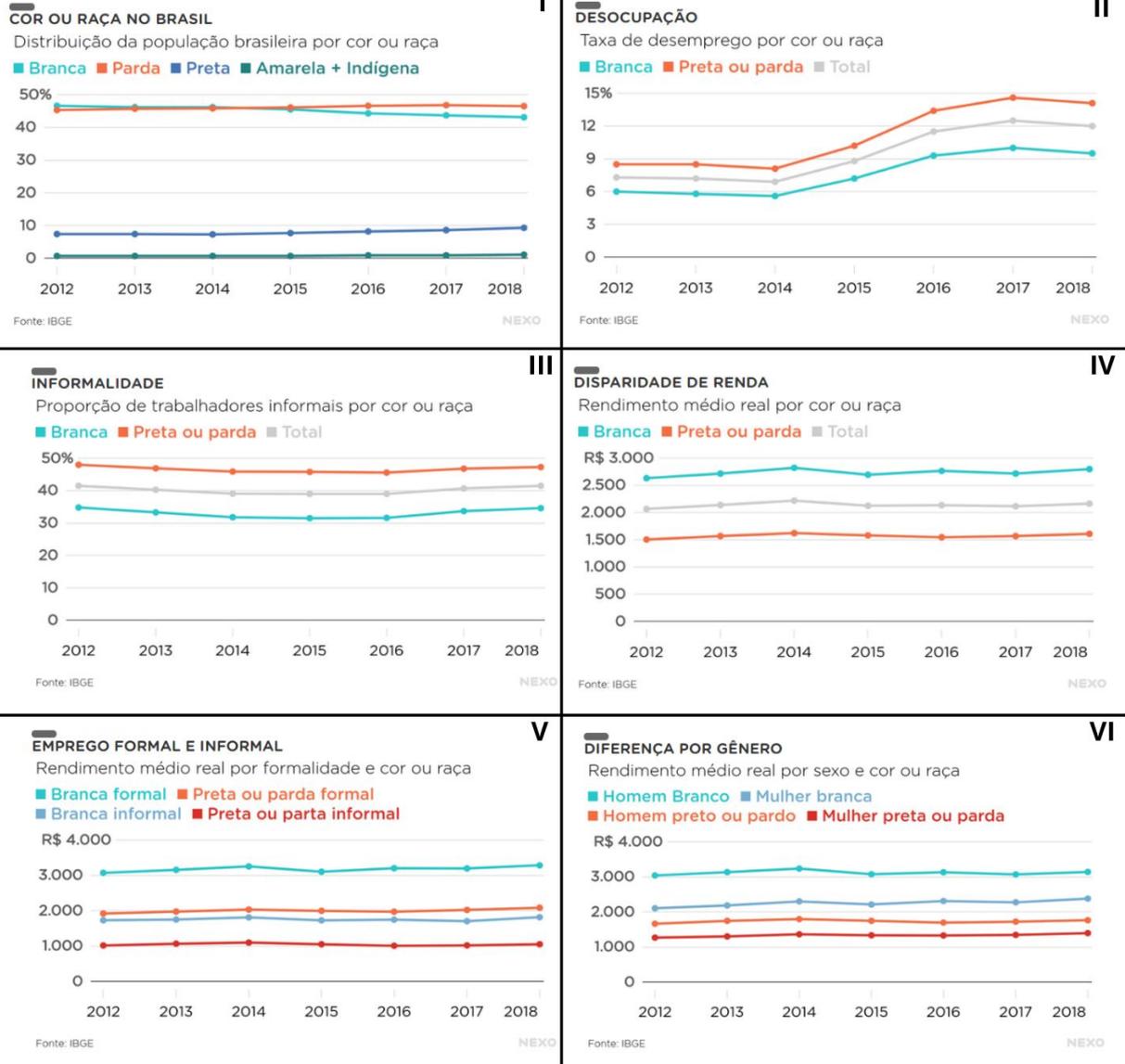


(ENTRE)PALABRAS E IMÁGENES



En Brasil, el IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística investiga sobre el color o la raza de la población brasileña con base en la autodeclaración. Es decir, se pregunta a las personas por su color según las siguientes opciones: *branca*, *preta*, *parda*, *indígena* o *amarela*. Observa los datos presentados en los gráficos siguientes sobre la desigualdad racial en Brasil para contestar las cuestiones:

DESIGUALDAD RACIAL EN BRASIL



Disponibile en: <https://opamet.com.br/wp49/2019/11/20/a-desigualdade-racial-do-mercado-de-trabalho-em-6-graficos/>. Acceso el 13 ene. 2022.

1. De acuerdo con la distribución de la población brasileña, ¿cuál es el color o raza con mayor porcentaje en los últimos años?

2. ¿De qué color o raza eres?

() Branca () Preta () Parda () Indígena () Amarela

3. Según el *Estatuto da Igualdade Racial do Brasil*, objeto de la Ley nº 12.288, de 2010, la población negra es "o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga". Al analizar los gráficos II y III, es posible constatar que, desde 2012, _____ representan la mayor tasa de desempleo y de informalidad en Brasil.
4. ¿Es posible identificar un cambio expresivo en el porcentaje de trabajadores/as negros/as informales en nuestro país a lo largo de los años? ¿Por qué crees que eso ocurre?
5. Verifica los gráficos IV, V y VI y contesta:
 - a) ¿Quiénes reciben más?
 - b) ¿Quiénes poseen un mayor rendimiento medio real por formalidad?
 - c) ¿Quiénes poseen un menor rendimiento medio real por formalidad?
 - d) ¿Quiénes poseen un mayor rendimiento medio real por sexo y color o raza?
 - e) ¿Quiénes poseen un menor rendimiento medio real por sexo y color o raza?
6. Observa el gráfico V y explica con tus palabras qué consigues inferir acerca de las desigualdades de rendimientos por (in)formalidad y color o raza.
7. Además de las desigualdades raciales, ¿qué consigues percibir sobre las diferencias de sexo?
8. ¿Qué hay de común en los gráficos? ¿Qué piensas sobre todo esto?

ESPACIO DE HABLA Y DE ESCUCHA

En esta sección, te presentamos un poema de la escritora Esther Pineida G. de Venezuela. Lee y contesta las preguntas a continuación:

Esther Pineda G. es una escritora y feminista venezolana conocida por sus aportes a los estudios de la mujer y la discriminación racial a las personas afrodescendientes.

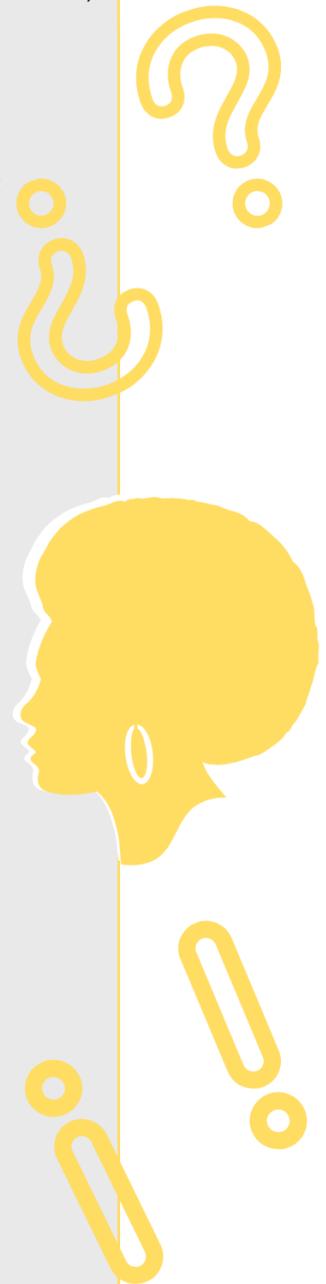


El racismo nos vuelve extranjeros en nuestro propio país

(Esther Pineda G.)

Para muchos
Lo más difícil de ser extranjero
Es tener que explicar
Es tener que responder
A la eterna,
La inacabable pregunta,
¿De dónde eres?
¿De dónde sos?
Where are you from?
D'où viens tu?
De onde é?
Da dove vieni?
Woher kommst du?
Pero más difícil
Es ser extranjero
En tu país.
Ser negro es nacer extranjero
Ser negro es ser ajeno
A la tierra que te vio nacer
Ser negro es ser,
Constantemente expulsado
Con el discurso
Con los gestos
Con la mirada.
Desde que la memoria me asiste
Recuerdo,
La incesante pregunta:
¿De dónde eres?
Mi extrañeza ante la interrogante
Pero sobre todo,
La sorpresa
La incredulidad
La burla
La sospecha ante mi respuesta:
De aquí.

La insistencia de mi interlocutor
La repetición de la pregunta
Esta vez,
Esperando ser respondida
Con lo que este desea escuchar:
La afirmación de que no
No soy,
No puedo,
No debo,
Ser de aquí.
Mi respuesta nuevamente:
De aquí
Solo causa decepción
En quien me interpela.
No es suficiente
Mi respuesta no le basta
No le satisface.
Ahora, el pertinaz cuestionador
Quiere saber de mi familia
De dónde son
Cuántos son
Cómo son
Para encontrarle sentido
A lo que para él,
Es un absurdo,
Un despropósito.
Que yo
Al igual que él
Nací aquí,
Que mi piel negra
Al igual que la suya blanca
Es también de este país.
El racismo
nos vuelve extranjeros
en nuestro país:
yo soy extranjera
desde que nací.



Disponible en: <https://revistamarea.com/2019/02/10/el-racismo-nos-vuelve-extranjeros-en-nuestro-pais/>.
Acceso el 13 ene. 2022.

1. ¿Cuál es el efecto causado por la reproducción de la eterna e inacabable pregunta en diferentes idiomas?

¿De dónde eres?
 ¿De dónde sos?
 Where are you from?
 D'où viens tu?
 De onde é?
 Da dove vieni?
 Woher kommst du?

2. ¿Cómo el negro es constantemente expulsado?
3. ¿De qué forma reaccionan ante su respuesta: “De aquí”?
4. ¿Qué desean escuchar en su respuesta?
5. ¿Qué estrategia utilizan para encontrarle sentido a su respuesta?
6. Explica la idea expresa en el título “El racismo nos vuelve extranjeros en nuestro país”.
7. ¿Qué fragmento del poema te llamó más la atención? ¿Por qué?

LECTURA Y (CON)TEXTOS



Haz una lectura reflexiva del texto “Hablar de racismo está de moda” de la cubana Sandra Abd’Allah-Álvarez Ramírez. Pon atención en el enfoque de la autora y contesta las preguntas a continuación.



Sandra Abd’Allah-Álvarez Ramírez es una investigadora, ensayista, activista y bloguera cubana; activista a favor de los derechos de las mujeres, las personas negras y afrodescendientes así como de la comunidad LGTBI.

HABLAR DE RACISMO ESTÁ DE MODA (Sandra Abd'Allah-Alvarez Ramírez)

- 1 "Hablar de racismo está de moda" porque ya hay muchas personas negras y afrodescendientes que tienen conciencia racial.
- 2 "Hablar de racismo está de moda" porque vivimos el cisheteropatriarcado racista homotransfóbico.
- 3 "Hablar de racismo está de moda" porque la hegemonía blanca oprime a todo lo que no pertenezca a la blanquitud.
- 4 "Hablar de racismo está de moda" porque la sociedad se sigue organizando según la identidad racial, la identidad de género, el género, la clase, y otras condiciones de los seres humanos.
- 5 "Hablar de racismo está de moda" porque las redes sociales han multiplicado el acceso a y la creación de plataformas, medios de prensa, blogs y otras iniciativas digitales gestionadas y dirigidas por personas afrodescendientes.
- 6 "Hablar de racismo está de moda" porque nuestros ancestros y ancestras nos legaron varias guerras de independencias, partidos políticos, cimarronaje, espiritualidad y otras experiencias de resistencia.
- 7 "Hablar de racismo está de moda" porque muchas personas negras y afrodescendientes están asumiendo su negritud, sacando a su abuela de la cocina, llevando sus coronas afros.
- 8 "Hablar de racismo está de moda" porque ya no nos reímos de vuestros chistes racistas que violan nuestra integridad psíquica y física. Tampoco les creemos el cuento de que "mi mejor amigo es negro", "yo no veo colores" o "son unos complejistas".
- 9 "Hablar de racismo está de moda" porque denunciarnos el genocidio de los pueblos negros, a manos de la hegemonía blanca.
- 10 Si para ti "hablar de racismo está de moda" es lo que para mí significa ser consciente y dignamente antirracista, pues entonces, **HABLAR DE RACISMO ESTÁ DE MODA.**

Disponible en: <https://afrocubanas.com/2020/08/09/hablar-de-racismo-esta-de-moda/>.
Acceso el 13 ene. 2022.



1. ¿Hablar de racismo realmente está de moda? ¿Qué piensas y por qué?
2. Vuelve al texto, encuentra los fragmentos que pueden ser relacionados con las expresiones del cuadro abajo y explica qué quieren expresar:

a) ANCESTRALIDAD <input type="text"/>	e) GENOCIDIO <input type="text"/>
b) BLANQUITUD <input type="text"/>	f) ORGANIZACIÓN SOCIAL <input type="text"/>
c) CHISTES <input type="text"/>	g) ORGULLO DE SU NEGRITUD <input type="text"/>
d) CONCIENCIA RACIAL <input type="text"/>	h) REDES SOCIALES <input type="text"/>
3. Para la autora, ¿qué significa decir que hablar de racismo está de moda?

ESPACIO DE HABLA Y DE ESCUCHA

Las personas afrodescendientes han sido históricamente objeto de racismo, exclusión y discriminación racial, generando prejuicios y estereotipos políticos, sociales-culturales y económicos.

La ONG, Mizangas Movimiento de Mujeres Afrodescendientes, está realizando la campaña #ElEspejoDelRacismo, que invita a repensar las expresiones de racismo simbólico y cultural que existen no sólo en Uruguay sino en toda la región. El objetivo de la campaña es sensibilizar y promover el uso de un lenguaje no racista.

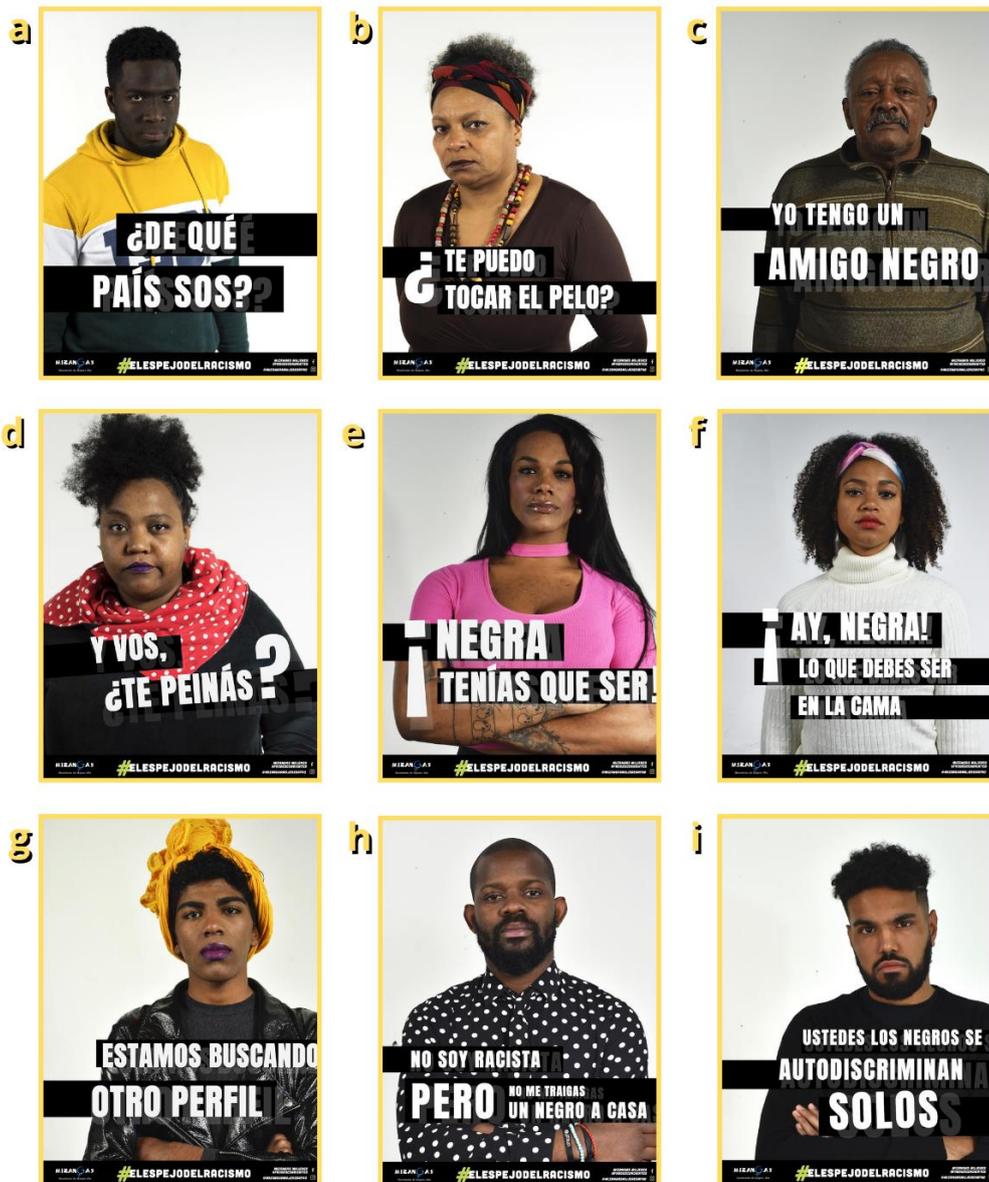
Mizangas es un colectivo de mujeres afrouruguayas que, desde el año 2006, busca la incidencia política para luchar en contra del racismo y el sexismo y en favor de la protección de los derechos humanos. Buscan garantizar la participación de las mujeres afrodescendientes en la sociedad.



Asiste el video y observa los afiches de la campaña "El Espejo del Racismo" con atención en los detalles para responder las cuestiones a continuación.

Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.





Disponible en: <https://www.mizangas.com/post/el-espejo-del-racismo>. Acceso el 13 ene. 2022.

1. ¿Te acuerdas de otras frases presentes en el video y que no forman parte del conjunto de afiches? Cuéntanos.
2. En el afiche "g", hay la frase "ESTAMOS BUSCANDO OTRO PERFIL". ¿Cuál crees que es ese otro perfil qué están buscando? ¿Por qué la persona del afiche no corresponde a ese otro perfil?

3. ¿Has percibido la presencia de la conjunción adversativa “pero” en el video y en el afiche “h”? ¿Con cuál objetivo crees que fue utilizada?

4. Al observar las imágenes, ¿consigues relacionarlas con los demás textos presentes en este material?

a _____

b _____

c _____

d _____

e _____

f _____

g _____

h _____

i _____

5. ¿Cuál es tu opinión sobre las siguientes frases presentadas en el video?

El racismo es antiguo. / No exageres. El racismo ya fue. / Era del tiempo de antes.

6. ¿Ya has escuchado a alguien diciendo alguna de esas frases ofensivas a personas negras? Comenta.

7. Ahora te toca a ti: Elige una de las preguntas o frases presentadas en los afiches o video y elabora una respuesta antirracista. Si posible, publica la pregunta y tu respuesta adjunta en tus redes sociales con la *hashtag* #ElEspejoDelRacismo.

Pregunta / Frase	Respuesta

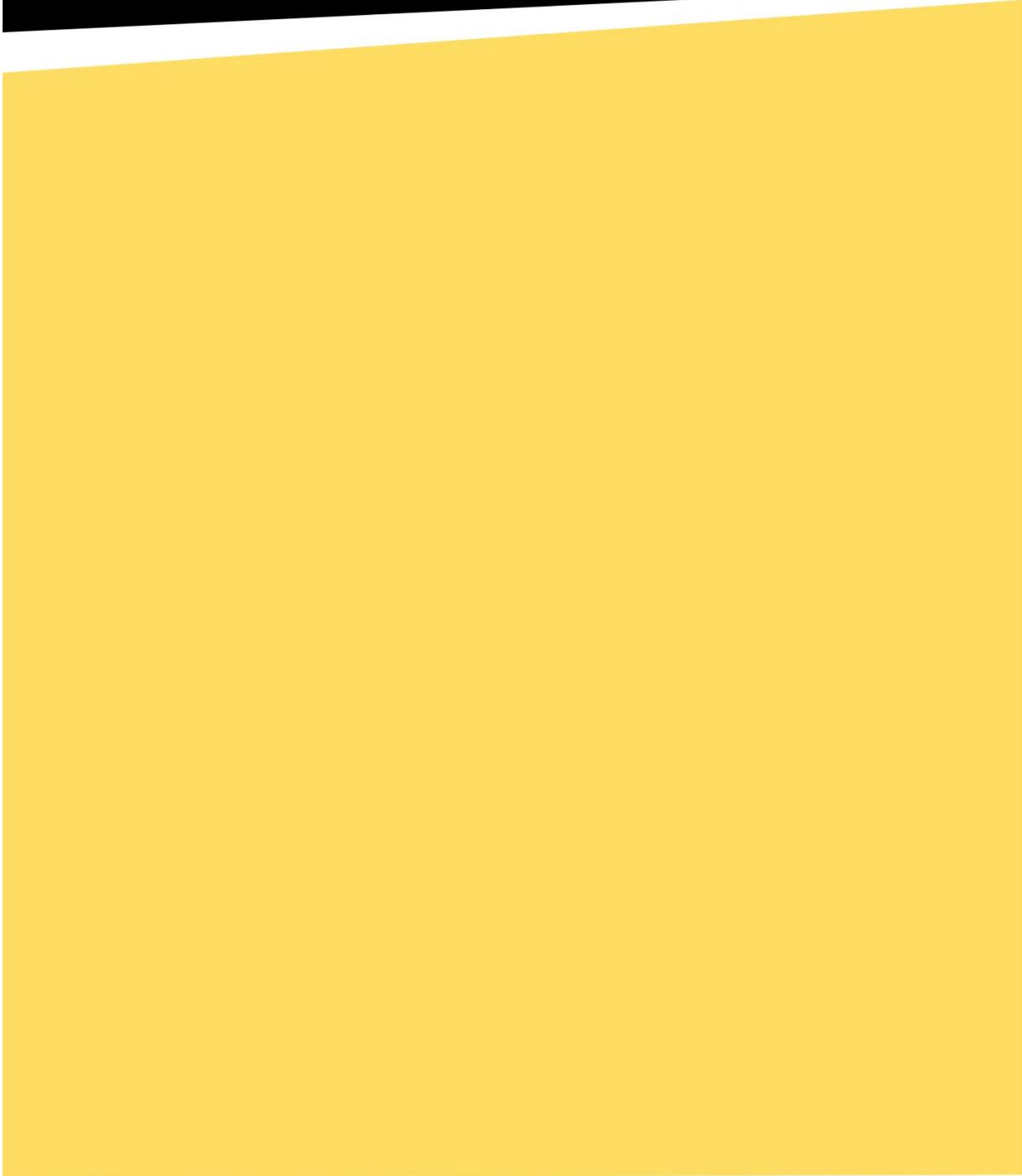
¿DÓNDE ESTUVIMOS?



¡CUÉNTANOS!



1. ¿Cómo fue profundizar este tema en clases de español?
2. ¿Qué te pareció el material utilizado para discutir la temática en foco? ¿Qué destacarías acerca de los textos, actividades, voces y/o países representados?
3. ¿La propuesta permitió tu participación y la interacción del grupo en la construcción de los conocimientos? ¿Qué podrías comentar sobre esto?
4. ¿Crees que, además de aprender, has enseñado algo para el grupo con tu participación en las discusiones? Cuéntanos.
5. Te dejo un espacio libre para que comentes otros aspectos que te parezcan relevantes.



PPGLinC
Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura



CODAP | **ufc**
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



**APÊNDICE C – MUJERES, SUS DERECHOS Y NADA MENOS.
HOMBRES, SUS DERECHOS Y NADA MÁS – 2EM**



Mujeres, sus derechos y nada menos Hombres, sus derechos y nada más

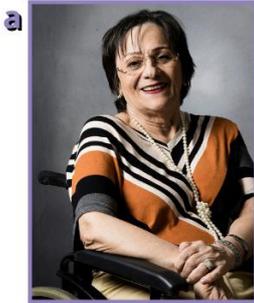


PUNTOS DE PARTIDA

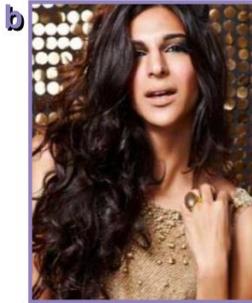
1. ¿Qué representan las cuatro imágenes?
2. ¿Cuál es tu opinión sobre el título del material y su relación con las imágenes?
3. ¿Es relevante discutir este tema en clases de español? Justifica tu respuesta.
4. ¿Qué esperas encontrar en este material?

MOSAICO DE LA REPRESENTATIVIDAD

En grupos, observa las fotografías abajo y relaciónalas con las informaciones disponibles en la página siguiente. Investiga para descubrir sus orígenes, áreas de actuación y otros datos.



Maria da Penha



Zemmoa



Isabel Allende



Djamila Ribeiro



Johana Izurieta Montesdeoca



Bertha Lutz



Marta Silva



Tamara Adrián



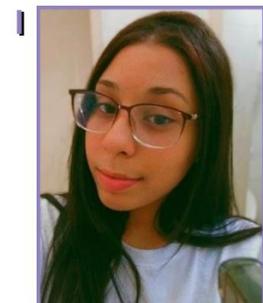
Brenda Mato



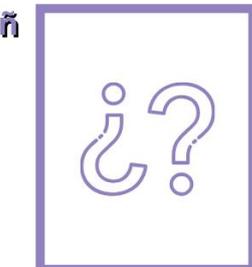
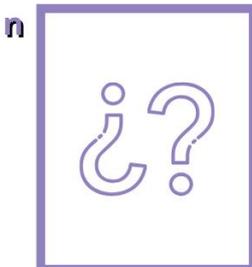
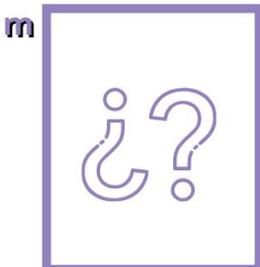
Malala Yousafzai



Melibea Obono



Lenice Ramos



¿Conoces a otras personas que incluirías en estos espacios vacíos para completar el mosaico?
¿Quién(es)?

1. Relaciona los datos disponibles abajo con las personas del mosaico de la representatividad. Puedes agregar otras informaciones encontradas.

País de origen	Actuación
Argentina	Artista
Brasil	Bióloga, educadora, diplomática y política
Chile	Escritora
Ecuador	Estudiante
Guinea Ecuatorial	Farmacéutica
México	Filósofa y escritora
Pakistán	Futbolista
Venezuela	Graduada en Filosofía, Política y Economía
	Modelo
	Periodista, politóloga, escritora y docente
	Profesora, abogada y diputada
	Publicitaria

2. ¿Ya conocías a algunas de estas personas? ¿Cuáles?

3. ¿Qué hay de común entre ellas?

ESPACIO DE HABLA



Campaña “Parece Normal Pero #EsViolencia”:
Experimento social



¿QUÉ ES “PARECE NORMAL PERO ES VIOLENCIA”?

Campaña de jóvenes que busca aportar a una vida libre de violencias desde la transformación de prácticas que, aunque parecen normales, son violentas en Colombia.

¿QUIÉNES SOMOS?

Somos un grupo de jóvenes, de cinco organizaciones, mestizos-as, afrodescendientes e indígenas que desde algunos territorios en Colombia (Medellín, Bogotá, Cartagena, Cauca y Buenaventura) construimos iniciativas para contribuir a la erradicación de la violencia en espacios como el colegio, el barrio, la comunidad, la universidad, la familia y el grupo de amigos-as.

NUESTRO PROPÓSITO

Buscamos que mujeres y hombres jóvenes entre 15 y 25 años transformen las ideas y los comportamientos o prácticas que se consideran normales pero que son violentas; construyendo nuevas formas de ser y relacionarse basadas en la autonomía, la libertad y el respeto entre las y los jóvenes.

1. Antes de asistir el video de la campaña, te pedimos que contestes las preguntas siguientes escribiendo tus respuestas en un papel para que después sea posible compartirlas con el grupo. A cada respuesta dada, abriremos un espacio de discusión para que expreses tus opiniones:

- ¿Cuánto tiempo tardas en escoger qué ropa te vas a poner antes de salir de casa?
- ¿Alguna vez, has dejado de ponerte una prenda por temor a lo que pueda pasar en el transporte público o en la calle?
- ¿Te han dicho piropos en la calle?
- ¿Cómo te sientes, si vas caminando de noche y tienes que pasar por una calle oscura en la que hay un grupo del sexo opuesto bebiendo?
- ¿Tu pareja te pide que le compartas tu ubicación o fotos del momento?
- ¿Sientes que hay diferencias en el trato entre mujeres y hombres?

Ahora, asiste el video de la campaña y pon atención a las respuestas dadas a las mismas preguntas que fueron discutidas en la cuestión anterior. Enseguida, contesta las preguntas a continuación:



EL CONTROL SOBRE EL CUERPO Y LA VIDA DE LAS MUJERES #ESVIOLENCIA.

Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



2. En uno de los debates, hay una reflexión que contrapone la COMODIDAD y la SEGURIDAD. ¿Te acuerdas sobre qué hablaron? ¿Cuál es tu opinión sobre esas diferentes perspectivas?

3. Lee algunas preguntas y respuestas dadas durante el experimento:

Mujer: ¿Tú qué harías si una mujer a ti te toca la cola por tener un pantalón apretado?

Hombre: Depende en la forma en que lo haga. Porque como puede ser... Hoy en día, en el transporte público, tanto hombre como mujeres, no se sabe si es por acoso o es algo circunstancial.

Mujer: (Los piropos) Lo desintegran a uno como mujer.

Hombre: Yo siento que uno de hombre es el que tiene que dar los piropos. No recibirlos.

Mujer: Yo siento que todos merecemos piropos, pero siento que es importante que haya una relación que permita el piropo.

Mujer: Siempre es una situación difícil pasar cerca de hombres que están bebiendo.

Hombre: Y que no te ofrezcan un poquito.

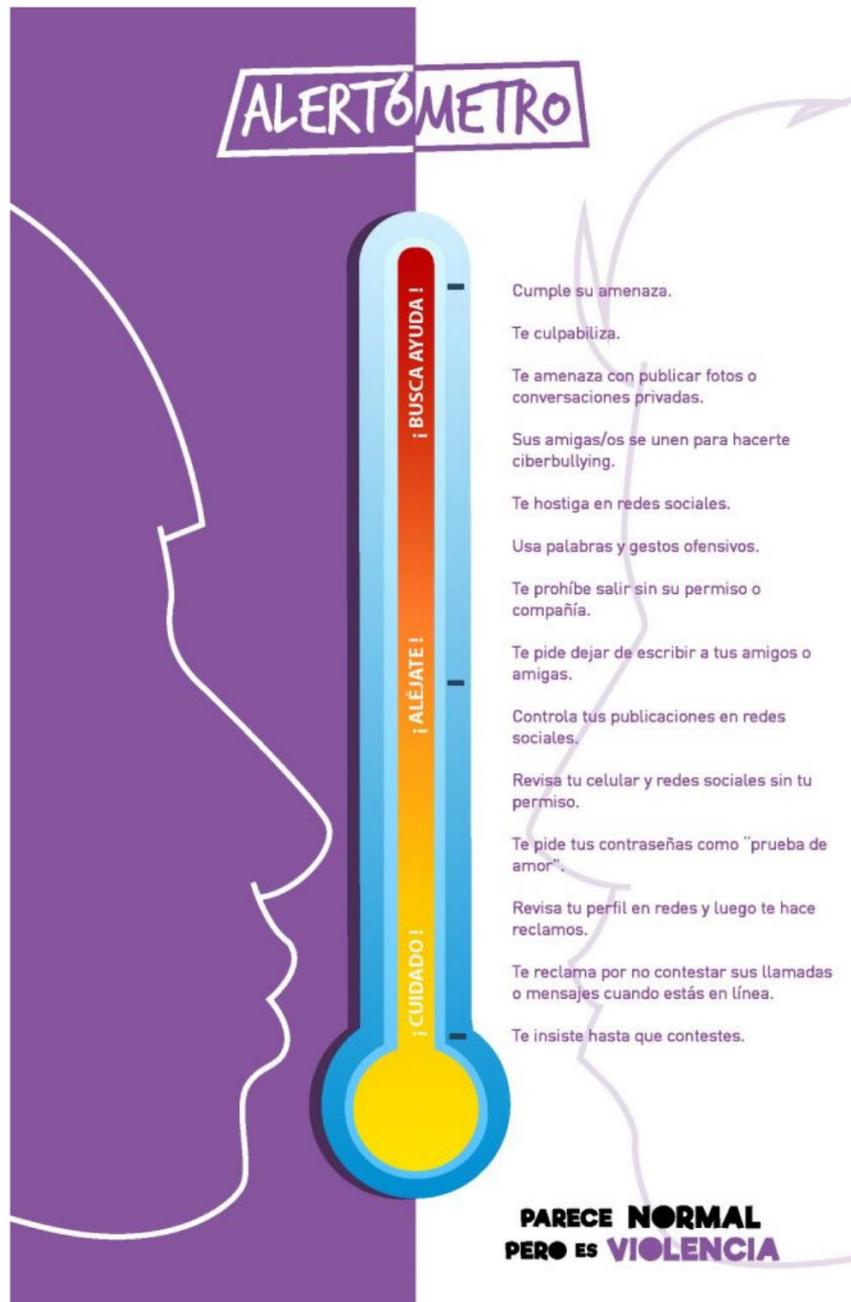
Hombre: No es por mi culpa, sino es como una cultura donde me han enseñado las cosas. Y mi cultura es un poco machista, posesivos, celosos.

Hombre: Las mujeres claramente han tenido más derechos, por decirlo de alguna forma y se han dedicado a trabajar y han descuidado un poco el hogar.

Mujer: Se ha progresado como en ciertos temas, pero yo siento que aún falta mucho por hacer

- a) **Elige una de las opiniones expresadas y comenta qué piensas sobre el tema.**
- b) **¿Crees que las respuestas y reacciones ante ellas son diferentes para quienes participan del experimento? ¿Por qué?**
- c) **¿Qué recurso es utilizado en el video para evidenciar esas expresiones?**
4. **¿Has pasado por alguna de las situaciones presentadas en el video? ¿Cuál? Comenta.**
5. **¿Crees que la mujer está más sujeta a actitudes de falta de respeto en lugares públicos que los hombres?**
6. **¿Hubo similitudes en algunas respuestas del video con las que tus compañeros/as respondieron en el aula? ¿Puedes destacar cuál(es) fue(ron)?**

¿No sabes si estás teniendo una actitud violenta en tu relación? o ¿estás siendo víctima de violencia? Esta escala, publicada en el sitio de la campaña “PARECE NORMAL PERO #ES VIOLENCIA”, te puede ayudar a saber el nivel de peligro al que te estás enfrentando. En grupos, discuta sobre los indicadores y los diferentes niveles del “Alertómetro”, evaluando las actitudes violentas presentadas.



1. ¿Para qué sirve el Alertómetro? ¿Qué te pareció?
2. ¿Sabías que las actitudes presentadas son clasificadas como violencia? Comenta.
3. ¿Qué puede pasar a una mujer que está viviendo las situaciones del nivel rojo? ¿Por qué?
4. El gráfico se divide en tres fases: ¡CUIDADO!, ¡ALÉJATE! y ¡BUSCA AYUDA!. ¿Qué otras situaciones de violencia contra la mujer podrían ser agregadas en cada una de esas fases?

(ENTRE)PALABRAS E IMÁGENES



Te presentamos el Mapa Latinoamericano de Femicidios (MLF), un proyecto creado durante la pandemia del Coronavirus COVID-19, con el fin de visibilizar e informar sobre el aumento de los femicidios/femicidios en la región durante el período de confinamiento social. Hoy, el MLF es la única plataforma de libre acceso que permite visibilizar, informar, comunicar y proporcionar datos de femicidios en América Latina y el Caribe, contrastando datos Estatales con los provenientes de fuentes territoriales, actualizados semana a semana.

La información relevada por el MLF es fruto del trabajo conjunto con las organizaciones que pertenecen a la Red Latinoamericana contra la Violencia de Género, y la elaboración consensuada y conjunta de una herramienta única para estandarizar el levantamiento de información de femicidios/femicidios en la región.

1. Visita el sitio Web de Mundo Sur y analiza el Mapa Latinoamericano de Femicidios con los casos registrados a nivel nacional y subnacional. Interactúa con la plataforma, observa los datos y características de la infografía y comparte tus conocimientos con la clase.

Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



PULSA AQUÍ PARA VISITAR

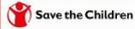
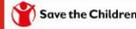
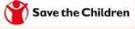
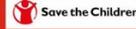


Disponible en: <https://mundosur.org/femicidios/>.
Acceso el 16 ene. 2022.



ESPACIO DE HABLA Y DE ESCUCHA

En el Día Internacional de la Niña, niñas y adolescentes de América Latina participaron en espacios de incidencia para contar sus experiencias, exponer sobre los temas que las afectan y alzar su voz para el reconocimiento de sus derechos. Las adolescentes están o han estado vinculadas a procesos de incidencia política, son lideresas en sus comunidades y territorios y activistas por los derechos de las niñas y adolescentes. El diálogo buscaba el intercambio de experiencias, así como visibilizar la importancia del liderazgo de niñas y adolescentes en espacios de incidencia. También promover a que otras niñas puedan sentirse inspiradas y conocer su potencial para hacer oír sus voces más fuerte. Lee cuatro de esas declaraciones y realiza la actividad a continuación:

 <p><i>“Le diría a esas niñas y mujeres en nuestras comunidades que ya son grandes y que nos inspiran, y que sigan luchando por romper con esa realidad machista para seguir creciendo.”</i></p> <p>Nicole, Guatemala GANNAR</p>		 <p><i>“Yo quise entrar al equipo de futbol y me dijeron que no, no puedes jugar porque eres mujer. Me sentí indignada, porque tanto mujeres y varones pueden jugar.”</i></p> <p>Pamela, Perú Yo también tengo algo que decir</p>	
 <p><i>“Ver mujeres en posiciones de poder me inspira. Si las mujeres de la historia lo lograron, lo que estamos haciendo ahora va a dar resultados a las futuras generaciones.”</i></p> <p>Leydi, Perú Yo también tengo algo que decir</p>		 <p><i>“Creo que es importante que todos los días podamos dar a conocer nuestro punto de vista y así cambiar la perspectiva de la sociedad sobre la mujer y la niña.”</i></p> <p>Jhenifer, Guatemala Molacnats</p>	

Disponible en: <https://lac.savethechildren.net/es/ni%C3%B1as-y-adolescentes-de-am%C3%A9rica-latina-alzaron-su-voz-en-el-d%C3%ADa-internacional-de-la-ni%C3%B1a>.
Acceso el 16 ene. 2022.

1. Verifica el foco central de la declaración de cada niña y, con base en esto, relaciona las dos columnas abajo:

Nicole (Guatemala) ●

Pamela (Perú) ●

Leydi (Perú) ●

Jhenifer (Guatemala) ●

● Lucha antimachista

● Machismo en el deporte

● Conquistas femeninas en la historia

● Espacios de habla para las mujeres

2. Identifica los adjetivos utilizados para calificar a niñas o mujeres en los dos primeros afiches. ¿Qué expresan y qué pueden significar para otras niñas?
3. ¿Qué declaración te llamó más la atención? ¿Cuál te representa? Justifica.
4. Ahora te toca a ti. Crea tu propio comentario de cómo crees que debe ser el mundo para las niñas y mujeres.



Save the Children

ESPACIO DE HABLA



En esta sección, te presentamos un poema de la escritora Magaly Quiñones de Puerto Rico. Lee y contesta las preguntas a continuación:

Magaly Quiñones es una escritora puertorriqueña, posee un bachillerato en Literatura inglesa y una Maestría en Literatura comparada, ambos grados de la Universidad de Puerto Rico. Escribe poemas, cuentos, ensayos y crítica de arte. En el 2005 incursionó en el mundo de la literatura infantil.



SOY MUJER (Magaly Quiñones)

No escribo fantasías, ni creo en los cuentos de hadas.
En mi vida, no hay ogros convertidos en príncipes azules...,
ni rencores eternos, ni castillos de escarcha.

A mí, nadie me espera en la cocina;
y no nací amarrada a un delantal
-como pretenden muchos-
¡SOY mujer, soy mestiza, caribeña e isleña,
a mucho orgullo!
Y no soy, ni seré, muñequita de loza
o Barbie trasnochada, aunque así me lo exijan.

Suelo ser madre, amiga, colega, compañera,
amante, hija, hermana...
Y, no es cuento de hadas.
Canto, vibro, transpiro, amo a aquel que me ama,
¡y hoy celebro la Vida y la Esperanza!

Disponible en: <https://pt.calameo.com/read/00042853929313b2a7942>. Acceso el 16 ene. 2022.

1. ¿Qué es y qué no es la mujer del poema?
2. De acuerdo con el texto, ¿qué significa SER MUJER?
3. Elige el verso que más te llamó la atención o más te representa.

CRUZANDO VOCES



En esta sección, vas a escuchar dos canciones que dialogan con la temática discutida en este material. Abre tus oídos, reflexiona y amplía tus perspectivas.

¡Mujeres ya!" es una canción creada por la compositora y cantante Alba Messa y más diez mujeres, provenientes de seis países diferentes y que han querido poner su voz en algún verso de la letra. Desde España, tenemos a Angy, Ainoa Buitrago, Miriam Ruiz, Violetta Arriaza y a la mente pensante de este proyecto Alba Messa. De México, a Natasha Dupeyron y a Zemmoa, representante del colectivo trans. Desde Perú, a Ania y, desde Colombia, a Soy Emilia. Finalmente, Mery Granados y Lolita de Sola llegan desde Argentina y Venezuela. La canción fue la imagen y sonido en el día Internacional de la Mujer de 2021. Escucha la canción y pon atención en su letra para contestar las cuestiones siguientes.

MUJERES YA

Cuenta la historia que hubo una ley
Escrita y no escrita que construyó
Un mundo, un lenguaje, una vida sin mí
Nunca me incluyeron

Digo que no es necesario gritar
Mientras me llamas bonita
¿Qué es eso de pedir nuestra igualdad?
Si en casa siempre hemos mandado

*Señorita o señora no es lo mismo
Mi olor y el tuyo no es lo mismo
Mirar o tocar no son los mismos
tendrás que abrir los ojos*

*Para ver que ya no tenemos miedo
Para ver todo aquello que heredamos
Para ver que por ellas batallamos
Juntas, valientes marchar*

**Somos la fuerza que mueve el mundo
Somos el centro del huracán
Es nuestro cuerpo, nuestras ideas
Somos las dueñas de esta identidad**

No somos nuestra edad, ni nuestra apariencia
No queremos competir entre nosotras, ni contigo
Fuimos las brujas que hablaron de la libertad
Fuego quemando, el mito de rivalidad

Cantautoras: Alba Messa, Ainoa Buitrago, Mery Granados, Angy, Ania, Lolita De Sola, Natasha Dupeyron, Soy Emilia, Violetta Arriaza, Volver y Zemmoa

*Señorita o señora no es lo mismo
Mi olor y el tuyo no es lo mismo
Mirar o tocar no son los mismos
tendrás que abrir los ojos*

*Para ver que ya no tenemos miedo
Para ver todo aquello que heredamos
Para ver que por ellas batallamos
Juntas, valientes*

**Mujeres mirándose de frente
Mujeres poderosas
Mujeres emprendiendo el vuelo
Mujeres buscando sus talentos
Mujeres liderando
Mujeres siendo mujeres ya**

**Somos la fuerza que mueve el mundo
Somos el centro del huracán
Es nuestro cuerpo, nuestras ideas
Somos las dueñas de esta identidad (2x)
¡No nos vamos a callar!**

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8XFOLN-GJP4>. Acceso el 16 ene. 2023.

Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



PULSA AQUÍ PARA ASISTIR



1. ¿Cuál es el mensaje central de la canción?
2. Explica la idea expresa en los primeros versos “Un mundo, un lenguaje, una vida sin mí / Nunca me incluyeron”. ¿A quiénes no incluyeron? ¿Quiénes excluyeron? ¿En qué contextos?
3. El verso “No somos nuestra edad, ni nuestra apariencia” evidencia una problemática vivenciada por las mujeres. ¿Cuál sería esa problemática y qué piensas acerca de esto?

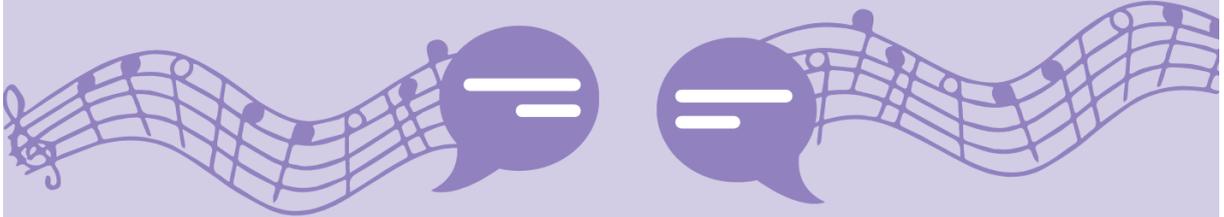
3. ¿Qué sería el “mito de rivalidad” mencionado en la canción? ¿Crees que sea un mito?

4. Busca versos que expresen la autoestima femenina y la crítica al machismo:

Autoestima femenina

Crítica al machismo

5. ¿Te identificas con algún fragmento de la canción? Justifica tu respuesta.



Ahora, vas a escuchar la música “Triste, louca ou má”, interpretada por el grupo brasileño **Francisco, el hombre**, con **Ju Strassacapa** en la voz principal. Pon atención en la letra, en las imágenes que aparecen en el video y responde las preguntas a continuación.



Francisco, el hombre es una banda brasileña de la ciudad de Campinas, São Paulo, formada por Juliana Strassacapa, Andrei Martinez Kozyreff, Helena Papini y los hermanos mexicanos naturalizados brasileños Sebastián y Mateo Piracés-Ugarte. El quinteto mezcla elementos musicales de ambos países y otros de latinoamérica. La canción “Triste, louca ou má”, indicada al Grammy Latino en 2017, fue compuesta por Juliana Strassacapa y es un manifiesto-poesía con una crítica social sobre el comportamiento hacia la emancipación de las mujeres.

TRISTE, LOUCA OU MÁ (Ju Strassacapa - Fernando El Hombre)

“Triste, louca ou má”
será qualificada
ela quem recusar
seguir receita tal
a receita cultural
do marido, da família.
cuida, cuida da rotina

Só mesmo rejeita
bem conhecida receita
quem não sem dores
aceita que tudo deve mudar

**Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define
Você é seu próprio lar**

**Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define**

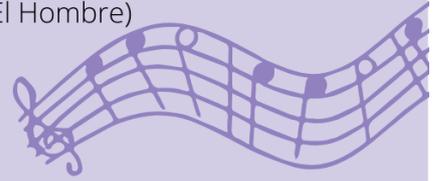
Ela desatinou
desatou nós
vai viver só

Eu não me vejo na palavra
fêmea: alvo de caça
conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar.

**E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar**

**Ela desatinou
desatou nós
vai viver só**



PULSA AQUÍ PARA ASISTIR

YouTube

Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



Disponible en: <https://www.letras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>. Acceso el 16 ene. 2022.

1. De acuerdo con la canción, ¿quién es calificada como “triste, loca o mala”? ¿Qué receta cultural sería esa?
2. “Triste, louca ou má” es una traducción de la expresión en inglés “sad, mad or bad”, utilizada para hablar de forma despreciativa de las mujeres, que por elección propia deciden quedarse solteras. Explica los contextos o situaciones en que esos tres adjetivos son dirigidos a la mujer:
3. ¿Cuál es el significado expreso en los siguientes versos: ?
 Eu não me vejo na palavra
 Fêmea: Alvo de caça
 Conformada vítima
 Prefiro queimar o mapa
 traçar de novo a estrada
 Ver cores nas cinzas
 E a vida reinventar.
4. Indica los tres elementos que la canción señala como no definidores de la mujer. ¿Qué argumento explica esa no definición?
5. ¿Qué hay de común entre las mujeres de las canciones “Mujeres ya” y “Triste, louca ou má”? ¿Cuáles versos pueden ilustrar esas similitudes.

LECTURA Y (CON)TEXTOS



NI VÍCTIMA NI VICTIMARIA, SIMPLEMENTE MUJER

(Blanca García Monge)

Celebro a mi madre y a otras tantas
que a diario construyen
castillos con trabajo.

A las de ovarios valientes,
a las reaccionarias
que se atreven a desafiar
las normas y reglas impuestas.

Celebro a las que aún temen,
aquellas que duermen
guardando tristezas y llantos
pero con valentía
al día siguiente se levantan
con una sonrisa en los labios.

Reconozco que puedo levantar mi voz
para detener a quien intente violentarme.
Admito que soy la única responsable
de cambiar o no la situación
en que me encuentre.

Celebro que soy mujer
no un día sino a diario,
al levantarme, abrir los ojos
y respirarme entera, poro a poro,
al reconocermme en la totalidad
de los sentidos y de mi cuerpo.
Yo decido, yo elijo,
soy capaz de emprender
cualquier tarea, de crear, de promover,
de liderar.
No quito espacios ni pido que los validen.

Soy la voz de la campesina ultrajada,
de la prostituta discriminada,
de la mujer mutilada,
de la niña violada, de la joven traficada, vendida
explotada física y sexualmente.

Exijo que se respeten mis derechos
no con discursos mediáticos
ni noticias amarillistas ni imágenes degradantes,
mucho menos con conceptos abstractos
sino como algo inherente
a la condición de mujer que hoy celebro.

Manifiesto mi libertad
para sentir y dar placer, para amar,
de compartir mi vida
con quien me haga sentir plena.



Soy madre, hija, hermana,
mes a mes fluyo
como ríos que alimentan al mar.
Me reconozco en otras pieles, estaturas,
pesos, diámetros, culturas y costumbres diferentes.

Tengo en la sangre la memoria
de la mujer indígena, de la anciana, de la campesina.
Soy la vida que se vierte.
Soy sangre y cicatriz,
un grito que junto a otros gritos
luchan por respeto, justicia y equidad.



Disponible en: <https://pt.calameo.com/read/004654285b5f5f55e3d0b>. Acceso el 16 ene. 2022.

1. Al inicio de cada estrofa, son utilizados verbos en la 1ª persona del singular. Tras identificarlos, subráyalos en el poema y explica qué efecto cada uno produce.

2. Lee con atención los siguientes versos de la tercera estrofa:

Admito que soy la única responsable
de cambiar o no la situación
en que me encuentre.

¿Qué te pareció esta afirmación? ¿Estás de acuerdo? Justifica tu respuesta.

3. ¿Con qué otras mujeres la autora se reconoce y se siente representada?

4. Encuentra el verso que indica que ella no está sola, sino con otras mujeres.

(ENTRE)PALABRAS E IMÁGENES



En esta sección, te presentamos algunas caricaturas que problematizan el machismo. El libro "El machismo ilustrado" de la psicoterapeuta mexicana Marina Castañeda, en colaboración con la dibujante Eva Lobatón hace una reflexión gráfica de comportamientos machistas del día a día "que se han vuelto caricaturescos" tanto en su país como en toda América Latina.



Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-41616135>. Acceso el 16 ene. 2022.

1. De acuerdo con el texto "a", ¿dónde radica el machismo?
2. La segunda caricatura trata de diferencias entre él y ella, ¿qué diferencias son esas? ¿Qué piensas sobre ellas?
3. ¿Cómo fue la educación que recibiste en tu niñez? ¿Habrá sido igual o diferente de lo representado en el texto "b"??
4. Caso tengas una hija o un hijo un día, ¿cómo quieres educarlos/as acerca del papel de la mujer y del hombre en los trabajos domésticos?

Otra obra que discute la temática es "No soy machista, pero..." del chileno Daslav Vladilo, más conocido como "Damivago".

NO SOY MACHISTA, PERO...

Sinopsis: La cultura del machismo se encuentra arraigada desde hace cientos de años en nuestra sociedad y es deber de cada uno de nosotros buscar su destierro. En cada página podremos encontrar alguna situación o frase que hemos vivido o escuchado, que refleja lo lento que avanza nuestro país para construir una sociedad igualitaria, justa, equitativa y segura para las mujeres. [...] En esta publicación podrás encontrar caricaturas que son más reales que muchas de las personas dibujadas en cada página. No comenzarás a leer solo un libro, estarás leyendo el comienzo de una revolución. Un libro sano para un país enfermo pero que podamos recuperar.

Observa los elementos que componen los textos abajo y contesta las preguntas a continuación.



Disponible en: <https://damivago.cl/>. Acceso el 16 ene. 2022.

1. ¿Por qué crees que el personaje central es un hombre de las cavernas?
2. ¿Qué crítica es puesta en pauta en el texto?
3. ¿Por qué la conjunción “pero” recibe un destaque? ¿Cuál es su función en el contexto de la viñeta?
4. Ahora, observa la viñeta abajo y discute sobre los consejos que escuchan chicos y chicas en la adolescencia. ¿Ya escuchaste alguno de esos consejos? ¿Qué te parecen?



Disponible en: <https://damivago.cl/>. Acceso el 16 ene. 2022.

(ENTRE)PALABRAS



Corregimos las campañas contra la violencia machista dirigiéndolas al agresor y no a la víctima

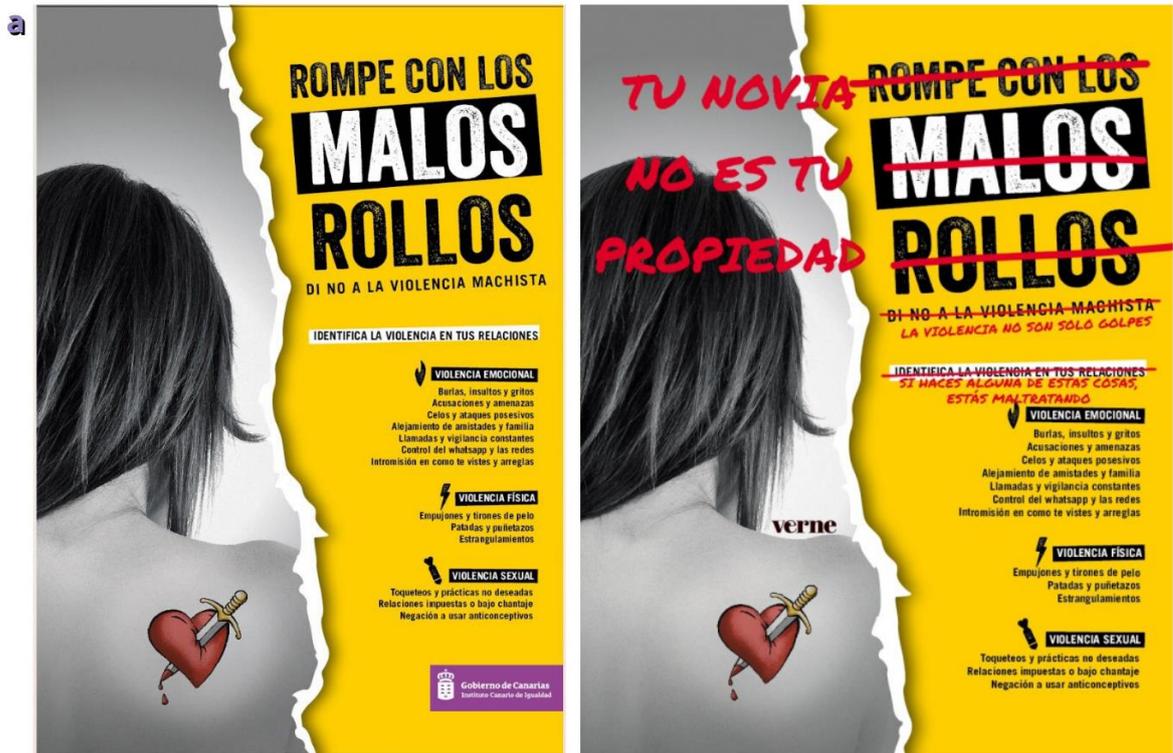
Del "no te calles, denuncia" a "no acoses, no mates"

MARI LUZ PEINADO / ANABEL BUENO BALLESTEROS 23 NOV 2017 - 10:35 BRST

"Denuncia", "plántate", "llama al 016", "no te calles". Históricamente, las campañas sobre denuncia y prevención de violencia de género se han dirigido a la víctima. Esos mensajes dejan caer la responsabilidad de arreglar la situación en la persona maltratada, transmitiendo la idea de que si ellas denuncian, el maltrato acabará. En otras ocasiones, esos mensajes culpan - algunos de manera más explícita que otros - directamente a las víctimas. Por haber bebido, por no denunciar, por callarse. Lo que casi nunca vemos son campañas que señalen al culpable: el que ejerce esa violencia.

Disponible en: https://verne.elpais.com/verne/2017/11/21/articulo/1511283303_058531.html. Acceso el 16 ene. 2022 (fragmento).

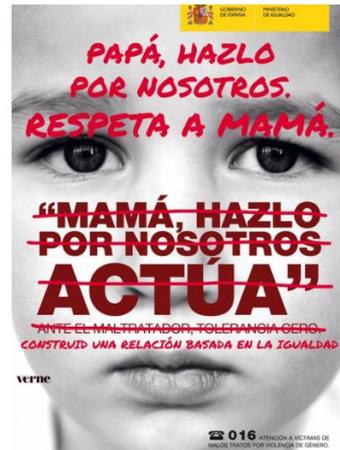
En 2017, esa noticia fue publicada motivada por varias iniciativas polémicas en el *Tweet* problematizando el enfoque machista de campañas sobre denuncia y prevención de violencia de género. Debido al Día contra la violencia a la mujer, celebrado en 25 de noviembre, las periodistas Mariluz Peinado y Anabel Bueno Ballesteros de "El País" propusieron la reescritura de los mensajes de algunas campañas centrándose en los agresores. Observa con atención las alteraciones hechas y las estrategias utilizadas para cambiar el enfoque de los mensajes.



c



d



e



Disponible en: https://verne.elpais.com/verne/2017/11/21/articulo/1511283303_058531.html. Acceso el 16 ene. 2022.

1. Ahora te toca a ti. Tras analizar las campañas verdaderas y sus reescrituras, reescribe tú el mensaje de los siguientes afiches centrándote en los agresores.



(ENTRE)PALABRAS E IMÁGENES



A continuación, te presentamos una campaña desarrollada en Bolivia con el objetivo de prevenir noviazgos violentos entre adolescentes y jóvenes:

UNFPA previene noviazgos violentos en adolescentes a través del arte y las redes sociales

El Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), agencia del Sistema de Naciones Unidas que trabaja por los derechos de adolescentes y jóvenes en Bolivia, promueve una campaña de prevención de noviazgos violentos en los colegios y en Facebook a través de la utilización de afiches artísticos que animan a las adolescentes y jóvenes a fortalecer su autoestima como condición imprescindible para evitar círculos de violencia con sus parejas. [...]

La iniciativa de UNFPA parte de los dramáticos datos sobre la prevalencia de esta forma de violencia entre adolescentes. De acuerdo a una encuesta nacional del Ministerio de Educación de Bolivia, el 88% de las personas entrevistadas en el sistema educativo afirmó que la violencia física, psicológica y sexual son las que están presentes en la comunidad educativa con mayor frecuencia. En cuanto a los noviazgos violentos, se identifica que los empujones, los tirones de pelo, los sopapos, las burlas o los insultos son conductas violentas que se presentan entre las/os adolescentes y en general pasan desapercibidas o se las interpreta como juegos o expresiones de afecto. Entre las/os adolescentes es muy frecuente también el maltrato emocional, que se traducen en amenazas de terminar la relación, acusaciones, descalificaciones y/o celos excesivos. [...]

Disponible en: <http://www.codajic.org/node/1385>. Acceso el 16 ene. 2022 (adaptado).



g



h



i



j



k



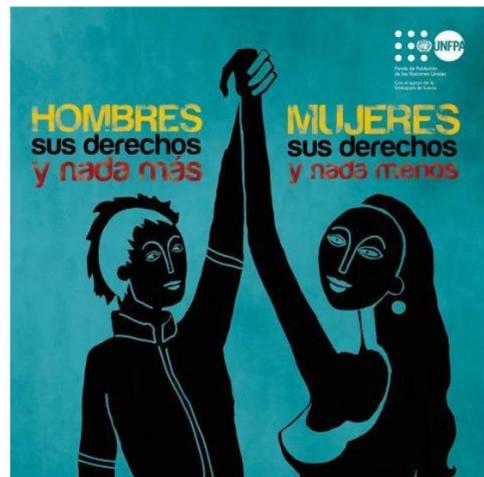
l



m



n



Disponible en: <http://www.codajic.org/node/1385>. Acceso el 16 ene. 2022.

1. Elige el afiche que más te llamó la atención. Justifica tu elección.
2. Siguiendo la propuesta de la sección anterior de reescritura de campañas, cuéntanos, ¿cuáles afiches podrían ser reescritos para que su mensaje fuera dirigido a los agresores? ¿Cómo quedarían los nuevos textos?

¿DÓNDE ESTUVIMOS?



¡CUÉNTANOS!



1. ¿Cómo fue profundizar este tema en clases de español?
2. ¿Qué te pareció el material utilizado para discutir la temática en foco? ¿Qué destacarías acerca de los textos, actividades, voces y/o países representados?
3. ¿La propuesta posibilitó tu participación y la interacción del grupo en la construcción de los conocimientos? ¿Qué podrías comentar sobre esto?
4. ¿Crees que, además de aprender, has enseñado algo para el grupo con tu participación en las discusiones? Cuéntanos.
5. Te dejo un espacio libre para que comentes otros aspectos que te parezcan relevantes.



PPGLinC
Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura



CODAP | **ufc**
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



APÊNDICE D – AMOR SON 4 LETRAS Y MUCHAS FORMAS – 3EM



Amor son 4 letras y muchas formas



PUNTOS DE PARTIDA

1. ¿Qué representan las cuatro imágenes?
2. ¿Cuál es su relación con el título?
3. ¿Es relevante discutir este tema en clases de español?
Justifica tu respuesta.
4. ¿Qué esperas encontrar en este material?

MOSAICO DE LA REPRESENTATIVIDAD

En grupos, observa las fotografías abajo y relacionalas con las informaciones disponibles en la página siguiente. Investiga para descubrir sus orígenes, áreas de actuación y otros datos.



a Victoria Solé



b Ángel Micha



c Marianela Mejía



d Johnny Hooker



e Jhon Botia Miranda



f Linda Brasil



g Ricky Martin



h Gaby Baca



i Silene Salazar



j Liniker



k Yulimar Rojas



l Pau González



m



n



ñ

¿Conoces a otras personas que incluirías en estos espacios vacíos para completar el mosaico?
¿Quién(es)?

1. **Relaciona los datos disponibles en los cuadros abajo con las personas del mosaico de la representatividad. Puedes agregar otras informaciones encontradas.**

País de origen	Actuación
Bolivia Brasil Colombia Guinea Ecuatorial Honduras Nicaragua Panamá Puerto Rico Uruguay Venezuela	Abogada y activista Activista Administradora y activista Amante de la literatura y antropología Cantautor y actor Cantautor, actor y guionista Cantautora Concejala y profesora Deportista Pastor

2. **¿Ya conocías a algunas de estas personas? ¿Cuáles?**
3. **¿Qué hay de común entre ellas?**

(ENTRE)PALABRAS 

1. **La bandera arcoiris ha sido utilizada como símbolo del orgullo de diferentes orientaciones sexuales e identidades de género para simbolizar la diversidad. Con esto, te proponemos una investigación para ampliar nuestros conocimientos sobre las siguientes cuestiones:**



¿Sabías? La bandera original fue popularizada en 1978 como símbolo del orgullo gay por su creador, Gilbert Baker, artista nacido en Kansas, EEUU, y tenía dos colores más: rosa, que significa sexualidad, e índigo que significa armonía.

a) ¿Cuál es el significado de cada letra y signo que compone la sigla LGBTQIA+? Explica cada una.

L

Q

G

I

B

A

T

+

b) Además de la sigla anterior, ¿existen otras posibilidades? Si sí, indica cuál(es) y sus significados.

c) De las orientaciones sexuales investigadas, ¿cuál(es) no conocías?

d) Di cuáles son los significados de cada color de la bandera del orgullo LGBTQIA+.













e) Busca el significado del arcoíris, el símbolo representativo del orgullo LGBTQIA+.

(ENTRE)PALABRAS E IMÁGENES



Mathias Sielfeld es diseñador, ilustrador y humorista gráfico chileno. Además de trabajar para proyectos editoriales y clientes particulares, ha participado en exposiciones individuales y colectivas en España, Chile, Argentina, Italia y EEUU y publicó en 2017 el libro "La gente opina".



1. Explica por qué el niño está utilizando el término "maricón" con otro chico.
2. ¿Qué quiere decir la expresión "¡Qué asco!" utilizada por la madre del chico?
¿Por qué crees que la utiliza?
3. En el último cuadro, el padre del niño utiliza la siguiente expresión: "¡No seas niñita!" ¿Cuál es la reacción del niño? ¿Crees que eso puede afectarlo en algo?
4. ¿Qué piensas sobre el título de la viñeta? ¿La homofobia se aprende en casa? Comenta.

ESPACIO DE HABLA Y DE ESCUCHA



1. **Observa la imagen ilustrativa, descríbela y comenta su relación con el título del texto.**

SALIR DEL CLÓSET

Adriana, estudiante de Literatura (Guayaquil)

Crecí escuchando a mi mami quejarse de las novelas que mostraban escenas homosexuales. Cuando tenía trece años, mi primer enamoradito mencionó que los gays eran una “aberración de la naturaleza”. Su mirada mostraba un odio profundo e irracional y casi lo volví mío: casi le creo y lo predico. A mis quince me pregunté por qué me pasaba esto a mí: ¿qué dirían mis padres, hermanos y demás familiares? ¿Y mis amigos?



Durante un almuerzo en casa, a mi hermano se le escapó una broma con respecto a mi sexualidad delante de mi mami y me sentí tan mal que regresé a mi cuarto a llorar. Ella fue detrás de mí y dijo que me amaba incondicionalmente, que no lo entendía y que necesitaba tiempo. No lo hablamos durante mucho y puedo jurar que guarda la esperanza de que sea una etapa. Mi hermano alguna vez me dijo que ella había pensado en sus peores momentos que sería bueno si algún hombre me ‘tomara’, porque tal vez eso me arreglaría.

Ahora mi mami conoce a mi novia y me atrevo a decir que la estima. Mantiene aún la esperanza de que conocerá al padre de mis hijos y formaremos un feliz matrimonio heterosexual. Sé que me ama y la amo tanto porque sus ojos nunca me vieron diferente a pesar de que mi sexualidad va en contra de todo aquello que creció escuchando como ‘correcto’ y ‘verdadero’.

— Siempre he intentado enseñarles a no ser malas personas y si tú no le haces daño a nadie, no hay porqué avergonzarse —dijo mi papi.

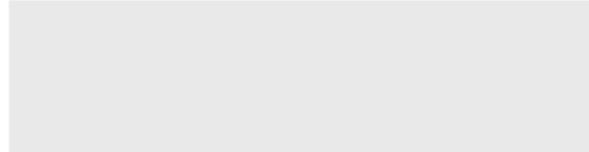
— Eres mi hermana y siempre te voy a querer, esto no cambia nada. Si es lo que te gusta y lo que quieres hacer, hazlo. Yo siempre voy a estar en caso de que necesites algo — dijo mi hermano mayor.

Disponible en: <https://tangente.uartes.edu.ec/2020/10/31/salir-del-closet/>. Acceso el 18 ene. 2022.

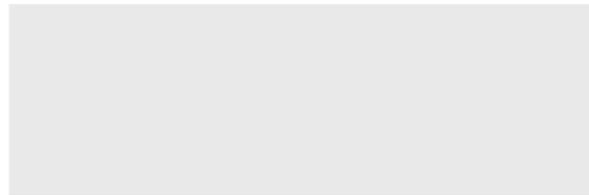
2. **¿Qué sentimientos sentía Andriana al pasar por las situaciones indicadas en el cuadro? Elige entre las opciones abajo y justifica:**

**ORGULLO / TRISTEZA / VERGÜENZA / DUDA / SEGURIDAD /
MIEDO / CONFIANZA / TEMOR / ALEGRÍA / ODIO**

- a) A mis quince me pregunté por qué me pasaba esto a mí: ¿qué dirían mis padres, hermanos y demás familiares? ¿Y mis amigos?



- b) Durante un almuerzo en casa, a mi hermano se le escapó una broma con respecto a mi sexualidad delante de mi mami y me sentí tan mal que regresé a mi cuarto a llorar.



3. **Busca, en el texto, fragmentos que demuestren actitudes contradictorias de la madre de Adriana, en las cuales se pueda percibir desde su prejuicio contra homosexuales y su negación ante la situación hasta su amor a su hija.**
4. **Adriana comenta que su hermano alguna vez le dijo que su mami había pensado, en sus peores momentos, que sería bueno si algún hombre le ‘tomara’, porque tal vez eso le arreglaría. ¿Qué significa el verbo “arreglar”? ¿Con cuál intención su mamá lo ha utilizado? ¿Qué piensas sobre el uso de ese término en ese contexto?**
5. **De acuerdo con tus conocimientos ¿por qué la heterosexualidad se ve como correcta o verdadera? ¿Estás de acuerdo con esto?**
6. **Cuéntanos tu opinión sobre el papel de la familia en estos casos y escucha posibles experiencias de otros/as compañeros/as.**
7. **¿Y tú? ¿Cómo actuarías si fueras de esa familia?**

LECTURA Y (CON)TEXTOS



1. Te presentamos un poema del ecuatoguineano Ángel Michá intitulado "Carta a Antonio" para contestar las preguntas a continuación:



Ángel Michá nació en Biyendem-Bata (Guinea Ecuatorial) en 1996. Es estudiante de Cooperación Internacional en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE). Amante de la literatura y la Antropología, pertenece a un grupo de estudios antropólogos de la Facultad de Humanidades de la UNGE y es miembro del Club de Poesía de Bata.

CARTA A ANTONIO (Ángel Michá)

No sé qué hago escribiéndote, en qué pienso.
Quizás el poema es más bien para mí que para ti, no lo sé.
Solo te escribo...

Seguramente estarás en uno de estos parques de Madrid
acariciando y besando otro cuello que no sea el mío.
O dando un paseo, qué se yo...
Quizás Viviendo una historia de amor con otro no solo
Fantástica sino real, la que no pudimos vivir aquí.

Entiendo que te hayas ido, yo habría hecho exactamente lo mismo.
Te fuiste al único lugar donde tú y yo podríamos vivir una historia de amor que
no fuese clandestina, te fuiste en busca de una familia, de un hogar.
Te fuiste porque querías sentirte parte de algo. Te fuiste a Madrid.
Y no te culpo por ello

Pero te extraño. Demasiado creo yo. Me duele mucho saber que hayas
encontrado un hogar donde puedes expresarme tu amor
por una canción, como siempre querías,
puede que en un autobús, en la calle, en la playa...

¿Qué se siente?
Cuéntame cuál es la sensación de besarse en la calle.
Dímelo.
Aunque no puedo hacerlo yo, al menos dime cómo se siente.



Disponible en: http://transexualia.org/wp-content/uploads/2020/03/DeChuecaAlCielo-COMPLETO-PORTADA-Y-CONTRA-SHARED_comprimido.pdf. Acceso el 18 ene. 2022.

1. ¿Quiénes son y dónde están el emisor y el receptor de la carta?
2. ¿Cuál es el objetivo principal de la carta?
3. ¿Por qué no pudieron vivir juntos una historia de amor que no fuese clandestina?
4. De acuerdo con el poema, ¿por qué Antonio se fue?
5. ¿Qué hipótesis fueron creadas sobre la vida de Antonio en esa otra ciudad?
6. ¿Cómo crees que Antonio contestaría la carta? ¿Cómo él se siente? Te proponemos que escribas una respuesta poniéndote en la situación de Antonio.

CRUZANDO VOCES



En esta sección, vas a escuchar y ver el video de dos canciones que dialogan con la temática discutida en este material. Abre tus oídos, reflexiona y amplía tus perspectivas.



Victoria Solé es una cantante y compositora uruguaya que expresa su realidad y sus ideales a través de sus canciones.

HOMOFOBIA (Victoria Solé)

Te escucho conversando en la cena
Y me duele escuchar
Que, aunque intentes, no entiendas
Que dos seres besarse quieran
Te corrompen el esquema



Te enoja, te enoja y no entiendo muy bien por que
Te cuesta mirarlos amándose
El amor excede su timidez
Y solo quieren ser y ser y ser

Fobia, ¿De qué? Del amor que está lejos de vos
Fobia, ¿De qué? De un amor que me hizo tan bien
Fobia, ¿De qué? ¿Qué paso? No te escucho
Fobia, ¿De qué? De un amor que me hizo tan bien

Entiendo que no puedas entender
No entiendo que no intentes comprender
Que digas que no lo puedes creer
Que creas que feliz no puedo ser

No viste nada, no viste mis ojos
No viste nada, nada
No entiendes ni un poco
De lo que me pasa
El problema está en vos
No está en mi casa, no está en mi casa

Disponible en: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=2484468>. Acceso el 18 ene. 2022.

1. En las dos primeras estrofas, hay una crítica a algo que las personas homosexuales pasan. ¿A qué remiten estas estrofas?

Te escucho conversando en la cena
Y me duele escuchar
Que, aunque intentes, no entiendas
Que dos seres besarse quieran
Te corrompen el esquema

Te enoja, te enoja y no entiendo muy bien por que
Te cuesta mirarlos amándose
El amor excede su timidez
Y solo quieren ser y ser y ser

Disponible en: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=2484468>. Acceso el 18 ene. 2022 (fragmento).

PULSA AQUÍ PARA ASISTIR



Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



2. De acuerdo con el refrán, el amor puede generar sentimientos distintos en las personas. ¿Qué diferencias son estas?

3. ¿Qué comprendes de los siguientes versos?

[...]

Entiendo que no puedas entender

No entiendo que no intentes comprender

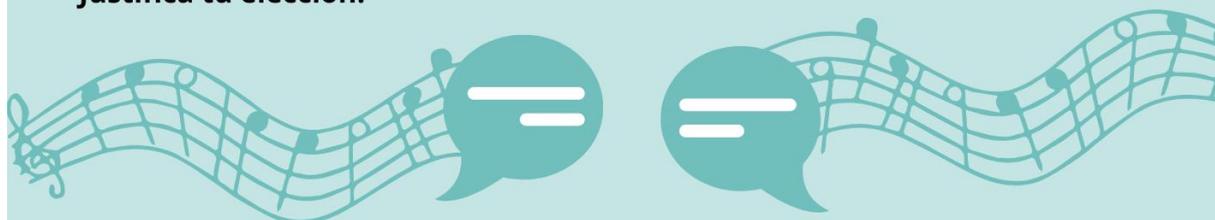
[...]

Disponibile en: <https://www.musica.com/letras.asp?letra=2484468>. Acceso el 18 ene. 2022 (fragmento).

4. ¿Qué entiendes de la frase “el problema está en vos no está en mi casa” resaltada en la cuarta estrofa de la canción?

5. ¿Cómo reacciona la madre de una de las protagonistas del video de la canción? ¿Qué te pareció su actitud?

6. ¿Cuál fue el fragmento de la canción o del video que más te llamó la atención? Justifica tu elección.



La segunda canción fue escrita por Johnny Hooker y lanzada en 2017 con la participación de la cantante Liniker.



Johnny Hooker es un cantante, compositor, actor y guionista brasileño, nacido en la ciudad de Recife, Pernambuco.

Liniker es una cantante, compositora, actriz y artista visual brasileña de la banda *Liniker e os Caramelows*. Nació en Araraquara, São Paulo.



FLUTUA (Johnny Hooker / part. Liniker)

O que vão dizer de nós?
Seus pais, Deus e coisas tais
Quando ouvirem rumores do nosso amor?

Baby, eu já cansei de me esconder
Entre olhares, sussurros com você
Somos dois homens e nada mais

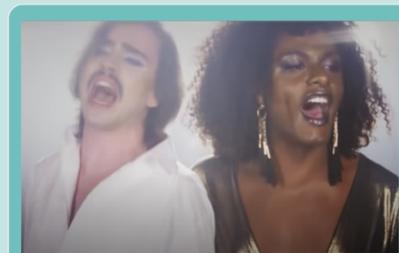
*Eles não vão vencer
Baby, nada há de ser em vão
Antes dessa noite acabar
Dance comigo a nossa canção*

E flutua, flutua
Ninguém vai poder querer nos dizer como amar
E flutua, flutua
Ninguém vai poder querer nos dizer como amar

Entre conversas soltas pelo chão
Teu corpo teso, duro, são
E o teu cheiro que ainda ficou na minha mão

Um novo tempo há de vencer
Pra que a gente possa florescer
E, baby, amar, amar sem temer

Disponível en: <https://www.letras.mus.br/johnny-hooker/flutua/>. Acceso el 18 ene. 2022.



PULSA AQUÍ PARA ASISTIR



Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.



1. Encuentra, en la letra de la canción, el verso que indica que la narrativa es de una relación homosexual.
2. ¿Cuál es la problemática vivida por los personajes y que fue ejemplificada en el verso "Baby, eu já cansei de me esconder / Entre olhares, sussurros com você"?
3. En un momento del video, el audio de la canción es pausado y el video sigue. ¿Qué efecto se produce con ese recurso?
4. ¿Qué ocurre en el momento de esa pausa? ¿Estás de acuerdo con el acto presentado? ¿Por qué?

6. ¿Qué comprendes del verbo “flutua” que intitula la canción y forma parte de su refrán?
7. ¿Qué hay de común entre las canciones “Homofobia” y “Flutua”? Encuentra versos o indica partes del video que puedan comprobar ese diálogo.
8. ¿Sabes alguna historia semejante a las contadas en las dos canciones? Si puedes, compártela con la clase.

LECTURA Y (CON)TEXTOS



Lee la noticia a continuación y contesta las cuestiones siguientes.



Homofobia sigue predominando en muchos países de América Latina

Por Valor Compartido enero 17, 2020

Según Forbes en países donde hay menor desarrollo humano, más desigualdad y corrupción existe una tendencia a no castigar los crímenes contra la comunidad LGBTTTIQA, sugiere un comparativo realizado por la agencia informativa estatal.

México es uno de los 14 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que no castiga al homicidio de odio; 29% de las naciones de la OCDE no lo penaliza, mientras 61% (22 países) sí lo hace.

El Código Penal Federal mexicano no considera el crimen de odio en razón de la preferencia u orientación sexual de la víctima, y en lo referente a identidad de género el término no figura en el documento.

En América Latina, las leyes que afectan a las personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales varían bastante según el país o territorio. El trato a la homosexualidad es muy dispar en la región, y aunque todavía imperan el machismo y la homofobia en algunos países, hay otras legislaciones donde se han producido numerosos avances, convirtiéndose algunas entre las más progresistas y tolerantes del mundo.

En Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Panamá y Puerto Rico han despenalizado la homosexualidad, y en Ecuador se han creado leyes para eliminar y sancionar la discriminación por orientación sexual. Puerto Rico ya cuenta también con una ley que sanciona y castiga las agresiones motivadas por la homofobia, tales como los crímenes de odio.

Colombia, Costa Rica, México, Perú y Venezuela también han creado leyes para sancionar la discriminación por orientación sexual. En Chile, en 2012 se aprobó la Ley Antidiscriminación. También en Bolivia cuya nueva Constitución del año 2009 protege a los ciudadanos contra la discriminación por identidad de género y orientación sexual.

Homosexualidad penada

La homosexualidad está penada con cárcel en varios países de África como Senegal, Tanzania, Zambia, Kenia, Sierra Leona, Etiopía, Malawi y Eritrea, así como en otros países como Malasia, Papúa Nueva Guinea, algunas repúblicas de Asia central y en un gran número de países islámicos.

En países como Arabia Saudita, Emiratos Árabes Unidos, Irán, Mauritania, algunos estados del norte de Nigeria, Somalia, Sudán y Yemen existe la pena de muerte por tener relaciones homosexuales.

Guyana es el único país en América que penaliza la homosexualidad con cadena perpetua.

Asesinatos por homofobia

En América, Brasil es el país en el que más asesinatos de homosexuales se producen, habiéndose registrado 122 en 2007, la mitad de transgénero. Los activistas LGBTTTIQA afirman que la cifra puede ser superior, ya que no existe un control estadístico oficial.

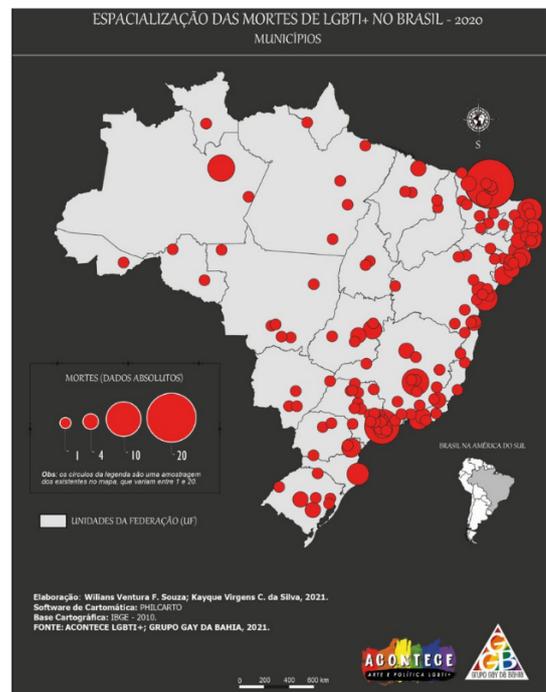
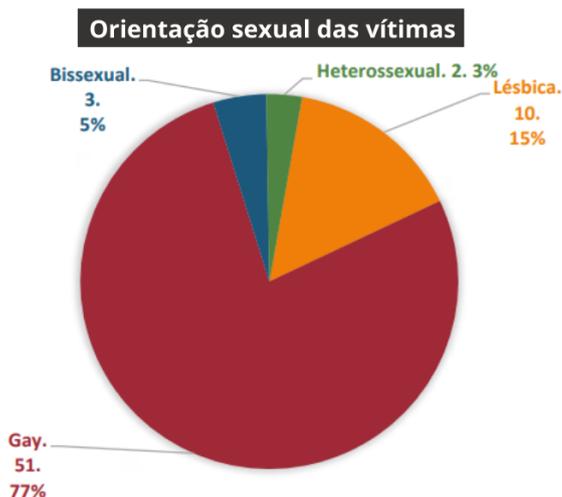
La Comisión Nacional de Derechos Humanos señala que México ocupa el segundo lugar en América Latina en crímenes de homofobia (de 1995 a 2006) con 420 asesinatos; además, en su "Informe Especial sobre Violaciones a los Derechos Humanos y delitos cometidos por homofobia", que registra 696 expedientes y quejas durante el periodo del 1 de enero de 1998 al 31 de diciembre de 2008.

Disponible en: <https://valor-compartido.com/homofobia-sigue-predominando-en-muchos-paises-de-america-latina/>.

Acceso el 18 ene. 2022.

1. ¿Cuál es el tema central del texto?
2. ¿Te acuerdas de la actividad sobre la sigla LGBTQIA+? En la noticia, la sigla utilizada fue otra. Recuerda el significado de las letras e identifica qué hay de diferente.
3. Según Forbes, ¿qué existe en los países donde hay menor desarrollo humano, más desigualdad y corrupción?
4. En la contemporaneidad, en América Latina, hay legislaciones donde se han producido numerosos avances acerca del trato a la homosexualidad. Indica los países en que hubo la
 - a) despenalización de la homosexualidad:
 - b) creación de leyes para sancionar la discriminación por orientación sexual:
5. La noticia presenta algunas informaciones sobre la homosexualidad penada en algunos países, sea con cárcel, cadena perpetua y hasta pena de muerte. ¿Cuál es tu opinión sobre eso?
6. ¿Cuál es el país donde hay más asesinatos de homosexuales?

- A partir de las informaciones de la noticia y de los datos del gráfico, de la infografía y de la tabla siguiente, contesta las preguntas a continuación.



Ranking dos 20 municípios mais violentos

Nº	Municípios	Estado	Região	Mortes
1º	Fortaleza	Ceará	Nordeste	20
2º	São Paulo	São Paulo	Sudeste	10
3º	Belo Horizonte	Minas Gerais	Sudeste	6
4º	Manaus	Amazonas	Norte	6
5º	Natal	Rio Grande do Norte	Nordeste	5
6º	Salvador	Bahia	Nordeste	5
7º	Florianópolis	Santa Catarina	Sul	4
8º	Aracaju	Sergipe	Nordeste	3
9º	Brasília	Distrito Federal	Centro-Oeste	3
10º	Curitiba	Paraná	Sul	3
11º	João Pessoa	Paraíba	Nordeste	3
12º	Maceió	Alagoas	Nordeste	3
13º	Recife	Pernambuco	Nordeste	3
14º	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Sudeste	3
15º	Rio Largo	Alagoas	Nordeste	3
16º	São Bernardo do Campo	São Paulo	Sudeste	3
17º	São José da Laje	Alagoas	Nordeste	3
18º	Anápolis	Goiás	Centro-Oeste	2
19º	Brejo Grande	Sergipe	Nordeste	2
20º	Campina Grande	Paraíba	Nordeste	2

Disponível em: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2021/05/observatorio-de-mortes-violentas-de-lgbti-no-brasil-relatorio-2020.-acontece-lgbti-e-ggb.pdf>. Acesso em 18 ene. 2022.

1. Según el informe del “Observatório das Mortes Violentas De LGBTI+ no Brasil – 2020”, producido por el “Grupo Gay da Bahia”, la orientación sexual de las víctimas influye en el “motivo” de las violencias y agresiones. Observa el gráfico 1 e indica el orden decreciente (de mayor para menor) de acuerdo con el porcentaje de muertes por orientación sexual:

() Bisexuales () Heterossexuales
 () Gays () Lesbianas

2. ¿Cuáles orientaciones sexuales forman parte de la categoría homosexualidad? ¿Por qué crees que individualizaron esos segmentos?
3. ¿En qué regiones brasileñas ha ocurrido una mayor concentración de las muertes de LGBTI+?
4. ¿Cuáles municipios sergipanos están entre los 20 más violentos con muertes de LGBTI+? ¿Qué te parecen esos datos?
5. ¿Ya conocías esas informaciones? ¿Qué te llamó la atención?

ESPACIO DE HABLA Y DE ESCUCHA

Vas a escuchar siete testimonios de homofobia, lesbofobia y transfobia en México en el cual personas cuentan sus historias de discriminación por su orientación sexual.

1. Antes de asistir el video, echa un vistazo a algunos fragmentos de los testimonios presentados en los primeros segundos, **SUBRAYA** elementos que expresan actitudes prejuiciosas y **CIRCULA** los que representan consecuencias para las víctimas:

- *Sentía como sudaba, tenía ganas de llorar, de salir corriendo.*
- *Llamarnos 'jotos', 'maricones', 'putos', 'lenchas'.*
- *Pues sí, hay veces que murmuran antes de que nos vean, pero ya cuando están de frente a nosotros, pues nunca dicen nada.*
- *Entonces viene un tipo y se me queda viendo despectivamente y me dice "No te me acerques".*

2. En uno de los testimonios, la víctima menciona algunos términos ofensivos utilizados por personas homofóbicas, como 'jotos', 'maricones', 'putos' y 'lenchas'. ¿Cómo ocurre en portugués? ¿La lengua es utilizada como instrumento de verbalización de ese tipo de prejuicio? ¿Qué piensas sobre eso y sus consecuencias?

3. Ahora, asiste el video completo y relaciona los fragmentos de los testimonios de acuerdo con la secuencia de fotos disponibles, siguiendo el orden de aparición en el video:

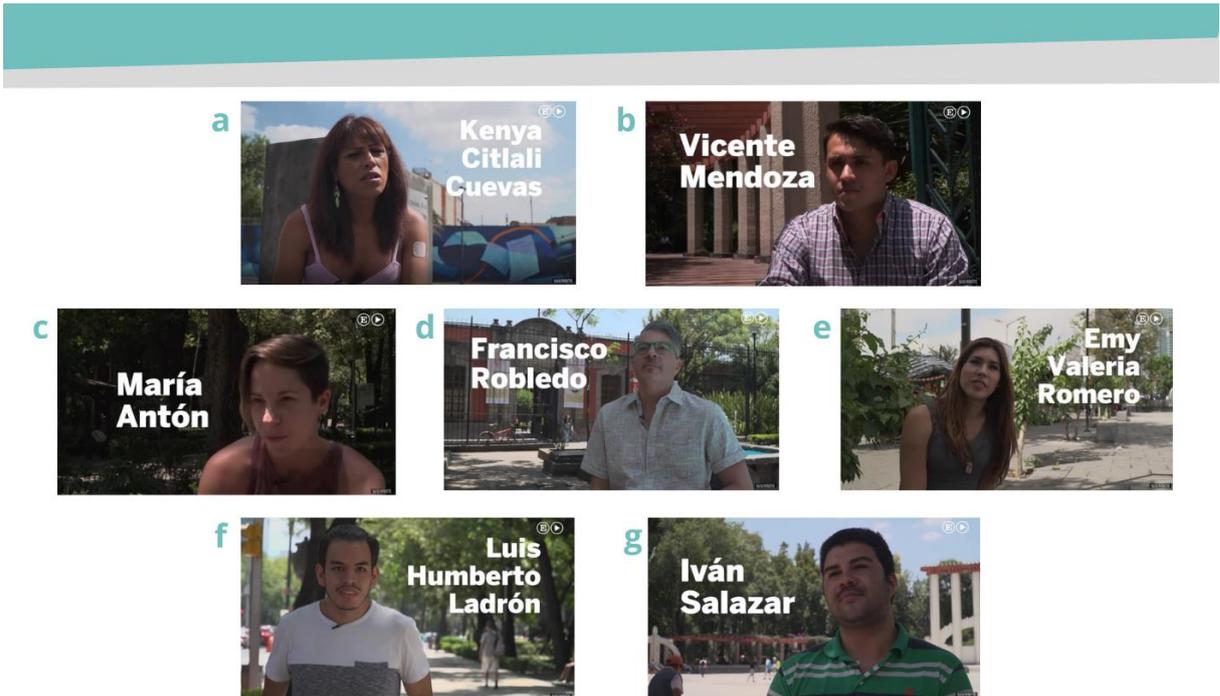


PULSA AQUÍ PARA ASISTIR



Abre la cámara de tu celular y escanea el código para abrir el enlace y asistir el video.





- I. [...] Muchos comentarios así que también responden a esta lógica de discriminación y de violencia: me convertí en lesbiana porque ningún hombre supo satisfacerme sexualmente o porque no me he topado con ese hombre que me va a enseñar lo que es el amor.
- II. [...] Es necesario abrir la mirada sobre la vida, que no solamente la heterosexualidad es la norma, sino que hay múltiples formas de ser hombres y mujeres.
- III. [...] me sacaron de un baño de mujeres, que no podía estar y que ellos no sabían que, pues, soy una mujer y que estaba comprobándolo con mi identificación. [...]
- IV. Desde que yo hice mi transición hace 30 años, todos los días de mi vida he recibido un acto de violencia o de discriminación en la calle. [...]
- V. [...] decían que mi sangre estaba bien, pero, simplemente por mi orientación sexual, se me consideraba sujeto de riesgo. Una persona heterosexual no necesita decir cuántas parejas sexuales tiene para ser donador de sangre.
- VI. [...] La situación de decir al niño que eso está mal es limitar el amor o los sentimientos que el niño puede sentir. Me hace sentir triste porque no estamos enseñando o hay gente que no enseña a sus hijos que el amor es diverso.
- VII. [...] Se tardó mucho, estuvo muy incómodo en decirme: "Bueno, es que es un imbécil y quiere que lo atienda una persona 'normal' ", y lo hizo así haciendo las comillas en el aire.

4. Tras asistir el video completo e identificar fragmentos de cada uno de los testimonios, indica el foco de cada uno de ellos utilizando el nombre de las personas participantes:

a) Homofobia laboral:

b) Lesbofobia:

c) Homofobia en la salud:

d) Transfobia:

e) Femicidio:

f) Educación para la diversidad sexual:

5. ¿Qué hay de común en los siete testimonios presentados en el video?

6. De los siete testimonios, ¿cuál te llamó más la atención? ¿Por cuál razón?

7. ¿Conoces a alguien que ha sufrido discriminación por su orientación sexual? Si posible, comparte tu historia con la clase.

ESPACIO DE HABLA Y DE ESCUCHA



Jóvenes que luchan contra la LGBTI+ fobia en Honduras

Desde los 20 hasta los 40 años, [...] jóvenes demuestran su liderazgo en diferentes campos y espacios y muchas veces no tienen visibilidad. Hoy rendimos un homenaje a quienes desde su lucha están cambiando la historia de Honduras.

Ellas, ellos y elles reflexionan sobre lo que es vivir en un ambiente político, social y religioso como el de Honduras y luchar todos los días contra la lesbofobia, homofobia, bifobia y transfobia. Ahora ya muchxs especialistas ya hablan de LGBTI+ odio.

Su participación, activismo y visibilidad hacen que cada vez más jóvenes se inspiren a dejar de vivir con miedo en una Honduras donde en los últimos 11 años han asesinado a 370 personas de la diversidad sexual, según el Observatorio de Muertes Violentas de la Red Lésbica Cattrachas.

Lee cuatro testimonios de jóvenes que luchan contra la LGBTI+fobia en Honduras y contesta las preguntas a continuación:

Erick C. Montalván

Edad: 25 años

Lugar: San Pedro Sula

Ocupación: estudiante



En Honduras y en la mayoría de países latinoamericanos no hay modelos ni visibilidad para la comunidad LGBTIQ+, lamenta Erick. “Eso perpetúa la creencia de que nuestra existencia no es válida”.

Contra esas ideas retrógradas, Erick lucha por medio de la existencia libre, “sin pedir perdón o permiso a nadie”. Contra obstáculos como la persecución y discriminación religiosa que lo marcó, Erick propone tener conversaciones públicas sobre temas LGBTIQ+, aceptar nuestro ser auténtico y animar a otros a salir de las sombras. Para él, la respuesta contra los prejuicios es “usar nuestra voz y cualquier recurso o privilegio para avanzar con nuestra causa”.

Alexa Maradiaga

Edad: 27 años

Lugar: Tegucigalpa, Francisco Morazán

Actividad: abogada, educadora popular



La lucha de Alexa comenzó en el magisterio y de allí pasó a discusiones donde contactó con espacios LGBTIQ+. Después entró en organizaciones de derechos humanos donde habló del tema LGTBIQ+ “como algo liberador”.

Para Alexa, luchar contra los prejuicios significa enfrentarse a ideas equivocadas sobre la sexualidad. Para ello informa desde redes sociales, videos o notas para medios digitales. Aunque se educó sin prejuicios, Alexa chocó con situaciones desagradables, como cuando una chica con la que se relacionó fue golpeada por sus familiares. “Recuerdo la impotencia y el miedo”, dice.

Alexa desea cambiar la historia de su país trabajando en el acceso a información pública en temas LGTBIQ+ desde la educación popular con jóvenes. “Quiero asesorar a quienes necesiten el apoyo de un abogado que entienda que la ley está hecha en su contra pero que la justicia está de su lado». A la población LGBTI le pide organizarse y ser parte del Estado para generar leyes. “No estamos solos”, asegura.

Dylan Duarte

Edad: 30 años

Lugar: Tegucigalpa

Ocupación: médico y activista



Dylan Duarte “salió del clóset” en enero de 2019. La sociedad machista de Honduras ha respondido a su decisión con la violencia y el rechazo. Pero Dylan se mantiene en pie.

“Fue un proceso paulatino, algo complicado como para decirlo en unas simples palabras”, dice Dylan sobre el proceso que lo llevó a afirmar su masculinidad. “Tardé quince años en decidir aceptar quien realmente soy”. En el camino se enfrentó, como muchas personas LGBTIQ+, a la violencia gradual. Primero a las burlas crueles, luego a la falta de oportunidades y al final a una brutalidad física que lo marcó. “Hubo agresiones verbales, psicológicas y sexuales que causaron heridas”, dice Dylan. Esos golpes no lo han derrumbado.

Los cambios externos también le trajeron problemas. A algunos de sus colegas se les dificultó aceptar que Dylan es un hombre. Lo rechazaron. Lo vieron mal. Lo trataban como a un bicho raro. Usaron pronombres femeninos que herían a Dylan. Pero el rechazo en su caso fue lo de menos.

Marianela Mejía Solórzano

Edad: 33 años

Lugar: Trujillo

Organización: Ofraneh



Marianela Mejía Solórzano es defensora de territorio, miembro de la Organización Fraternal Negra Hondureña (Ofraneh) y coordinadora del grupo de la comunidad LGBTIQ+ dentro de la agrupación.

Ella vive con su pareja e hijo en Trujillo y el pasado 13 de mayo se graduó como licenciada en Administración de Empresas Agropecuarias por la Universidad Autónoma de Honduras.

“Me siento muy orgullosa de mí misma porque no ha sido nada fácil y hubo días que no tenía solo para el pasaje, había días que quise rendirme porque no tenía apoyo, no sabía cómo hacerlo, pero siempre hay ángeles que se le aparecen a una en la vida”, dice.

Ella quiere ser un ejemplo y apoyar a su comunidad. «Muchxs piensan que por ser LGBT no vas a superarte, no vas a poder tener una familia, no vas a poder salir adelante. Entonces estoy aquí para decirles que sí se puede y que no importa lo que digan los demás, lo importante es ser quien uno es y que Dios nos ama tal como somos porque nos creó y creó la vida y no creo que se haya equivocado con ninguno de nosotrxs. Para mí, el amor es algo muy grande”.

Disponible en: <https://reportarsinmiedo.org/2021/05/17/21-jovenes-que-luchan-contra-lgbti-fobia-en-honduras/>. Acceso el 18 ene. 2022.

1. Destaca dos obstáculos relatados por Erick Montalván en ser homosexual en Honduras.
2. ¿Cómo Erick Montalván y Alexa Maradiaga proponen disminuir los prejuicios?
3. ¿Cómo fue el proceso de violencia gradual vivido por Dylan y qué tipos de agresiones sufrió?
4. Según el testimonio de Marianela Mejía ¿qué estereotipos son relacionados a las personas LGBT?
5. ¿Conoces alguna organización en defensa de la comunidad LGBTQIA+? Si sí, ¿cuál?

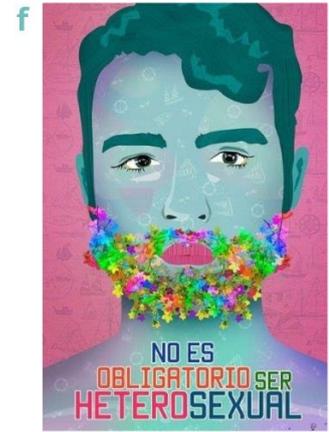
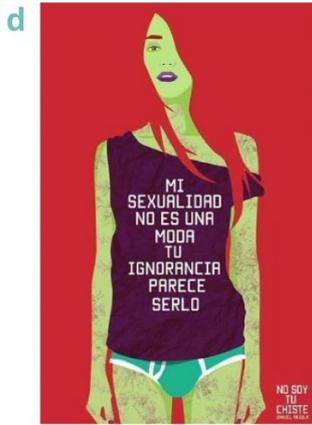
(ENTRE)PALABRAS E IMÁGENES

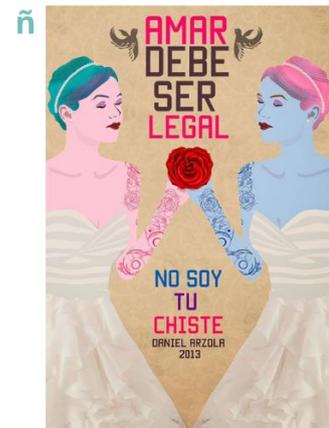
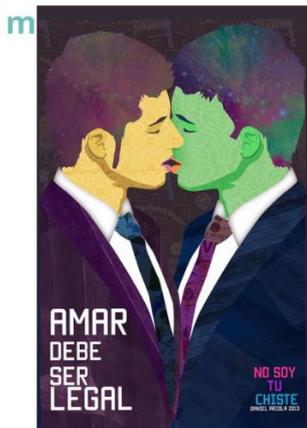


#NoSoyTuChiste

No Soy Tu Chiste es la primera campaña viral de Venezuela en hacerse viral globalmente cuya intención es sensibilizar sobre la comunidad LGBTI por medio del Arte. La campaña fue creada por Daniel Arzola, en vista de los recientes actos violentos ocurridos contra la comunidad sexo diversa en Venezuela, y maneja la filosofía de que no todos somos iguales, pero merecemos ser tratados del mismo modo en una serie de cincuenta afiches. Observa algunos de ellos y comenta sobre tus primeras impresiones.

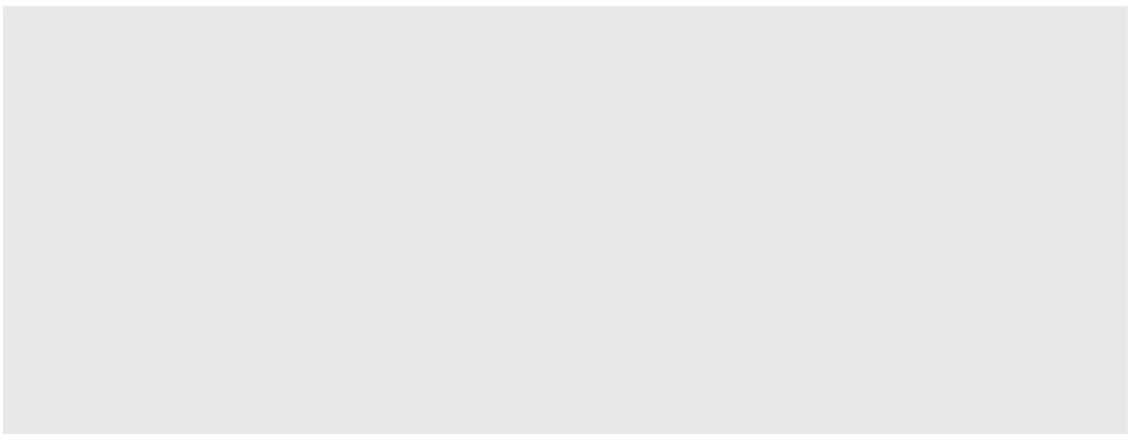






Disponible en: <https://www.instagram.com/NoSoyTuChiste/>. Acceso el 16 ene. 2022.

1. ¿Sabes qué significa la palabra "chiste"? Investiga y explica su uso en esa campaña.
2. Durante el desarrollo de todo el material, fue posible conocer a diferentes personas e historias a través de los textos presentados. Observa los afiches de la campaña #NoSoyTuChiste y relaciónalos con los demás textos e historias presentes en el material.
3. ¿Cuál el afiche que más te llamó la atención? Explica tu elección.
4. Ahora te toca a ti. En grupo, produce afiches de sensibilización contra el prejuicio y en favor del orgullo LGBTQIA+. Distribúyelos por la escuela o virtualmente.



¿DÓNDE ESTUVIMOS?



¡CUÉNTANOS!



1. ¿Cómo fue profundizar este tema en clases de español?
2. ¿Qué te pareció el material utilizado para discutir la temática en foco? ¿Qué destacarías acerca de los textos, actividades, voces y/o países representados?
3. ¿La propuesta posibilitó tu participación y la interacción del grupo en la construcción de los conocimientos? ¿Qué podrías comentar sobre esto?
4. ¿Crees que, además de aprender, has enseñado algo para el grupo con tu participación en las discusiones? Cuéntanos.
5. Te dejo un espacio libre para que comentes sobre otros aspectos que te parezcan relevantes.



PPGLinC
Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura



CODAP | **ufc**
COLÉGIO DE APLICAÇÃO



APÊNDICE E – Questionário Virtual



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

QUESTIONÁRIO VIRTUAL

INFORMAÇÕES BÁSICAS

1. Nome completo

2. E-mail acadêmico

3. Telefone (WhatsApp)

4. Data de nascimento

5. Cidade de nascimento

6. Cidade na qual reside atualmente

7. Cor/raça:
 - a) Amarela
 - b) Branca
 - c) Indígena
 - d) Parda
 - e) Preta
 - f) Prefiro não me classificar
 - g) Prefiro não responder
 - h) Outra: _____

8. Sexo:
 - a) Feminino
 - b) Masculino
 - c) Outro: _____

9. Identidade de gênero:

- a) Homem cisgênero
- b) Mulher cisgênera
- c) Homem transexual/transgênero
- d) Mulher transexual/transgênera
- e) Não binário
- f) Prefiro não me classificar
- g) Prefiro não responder
- h) Outra: _____

10. Orientação sexual:

- a) Assexual
- b) Bissexual
- c) Heterossexual
- d) Homossexual
- e) Pansexual
- f) Prefiro não me classificar
- g) Prefiro não responder
- h) Outra: _____

11. Tipo de estabelecimento onde cursou o Ensino Fundamental:

- a) Todo em Escola Pública
- b) Todo em Escola Particular
- c) Maior parte em Escola Pública
- d) Maior parte em Escola Particular
- e) Outros

12. Tipo de estabelecimento onde cursou o Ensino Médio:

- a) Todo em Escola Pública
- b) Todo em Escola Particular
- c) Maior parte em Escola Pública
- d) Maior parte em Escola Particular
- e) Outros

13. Ano letivo em que concluiu o Ensino Médio:

- a) 2014
- b) 2015
- c) 2016
- d) 2017
- e) 2018

14. Estudou espanhol no Ensino Fundamental e/ou Médio? Se sim, comente sobre alguma experiência que você se lembre dessas aulas.**15. Ano letivo em que ingressou no Ensino Superior:**

- a) 2016
- b) 2017
- c) 2018
- d) 2019
- e) 2020

16. Curso:

- a) Letras Espanhol
- b) Letras Português / Espanhol

17. Semestre/Período:

- a) 1º semestre/período
- b) 2º semestre/período
- c) 3º semestre/período
- d) 4º semestre/período
- e) 5º semestre/período

18. Qual o principal motivo que o/a levou a escolher o curso de Letras com habilitação em Espanhol?**19. A licenciatura em Letras, com habilitação em Espanhol, foi a sua primeira opção? Se sim, comente sobre o principal motivo que o/a levou a essa escolha; se não, indique qual curso queria e a razão para a mudança.**

- 20. Para você, o que deve ser priorizado no ensino de língua espanhola?**
- 21. Em sua opinião, qual o papel que a língua espanhola tem na escola junto às outras disciplinas?**
- 22. Qual a sua opinião sobre a revogação da lei nº 11.161/05, que dispunha sobre a oferta obrigatória da língua espanhola pela escola, a reforma do Ensino Médio e a retirada do espanhol da BNCC e PNLD? Essas ações podem gerar algum impacto para o seu futuro profissional? Comente.**

HIPERLINKS DE ACESSO A OUTROS APÊNDICES

- APÊNDICE F – [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido \(PIBID\)](#)
- APÊNDICE G – [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido \(Responsáveis\)](#)
- APÊNDICE H – [Termo de Assentimento Livre e Esclarecido \(Estudantes\)](#)
- APÊNDICE I – [Notas de Campo dos Encontros para Escolha Temática \(EET\)](#)
- APÊNDICE J – [Análise Textual Discursiva dos Econtros para Escolha Temática](#)
- APÊNDICE K – [Notas de Campo das Aulas com os Materiais](#)
- APÊNDICE L – [Notas de Campo das Sessões Críticas com os/as estudantes](#)
- APÊNDICE M – [Notas de Campo das Sessões Críticas com o PIBID](#)

ANEXOS

HIPERLINKS DE ACESSO AOS ANEXOS

- ANEXO 1 – [Parecer de aprovação do Comitê de Ética – UFBA](#)
- ANEXO 2 – [Parecer de aprovação do Comitê de Ética – UFS](#)