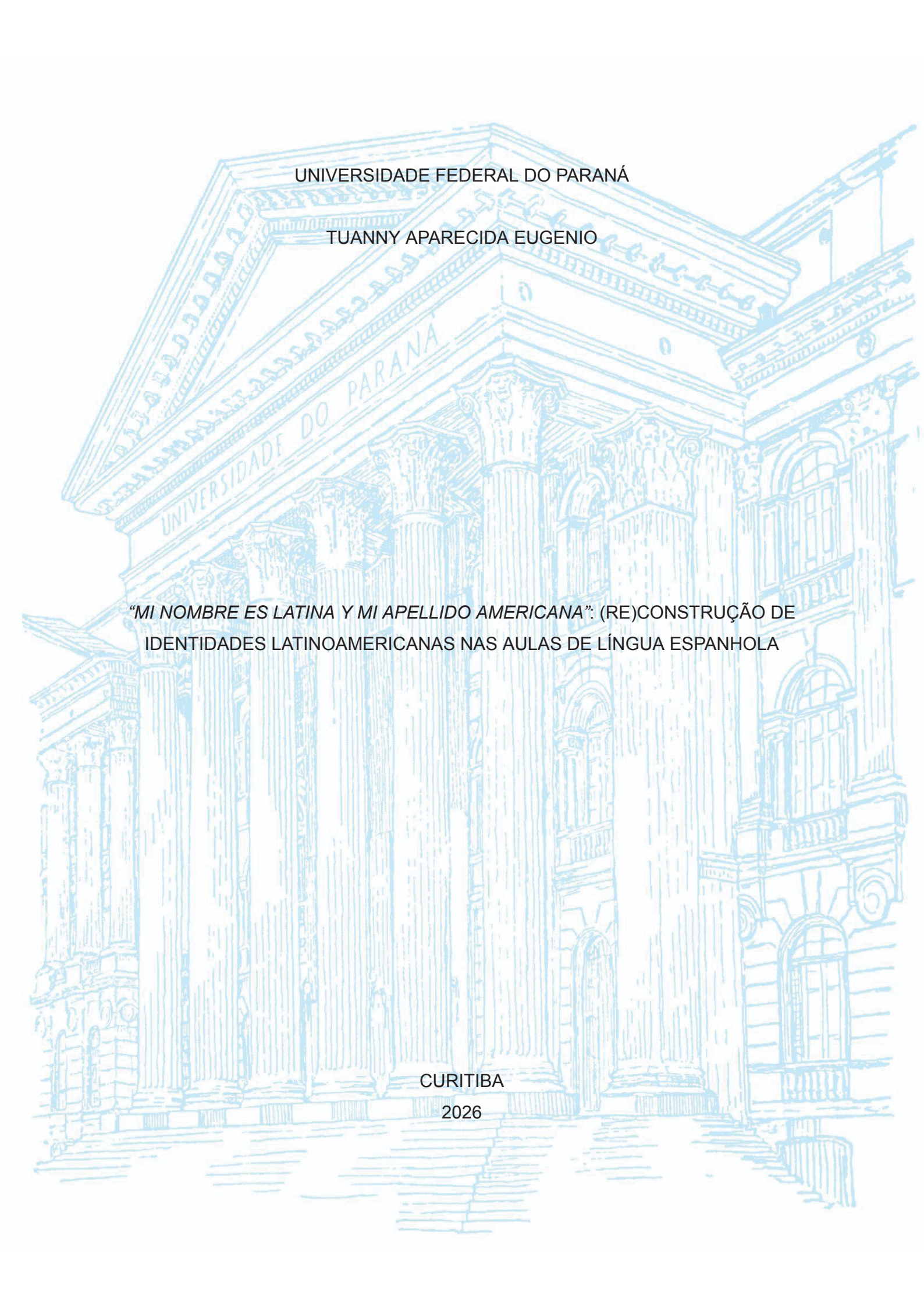




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TUANNY APARECIDA EUGENIO

“MI NOMBRE ES LATINA Y MI APELLIDO AMERICANA”: (RE)CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADES LATINOAMERICANAS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

CURITIBA

2026

TUANNY APARECIDA EUGENIO

“MI NOMBRE ES LATINA Y MI APELLIDO AMERICANA”: (RE)CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADES LATINOAMERICANAS NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos, Linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Identidades: ensino e aprendizagem.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Paula Marques Beato-Canato.

CURITIBA

2026

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Eugenio, Tuanny Aparecida

“Mi nombre es latina y mi apellido americana”: (re)construção de identidades latinoamericanas nas aulas de língua espanhola. / Tuanny Aparecida Eugenio. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Marques Beato-Canato.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Falantes de português.
2. Latinos americanos – Identidade étnica. 3. Língua espanhola - Pronomes. 4. Prática de ensino. I. Beato-Canato, Ana Paula Marques, 1977-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **TUANNY APARECIDA EUGENIO**, intitulada: **"Mi nombre es latina y mi apellido americana": (re)construção de identidades latinoamericanas nas aulas de língua espanhola**, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA MARQUES BEATO-CANATO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Setembro de 2025.

Assinatura Eletrônica

02/10/2025 12:41:18.0

ANA PAULA MARQUES BEATO-CANATO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

02/10/2025 12:45:26.0

JULIANA ZEGGIO MARTINEZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

02/10/2025 13:17:19.0

FERNANDA SILVA VELOSO

Avaliador Externo (DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO)

Àquelas que já não estão mais aqui, mas fazem parte de
quem eu sou, vó Nilza, vó Rose e Pity.

AGRADECIMENTOS

Este deveria ser o maior capítulo desta dissertação. Pois, como não se faz nada sozinha/sozinho neste mundo, tenho muitas pessoas a quem agradecer pela participação neste árduo processo que foi desenvolver esta pesquisa. É importante ressaltar que, provavelmente, não conseguirei colocar em palavras o tamanho do suporte que vocês me deram. Eu tentei, mas parece que faltariam linhas para mostrar a importância de vocês nessa jornada. Eu nunca fiz nada sozinha nesse mundo porque vocês sempre estiveram comigo, então, deixo aqui uma singela homenagem àquelas e àqueles que participaram desse caminho.

Agradeço aos meus pais, Lucimar e Orlindo, que me ensinaram a amar me amando, que sempre me apoiaram e me motivaram no caminho dos estudos, entenderam os momentos de ausência em que precisei abdicar da companhia deles para me dedicar à pesquisa e que me lembravam de cuidar da saúde nos momentos em que ela estava debilitada devido ao foco na pesquisa e na escrita da dissertação. Agradeço à Conceição Mercedes, minha companheira felina, que sempre esteve presente nos dias e noites do processo de escrita da dissertação (quase sempre ajudando, mas às vezes atrapalhando) oferecendo ronrom e afeto que davam alento e forças para continuar. A ela também peço desculpas pela ausência, mas agradeço por entender que precisava me dedicar nesse processo de escrita.

Sou muito grata às minhas irmãs de alma, Carla, Rebeca, Alessandra, Bruna e Mariana, ao meu irmão Paulo Renato e aos meus sobrinhos, Bernardo e Alice, que me ensinaram que família não precisa ser de sangue, que relações de afeto são construídas e sustentadas diariamente e que sempre estiveram do meu lado para rir ou chorar. Obrigada por me acompanharem e me permitirem acompanhá-los em todas as esferas da vida. Em especial, à Rebeca, que revisou o texto e me deu vários conselhos de escrita, e à Carla, que, desde quando essa pesquisa era apenas um pré-projeto, prometeu segurar na minha mão para ir comigo até o fim e nunca soltou. Você foi fundamental nesse processo.

À minha orientadora, professora Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato, agradeço pela liberdade acadêmica e pelas contribuições no percurso de construção dessa dissertação. Gostaria de deixar um enorme agradecimento às membras da banca: professora Dra. Fernanda Silva Veloso, que acompanha minha trajetória acadêmica desde o primeiro semestre da graduação e com quem aprendi muito sobre ensino/aprendizagem; professora Dra. Juliana Zeggio Martinez, que também conheci durante a graduação e generosamente contribuiu nos ensinamentos sobre modernidade/colonialidade. Agradeço, ainda, aos professores suplentes da banca: professora Dra. Angela Hoffmann Walesko, pela gentil leitura; professor Dr. Phelipe Cerdeira, que foi meu colega de UFPR e, hoje, gentilmente aceitou contribuir com sua leitura.

Agradeço imensamente a todas as pessoas que já foram minhas alunas/meus alunos. Essa pesquisa é por e para vocês. Porque eu nunca parei e nem pararei de estudar e me aprimorar para proporcionar uma sala de aula cada vez mais acolhedora e aulas que façam sentido e que possam ir muito além do ensino/aprendizado de um idioma. Com vocês eu muito mais aprendo do que ensino. Saber que meu papel é ser uma mediadora entre vocês e os múltiplos caminhos que levam a diversos saberes no mundo, e não uma detentora do conhecimento, é o que me motiva e faz com que eu me encante, diariamente, com a profissão que escolhi exercer e o título mais bonito que já conquistei: o de professora.

Sou grata a toda a minha família, vó, tias, tios, primas e primos por entenderem minha ausência nesse processo em que precisei me dedicar à pesquisa e por estarem presentes para os meus pais nos momentos em que eu estive longe. Obrigada por acompanharem minha trajetória de vida desde sempre.

También les doy muchas gracias a las amigas y los amigos hispanos que me enseñaron tanto de sus lenguas y sus culturas. Así cómo las amigas brasileñas y los amigos brasileños que hice en el intercambio, que me enseñaron y compartieron tanto conmigo y que llevo en mi corazón para toda la vida: Mario, Jorge, Camila, Macarena, Agustina, Amy, Unai, Celia, Benjamín, Fernando, Nacho, Ander, Sabrina, Quim, Alba, Adrián, José, Mela, Santi, Héctor, Javier, Mati, Eliana, Salomé, Bianca, Luã, Larissa,

Maíra, Dienifer, Rafaela, Guilherme, Aritz, Leticia y Kevin. Mención de honor a Anaelle, Banu y Lucas que también conocí en Uruguay, que compartieron buenos momentos en español conmigo, y que, obviamente, también llevo en mi corazón.

Agradeço às amigas e aos amigos Fernanda Pizza, Sarah, Mario, Jorge e Cintia, que nunca deixaram de estar presentes em meu coração, mesmo que não encontremos muito tempo para estar juntos fisicamente.

A minha psicóloga Lara, sou muito grata pela acolhida e por me fazer perceber que trazer arte para uma pesquisa acadêmica também é um ato revolucionário, que falar uma língua adicional é adquirir uma nova personalidade, e talvez minha personalidade hispanohablante tenha sido quem me trouxe para esse lugar de pensar coletivamente e de me importar com as lutas latinoamericanas, do coletivo.

Aos meus amigos e colegas de trabalho Fernanda Cruzetta e Victor, agradeço pelas longas conversas sobre linguística, conselhos acadêmicos e por terem me mostrado outras possibilidades de atuação profissional e acadêmica na área da linguística. Agradeço às amigas que o TJPR me trouxe, Camila Schiavon, Samantha e Camila Simões, e ao amigo Jonathan pela acolhida e palavras amáveis nos momentos difíceis. Ao Leonardo e ao Lucas, agradeço por, cada um em seu tempo, sempre entenderem quando precisei de apoio e terem sido coordenadores tão compreensíveis e humanos. Agradeço também a todas(os) as(os) colegas de trabalho: Maria Anita, Aramis, Alan, André, Guilherme, Rogério, Ana, Matheus, Mariana, Cássia e Mariane, com quem muito aprendi sobre o sistema judiciário brasileiro e falei sobre a vida e sobre as dificuldades do processo de escrita no período de estágio de pós-graduação em que atuei no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (TJPR).

Agradeço às/aos colegas de pós-graduação com quem compartilhei ideias, angústias e alento pelas salas de aula e pelos corredores da Reitoria-UFPR, nos cafés de seu entorno e nas redes sociais. Em especial, aos amigos Luiz Guilherme, Bruno, Maritsa, Ana Carolina, Geovanna e Graça, que em momentos difíceis me mostraram que compartilhamos dores semelhantes e que elas são passageiras. Saibam que vocês me ajudaram a ter forças para continuar e terminar este árduo processo.

Agradeço a todas as companheiras/todos os companheiros de militância do MTST, em especial, Gabriel, Amanda, André, Mariana, Jéssica, Enzo, Kaue e Leonardo. Aos quais também peço desculpas pela minha ausência nos últimos tempos.

A arte sempre foi muito importante e fundamental para que eu desenvolvesse minha conexão (e minha paixão) com a América Latina. Por isso, agradeço a todas, todes e todos os artistas que conheci e que, colocando sua arte no mundo, contribuíram para que eu estivesse aqui hoje, desenvolvendo essa pesquisa.

Por fim, não posso deixar de agradecer a José Pepe Mujica, que, em 2019, no momento mais marcante do meu intercâmbio em Montevideo, Uruguay, quando o encontrei pessoalmente, me disse que eu sempre deveria ter em mente a responsabilidade que é formar pessoas que fizessem parte da minha sala de aula. Gostaria de ter tido a chance de dizer a ele que, desde então, sempre tenho essas palavras em mente enquanto preparo minhas aulas, mas nunca mais voltei a encontrá-lo pessoalmente. Quando Mujica faleceu, eu ainda estava finalizando essa pesquisa, todavia ainda guardo nosso encontro em meu coração e mantenho sua luz acesa em todas as lutas que constituem nossa América Latina.

Bajo de la piel

Tengo unos tatuajes bajo de la piel
Que no cicatrizaron y otros se reencarnan
No me siento propio y al ver el ocaso
Quise ir más despacio

Ojo de cielo nocturno
Que indica mi turno de irme de aquí
Todas son luces y soles
Pero es un embole si no hay donde ir

Tengo unos tatuajes bajo de la piel
Que no cicatrizaron y otros se reencarnan
No me siento propio y al ver el ocaso
Quise ir más despacio, que el tiempo no falta

Luz, ¿dónde estabas? Te andaba buscando
Un alma pasa, me estoy manifestando

Tengo unos tatuajes bajo de la piel
Que no cicatrizaron y otros se reencarnan
No me siento propio y al ver el ocaso
Quise ir más despacio, y el tiempo no falta
Tengo unos tatuajes bajo de la piel
Que no cicatrizaron y otros se reencarnan
No me siento propio y al ver el ocaso
Quise ir más despacio, y el tiempo no falta

Letra da música “Bajo de la Piel” de Milo J

RESUMO

Esta dissertação discute a (re)construção de identidades latinoamericanas em aulas de língua espanhola para aprendentes brasileiros, partindo da premissa de que o distanciamento do Brasil em relação à América Latina é um projeto político. O objetivo é evidenciar como a prática docente pode atuar como agente de decolonialidade e fortalecimento de identidades plurais. A metodologia empregada é a pesquisa qualitativa interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) de cunho autoetnográfico (André, 1995), que utiliza as memórias de prática pedagógica da autora como dado de pesquisa. O trabalho se baseia em uma análise de conteúdo de duas narrativas sobre a aplicação de duas unidades temáticas, uma produzida pela autora e outra disponibilizada na internet gratuitamente. Ambos buscam atuar nas “fendas da colonialidade” (Walsh, 2006) e promover gatilhos de construção de identidades latinoamericanas plurais e contra-hegemônicas. A pesquisa mostra que, ao atuar com uma pedagogia decolonial (Barbosa, 2015), a professora/o professor pode ir além do material didático disponibilizado, preenchendo lacunas e auxiliando na (re)construção dessas identidades contra-hegemônicas. As análises indicam que, mesmo diante de um contexto colonial, a prática docente pode gerar gatilhos de reflexão, com resultados que podem ser duradouros e que incentivam os estudantes a se reconhecerem como sujeitos pertencentes a um projeto político-cultural mais amplo. O estudo conclui que a educação é um “ato de resistência” e que a professora/o professor, com base em referências teóricas sólidas (como Mignolo, 2003; 2006; Walsh, 2006; 2012 e Hall, 2005; 2016; entre outros autores utilizados como referencial teórico na presente pesquisa), tem um papel central na luta contra os efeitos da colonialidade. A pesquisa sugere que a prática pedagógica, ao “jogar luz” sobre a problemática colonial (Veronelli, 2021), é uma ferramenta fundamental para transformar a sala de aula em um espaço de luta e de criação de “outros mundos possíveis” (Barbosa, 2015).

Palavras-chave: ensino de ELE; identidade latinoamericana; prática pedagógica; atitudes docentes.

ABSTRACT

This dissertation discusses the (re)construction of Latin American identities in Spanish language classes for Brazilian learners, based on the premise that Brazil's distancing from Latin America is a political project. The objective is to highlight how teaching practice can act as an agent of decoloniality and strengthen plural identities. The methodology employed is interpretive qualitative research (Bortoni-Ricardo, 2008) of an autoethnographic nature (André, 1995), which uses the author's memories of pedagogical practice as research data. The work is based on a content analysis of two narratives about the application of two thematic units, one produced by the author and the other available for free on the internet. Both seek to act in the "cracks of coloniality" (Walsh, 2006) and promote triggers for the construction of plural and counter-hegemonic Latin American identities. The research shows that, by working with decolonial pedagogy (Barbosa, 2015), teachers can go beyond the teaching materials available, filling gaps and assisting in the (re)construction of these counter-hegemonic identities. The analyses indicate that, even in a colonial context, teaching practice can generate triggers for reflection, with results that can be lasting and that encourage students to recognize themselves as subjects belonging to a broader political-cultural project. The study concludes that education is an "act of resistance" and that teachers, based on solid theoretical references (such as Mignolo, 2003; 2006; Walsh, 2006; 2012 and Hall, 2005; 2016; among other authors used as theoretical references in this research), play a central role in the fight against the effects of coloniality. The research suggests that pedagogical practice, by "shedding light" on colonial issues (Veronelli, 2021), is a fundamental tool for transforming the classroom into a space for struggle and the creation of "other possible worlds" (Barbosa, 2015).

Keywords: Spanish as a foreign language teaching; Latin American identity; pedagogical practice; teaching attitudes.

RESUMEN

Esta tesis analiza la (re)construcción de identidades latinoamericanas en clases de español para estudiantes brasileños, partiendo de la premisa de que el distanciamiento de Brasil con respecto a América Latina es un proyecto político. El objetivo es demostrar cómo la práctica docente puede actuar como agente de decolonialidad y fortalecimiento de identidades plurales. La metodología empleada es la investigación cualitativa interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) de carácter autoetnográfico (André, 1995), que utiliza las memorias de la práctica pedagógica de la autora como datos de investigación. El trabajo se basa en un análisis de contenido de dos narrativas sobre la aplicación de dos unidades temáticas, una producida por la autora y otra disponible gratuitamente en Internet. Ambos buscan actuar en las «grietas de la colonialidad» (Walsh, 2006) y fomentar desencadenantes para la construcción de identidades latinoamericanas plurales y contrahegemónicas. La investigación muestra que, al actuar con una pedagogía decolonial (Barbosa, 2015), la profesora/el profesor puede ir más allá del material didáctico disponible, llenando huecos y ayudando a la (re)construcción de estas identidades contrahegemónicas. Los análisis indican que, incluso en un contexto colonial, la práctica docente puede generar desencadenantes de reflexión, con resultados que pueden ser de larga duración y que motivan a los estudiantes a reconocerse como sujetos pertenecientes a un proyecto político-cultural más amplio. El estudio concluye que la educación es un «acto de resistencia» y que la profesora/el profesor, basándose en sólidas referencias teóricas (como Mignolo, 2003; 2006; Walsh, 2006; 2012 y Hall, 2005; 2016; entre otros autores utilizados como referencia teórica en la presente investigación), desempeña un papel central en la lucha contra los efectos de la colonialidad. La investigación sugiere que la práctica pedagógica, al «echar luz» sobre la problemática colonial (Veronelli, 2021), es una herramienta fundamental para transformar el aula en un espacio de lucha y de creación de «otros mundos posibles» (Barbosa, 2015).

Palabras clave: enseñanza de ELE; identidad latinoamericana; práctica pedagógica; actitudes docentes.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: print do clipe da música “Latinoamérica” de Calle 13, disponível no YouTube	104
FIGURA 2: atividade com dados sobre a língua espanhola, disponível no site Profe de ELE	106
FIGURA 3: atividade com as bandeiras e curiosidades sobre os países hispanohablantes, disponível no site Profe de ELE	108
FIGURA 4: atividade com o mapa da hispanoamérica, disponível no site Profe de ELE	109
FIGURA 5: atividade sobre arte dos países hispanohablantes, disponível no site Profe de ELE	112
FIGURA 6: atividade sobre músicas dos países hispanohablantes, disponível no site Profe de ELE	112
FIGURA 7: atividade para descobrir o personagem histórico hispanoamericano, disponível no site Profe de ELE	114
FIGURA 8: início da unidade temática “Antiprincesas de Latinoamérica”	136
FIGURA 9: início da atividade 2, de leitura e compreensão de texto	138
FIGURA 10: roteiro de perguntas criado para a interpretação do texto sobre as Antiprincesas	138
FIGURA 11: orientações de início da atividade 3, de compreensão auditiva	139
FIGURA 12: ilustração do pueblo fictício de Falgalá	141
FIGURA 13: ilustração da personagem Yaísa	142
FIGURA 14: exemplo de um dos cartazes com a história de uma das antiprincesas trabalhado na atividade	144

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Informações sobre as/os estudantes entre 2021 e 2024	41
QUADRO 2: Informações e características das/dos estudantes	42

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

UFPR	- Universidade Federal do Paraná	19
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	26
LA	- Linguística Aplicada	33
LAI	- Linguística Aplicada Internacional	33
EUA	- Estados Unidos da América	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
Entre a sala de aula e a pesquisa.....	18
Caminhos da dissertação.....	25
1. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	32
1.1. Posicionamento teórico na Linguística Aplicada.....	33
1.2. Objetivos da pesquisa.....	35
1.3. Metodologia do estudo e análise de dados.....	36
1.4. Perfil das/dos estudantes com os quais trabalhei as unidades temáticas.....	41
2. Modernidade/Colonialidade, Globalização, Neoliberalismo e Decolonialidade: reflexões sobre identidade e resistência no ensino de línguas no sul global.....	47
2.1. Noções sobre modernidade/colonialidade.....	48
2.2. Globalização e neoliberalismo.....	52
2.3. Colonialidade linguística.....	57
2.4. Decolonialidade: reações de resistência.....	60
2.5. Desafios da decolonialidade no ensino de língua espanhola no Brasil.....	63
2.6. Contextos em que o espanhol pode ser considerado uma língua de resistência.....	65
3. IDENTIDADES E SEUS POSSÍVEIS CAMINHOS: O Impacto da Decolonialidade nas Relações de Poder e a Construção de Mundos Possíveis.....	72
3.1. A construção da identidade e a questão da identificação.....	73
3.2. A linguagem como espaço de resistência.....	77
3.3. Desobediência linguística e a construção de identidades.....	80
3.4. O impacto da decolonialidade na construção de mundos possíveis.....	88
4. NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma jornada de ensino e (re)construção de identidades latinoamericanas nas aulas de língua espanhola.....	98
4.1. Conociendo los países hispanohablantes.....	102
4.1.1. Objetivos com a aplicação da unidade temática “Conociendo los países hispanohablantes”.....	116
4.1.2. Análise sobre a narrativa “Conociendo países hispanohablantes”.....	117
4.1.2.1. Memórias Pedagógicas e Processos de Subjetivação Docente.....	117
4.1.2.2. (Re)construção e Fortalecimento da Identidade Latinoamericana.....	123
4.1.2.3. Material didático e desconstrução de valores coloniais.....	131
4.2. Antiprincesas de Latinoamérica.....	134
4.2.1. Objetivos com a aplicação da unidade temática “Antiprincesas de Latinoamérica”..	147
4.2.2. Análise sobre a narrativa “Antiprincesas de Latinoamérica”.....	149
4.2.2.1. Memórias Pedagógicas e Processos de Subjetivação Docente.....	149
4.2.2.2. (Re)construção e Fortalecimento da Identidade Latinoamericana.....	155
4.2.2.3. Material Didático e Desconstrução de Valores Coloniais.....	160
4.3. Conexões narrativas: a luta pela identidade latinoamericana em sala de aula.....	162
5. Considerações Finais ou Identidade e Resistência: Práticas Educacionais à Luz da Perspectiva Decolonial.....	166

6. REFERÊNCIAS.....	172
ANEXO 1: Conociendo los países hispanohablantes.....	178
ANEXO 2: Antiprincesas de Latinoamérica.....	180

INTRODUÇÃO

*E o que me importa
É não estar vencido
Minha vida, meus mortos
Meus caminhos tortos
Meu sangue latino
Minh'alma cativa¹*

Olá, cara leitora/caro leitor. Inicio esse texto me apresentando e contando um pouco da minha história para que seja possível entender o caminho que me fez chegar nesta pesquisa. Meu nome é Tuanny, tenho 34 anos, sou formada em Letras Português e Espanhol e trabalho como professora de idiomas, atualmente, há nove anos. Espero que, a partir daqui, possamos iniciar uma conversa sobre diversas questões que envolvem o processo de ensino/aprendizagem e a construção de identidades latinoamericanas nas aulas de língua espanhola. Trago, no começo do texto, um trecho da música “Sangue Latino”, interpretado pelo cantor brasileiro Ney Matogrosso, para lembrar que o Brasil também pertence a este grande grupo denominado América Latina e que a identificação com o “sangue latino” também sempre esteve presente, ainda que em pequenas proporções entre brasileiras/brasileiros.

Entre a sala de aula e a pesquisa

Para introduzir este capítulo, vou começar contando minha trajetória de aluna de língua espanhola. Isso porque a aluna, a professora e, agora, a pesquisadora se cruzam, e eu reflito muito sobre o que gostaria de ter conhecido durante meu caminho de aprendizagem da língua espanhola, que aconteceu nas aulas da graduação em Letras, para pensar em aulas que façam cada vez mais sentido para minhas alunas/meus alunos. Acredito que dessa forma posso explicar melhor o caminho metodológico que escolhi para esta pesquisa. Afinal, ela se cruza com a minha história e não deixa de ser um relato pessoal.

¹ Vídeo da apresentação de “Sangue Latino” por Secos e Molhados: https://www.youtube.com/watch?v=_CSjq-UyaWA&ab_channel=Musicalidade. Acesso em: 02 set. 2025.

Eu aprendi de fato a língua espanhola durante a graduação em Letras Português e Espanhol na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A grade curricular do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol vigente na minha época (2019-2021) era aquela promulgada em 2007. Essa grade era composta por disciplinas de linguística e literatura em língua portuguesa, disciplinas da área de educação e disciplinas da área do espanhol, sendo essas últimas: seis matérias de língua (distribuídas entre o 1º, o 2º, o 3º, o 4º, o 7º e o 8º períodos); três matérias de literatura espanhola (distribuídas entre o 5º, 6º e o 7º períodos); três matérias de literatura hispano-americana (distribuídas entre o 5º, o 6º e o 8º períodos); uma matéria de metodologia de ensino de Língua Estrangeira Moderna - LEM (no 7º período) e duas matérias de prática de docência em LEM (distribuídas entre o 8º e o 9º períodos)². Além das disciplinas obrigatórias do curso, também frequentei algumas disciplinas optativas, entre elas, algumas específicas sobre a América Latina. Ademais, cursei disciplinas específicas sobre a América Latina e sobre o Uruguai durante o semestre que cursei como intercambista na Universidad de la República (UDELAR), como aluna intercambista.

Além das disciplinas cursadas, minha formação acadêmica também se deu pela passagem por alguns programas, projetos de extensão e estágio: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), onde tive a oportunidade de dar a primeira aula da minha vida e trabalhar com um público muito variado de alunas/alunos que tinham de 7 a 70 anos, porque atuávamos no Centro de Línguas do Colégio Paulo Leminski com a professora responsável pelas aulas de espanhol; Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH)³, projeto que considero especialmente fundamental para a minha formação como docente, pois foi onde aprendi a lidar com situações diversas dentro da sala de aula, a preparar unidades temáticas e pude observar e atuar ao lado de professoras mais experientes que me inspiraram e me inspiram até hoje; o antigo Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA), que

² Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/acesso-rapido/grades/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

³ Para conhecer mais sobre o PBMIH-UFPR, ver as referências Ruano; Grahl; Peretti (2015); Cursino et al. (2016).

depois se tornou Formação em Idiomas para Vida Universitária (FIVU)⁴, onde assumi minha primeira turma como professora de espanhol e comecei a aprender a colocar em prática as metodologias e os conteúdos para um ensino de espanhol voltado para a América Latina; o Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin-UFPR), lugar onde fiz estágio como professora de Português para Estrangeiros, dei aulas para um público de alunas/alunos com interesses diversos no idioma e ajudei a formular o currículo para um curso específico e preparatório para estudantes pré-PEC-G⁵.

Considero que toda essa trajetória contribuiu muito para o meu encantamento em seguir aprendendo o idioma hispano. Porém, o período em que estive de intercâmbio no Uruguay, que vou detalhar mais adiante, a preparação dos materiais e planos de aula para as aulas nos projetos de extensão e particulares, que dei durante o período em que estava em formação, e os congressos de que participei durante e depois da graduação, além do contato que busco manter no meu dia a dia com as culturas, histórias e identidades que compõem o “mundo hispano”, foi o que me fez construir e fortalecer minha identidade latinoamericana. Isso porque, nessa vivência fora do ambiente acadêmico tradicional, comecei a perceber que não basta consumir os produtos culturais feitos com objetivos mercadológicos, é preciso pensar a cultura através de uma interculturalidade crítica (Walsh, 2006) para entender os aspectos mais profundos que compõem identidades. Isso porque, frequentemente, consumimos produtos culturais diversos para lazer e/ou distração, mas a interculturalidade crítica não é sobre produtos culturais, é sobre entender as injustiças e mazelas do mundo em que vivemos e lutar para que mundos outros sejam possíveis.

Quando estava no colégio, onde tive meu primeiro contato com o aprendizado de uma língua adicional, nunca consegui me conectar com a língua inglesa. Acredito que isso se deve à forma como as aulas eram estruturadas, focando num ensino de língua desconectado da realidade das alunas/dos alunos e sem reflexões críticas sobre

⁴ Para saber mais sobre o projeto FIVU (antigo IFA), pode-se consultar o livro “Vida Universitária em diálogo” que foi lançado em 2021 em comemoração aos 10 anos do projeto. O livro está disponível para download em: <https://www.pimentacultural.com/livro/vida-universitaria/>. Acessado em: 26 ago. 2024.

⁵ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece a estudantes estrangeiros vagas gratuitas para graduação completa no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre#sobre>. Acesso em: 26 ago. 2024.

histórias e culturas dos países de língua inglesa, que não nos faziam refletir sobre nossos lugares de pertencimento, como a América Latina ou, até mesmo, as Américas, em uma forma mais generalizada de pensar o território. Anos depois, com o espanhol, me conectei a partir do momento em que comecei a conhecer mais sobre a América Latina e a me encantar com suas culturas, ao mesmo tempo, tão diferentes e tão próximas àsquelas que eu conheço do Brasil. Ainda mais quando entendi que, nós, latinoamericanas/latinoamericanos, nos encontramos nas semelhanças e diferenças que nos conectam nas lutas como um só povo. Porém, aprender mais sobre a América Latina foi uma carência nas aulas da graduação, do currículo de Letras Espanhol na UFPR da minha época (2015-2021), que seguia a grade curricular de 2007 (os currículos dos cursos de Letras sofreram uma grande mudança estrutural no ano de 2020). As aulas de língua sempre foram muito mais focadas na gramática, variante e cultura hegemônica e dominante da Espanha. Algumas matérias de literatura eram específicas de Literatura Latinoamericana, mas, além de um conteúdo superficial, a porcentagem de foco na Espanha ainda era muito maior. No penúltimo período da graduação, no início de 2019, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio no Uruguai, através do programa Associação das Universidades do Grupo Montevideu (AUGM)⁶, da UFPR. Essa experiência me fez perceber que, além do Pepe Mujica, que é um grande nome da política latinoamericana, eu não conhecia quase nada sobre esse país. O pouco que sabia a respeito era superficial.

Na realidade, hoje compreendo que o currículo da licenciatura em Letras Português/Espanhol vigente no curso de Letras da UFPR na minha época (isto é, entre os anos 2015-2021), favorecia conteúdos da Espanha em detrimento da América Latina, de certa forma, também proporcionava um apagamento de características linguísticas e culturais da Latinoamérica. Posso citar aqui alguns exemplos de tal apagamento nas aulas de língua e literatura que tive ao longo da minha graduação. Um deles diz respeito a questões linguísticas: os uruguayos, assim como diversos outros povos da América Latina, utilizam em sua variante o pronome pessoal “vos”, que, na

⁶ A AUGM (Associação das Universidades do Grupo Montevideu) consiste em um Programa de Mobilidade Estudantil, Docente e de Pesquisa no âmbito do Mercosul. Disponível em: <https://internacional.ufpr.br/portal/mobilidade-augm/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

língua espanhola, é equivalente ao pronome pessoal “tú”, e ambos são utilizados para designar a segunda pessoa do singular, mas o “tú” se tornou mais conhecido por estar muito mais presente nos materiais didáticos – que são, em sua grande maioria, produzidos na Espanha. Eu nunca tinha aprendido as estruturas do “vos” em conjugação verbal, nas aulas de espanhol. Contudo, aprendi a utilizar o pronome pessoal “vosotros”, equivalente a “ustedes” – ambos utilizados para designar a segunda pessoa do plural. Porém, “vosotros” é exclusivo de variantes linguísticas da Espanha (e da Guiné Equatorial, apesar desse país também nunca ter sido mencionado em minha trajetória acadêmica). Na verdade, a grande maioria das professoras/dos professores com quem tive aula de língua e literatura apresentavam variantes de alguma região espanhola, por serem nativos de lá ou por terem uma maior proximidade com o país europeu. Mesmo que, para alguns, seu objeto de estudo tivesse relação com a América Latina, eles e elas, muito provavelmente, também tiveram uma formação mais focada na Espanha. Inclusive, como discutirei no capítulo “Análises de dados: uma jornada de ensino e fortalecimento da identidade latinoamericana nas aulas de língua espanhola”, existe uma hegemonia da Espanha na produção e difusão de materiais didáticos para o ensino de língua espanhola. Atualmente, problematiza-se mais o fato de que muitas professoras/muitos professores colocam o livro didático como protagonista na preparação da aula. Mas, antigamente, inclusive pelos métodos que eram utilizados e que estavam em tendência, não se falava muito em “ir além” do livro didático na preparação de uma aula.

Outro exemplo: durante as disciplinas do currículo de Língua Espanhola aprendi sobre como se organizam as comunidades autônomas da Espanha, sobre os reinados, a invasão árabe e a Guerra da Reconquista, mas muito pouco sobre a história de países latinoamericanos hispanohablantes. Em minha vivência, recordo-me que quando o tema “América Latina” aparecia nas aulas, salvo nas matérias de literatura latinoamericana, era algo como um “quadrado de ‘para saber mais’ cultural”. Algo desconectado do tema da aula e que era visto como uma curiosidade e não como um fator importante, inclusive para o aprendizado da língua meta. Gimenez (2001, p. 1) problematiza a questão, apontando que esse tipo de abordagem não favorece as conexões culturais:

Quando aparece tem uma perspectiva de informações sobre costumes, hábitos e até “esquisitices” do falante nativo da língua aprendida. Rotulo esta abordagem de “o que os americanos comem no café da manhã”. Alternativamente, podemos pensar que a aula de língua estrangeira possibilita uma compreensão da cultura enquanto normas de interpretação de sentidos, que são, inevitavelmente, historicamente situadas.

O texto trata de uma perspectiva de ensino da língua inglesa, por isso, inclusive, designa como “americanos” as pessoas naturais dos Estados Unidos, ou seja, estadunidenses. Mas, ainda assim, é um conceito que faz sentido para o ensino da língua espanhola, já que a cultura da Espanha possui a mesma hegemonia que a cultura dos Estados Unidos nos materiais didáticos para ensino de línguas.

Ainda sobre as questões da língua espanhola dentro dos programas de Letras na UFPR, é importante acrescentar que há uma disputa de valores que menospreza a língua espanhola no programa de pós-graduação, e aqui a questão não é apenas em relação à Latinoamérica, já que, o mestrado em estudos linguísticos exige a comprovação de suficiência, especificamente, em inglês como língua adicional, mesmo que a pesquisa seja sobre, por exemplo, ensino de língua espanhola para brasileiras/brasileiros. E no doutorado ainda piora, pois a língua espanhola é a única que não é aceita como segunda língua adicional, sob a alegação de que, para as leituras em espanhol, é possível utilizar-se da intercompreensão. Dessa forma, ignora a linha de estudo sobre intercompreensão entre línguas românicas⁷, que defende uma intercompreensão entre todas as línguas neolatinas (português, espanhol, italiano, francês, romeno, catalão, galego e provençal). Dentro do próprio programa de pós-graduação em Letras da UFPR há trabalhos sobre intercompreensão entre línguas românicas, mas essa teoria não é considerada pelo programa de pós-graduação, que mantém o entendimento de que o espanhol é tão próximo ao português que todo mundo no programa seria capaz de ler produções acadêmicas nessa língua.

Apesar de ter sido essa a minha formação, entendo que há alguns fatores que poderiam justificar uma maior inclusão da América Latina no currículo dos cursos de

⁷ Para mais informações sobre intercompreensão entre línguas românicas, ver referência: CALVO DEL OLMO, F. J.; ESCUDE, P. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

Letras. Um deles é o fator identidade. Como já mencionei na introdução, uma brasileira/um brasileiro sempre será “lido” internacionalmente como latinoamericana/latinoamericano. Essa leitura independe da conexão que temos, ou não, com a América Latina. Portanto, é fundamental se entender como parte desse povo e dessa (macro) cultura; entender que, apesar das nossas diferenças, somos iguais nas nossas lutas.

Além disso, há a questão geográfica, associada à internacionalização das IES brasileiras. Como os países latinoamericanos estão geograficamente mais perto do Brasil, em relação às nações europeias, a probabilidade de se conseguir uma bolsa de estudos para uma temporada de intercâmbio nos nossos países vizinhos é maior, principalmente naqueles que possuem acordos com o governo brasileiro e que permitem a entrada de brasileiras/brasileiros sem a necessidade de visto. Logo, seria interessante, e desejável, que as/os estudantes tivessem a chance de conhecer esses países, seja para o reconhecimento de si ou antes de sua partida do Brasil para um desses outros países latinoamericanos.

Essa trajetória influencia a forma como planejo minhas aulas hoje. Meu objetivo, enquanto professora e pesquisadora, é diminuir a distância entre os países hispanohablantes e as alunas/os alunos, mostrando que todos fazemos parte desse grande continente que chamamos de Latinoamérica — ou América Latina, ou Abya Yala⁸... Pois, não é possível nos identificarmos com algo que não conhecemos. Então, tanto em minha atuação profissional quanto nesta pesquisa, procuro aproximar a América Latina das alunas/dos alunos de modo a contribuir para que elas e eles possam entender que todos nós fazemos parte desse continente e, de uma forma macro, desse grande povo que denominamos “latinoamericano”. É importante ressaltar também que isso não exclui nossa identidade como brasileiras/brasileiros, pois identidade é algo múltiplo e o objetivo é somar e não substituir.

Dito isso, em seguida discorro sobre o caminho que seguirei nessa pesquisa, ou seja, o que a leitora/o leitor pode esperar da leitura dessa dissertação daqui em diante.

⁸ Esse último é o nome que os povos originários andinos deram ao continente que costumamos chamar de América Latina.

Caminhos da dissertação

Esta dissertação propõe um estudo sobre a seguinte questão: como professoras e professores desde o Sul podem contribuir com gatilhos de (re)construção de identidades latinoamericanas em aprendentes brasileiros de língua espanhola? Começo explicando o que entendo por identidade. Segundo Hall (2005), trata-se de uma construção social e cultural que, inclusive, pode ser transformada de acordo com uma determinada cultura nacional. Levando em conta essa definição, é possível perceber que para se identificar com algo é preciso conhecer o que caracteriza essa identidade. Dessa forma, pontuo que a identidade latinoamericana é uma construção dinâmica e complexa, não um dado natural, mas um processo contínuo moldado por interações e pela história, especialmente a colonial, conforme Elizalde (2007) e Hall (2016). Ramos (2003) e Gavião (2021) destacam que essa identidade é uma “criação civilizacional nova” emergida da colonização, atravessada por lutas e marcada por sua natureza múltipla e mutável, não sendo uma soma estática de elementos indígenas, europeus e africanos, mas uma síntese em constante transformação, ou seja, que pode se reconstruir. Escolhi iniciar esse texto com um trecho da música “Sangue Latino”, da banda Secos e Molhados, porque a letra trata justamente dessa identidade latinoamericana resiliente que resiste à colonialidade ainda que “cativa”. A música é de 1973 e mostra como a resistência sempre existiu, apontando para uma identidade que se constrói de forma coerente com as lutas e os movimentos de resistência da América Latina, que rejeita os padrões colonizadores.

Segundo a análise realizada por Onuki *et al.* (2016), utilizando dados de pesquisa do projeto *The Americas and the Worlds*, apenas 4% da população brasileira se identifica como latinoamericana. Dessa forma, justifico minha escolha de tema, pois entendo que as aulas de língua espanhola podem propiciar esse entendimento de que, sim, somos latinoamericanas/latinoamericanos. Eu, como professora de língua espanhola há nove anos, percebo que muitas pessoas se encontram com essa percepção somente nas aulas de língua espanhola, quando esse tema começa a surgir. Ainda, entendo que a falta de políticas linguísticas que promovam a valorização

do ensino de espanhol e do consumo de culturas em língua espanhola dentro do território brasileiro contribui para que, de uma forma geral, essa sensação de pertencimento ao continente latinoamericano não seja algo natural no Brasil. Isso dificulta a construção de uma identidade latinoamericana para nós, brasileiras/brasileiros.

[...] nem os intelectuais hispano-americanos e brasileiros, nem os governos hispano-americanos e brasileiros consideravam o Brasil parte da “América Latina” – expressão que se referia somente à América Espanhola – pelo menos até a segunda metade do século XX, quando os Estados Unidos e o resto do mundo exterior começaram a pensar o Brasil como parte integrante de uma região chamada “Latin America”. Mesmo agora, os governos brasileiros e os intelectuais brasileiros, exceto talvez da esquerda, continuam sem convicção profunda de que o Brasil é parte da América Latina (Bethell, 2009).

Bethell (2009) aponta que até mesmo para intelectuais estudiosos do tema é difícil o reconhecimento do Brasil enquanto parte da América Latina. A autora escreve no contexto do cenário mundial do ano de 2009. Hoje, em 2025, acredito que o cenário tenha mudado um pouco, mas ainda falta muito para que esse sentimento de pertencimento à Latinoamérica esteja de fato enraizado na maior parte do Brasil.

Sendo assim, ressalto que o distanciamento desse reconhecimento como latinoamericanos é um projeto político. Segundo Picanço (2003), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 surge uma importante mudança para o ensino de línguas estrangeiras, pois, através dessa lei, foi definida a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira nas escolas. A LDB de 1961 também proporcionou mudanças significativas com relação ao ensino de espanhol, que desde 1942 passou a ser obrigatório por vários fatores: a valorização de sua literatura, a existência de professoras/professores, o mercado editorial espanhol, a publicação de livros hispanos no Brasil e a inspiração no sentimento de nacionalismo espanhol. Porém, em 1961 esse quadro de ensino de línguas se modifica, e a partir dessa época, o ensino de espanhol deixou de ser obrigatório (voltando apenas com a Lei do Espanhol em 2005, que acabou sendo revogada em 2017). Com a escola, naquele momento, voltando-se para o mundo prático do trabalho, e o cenário político de Ditadura Militar instaurada no país com interesses em troca de tecnologias com os

Estados Unidos, justifica-se o início da inserção do ensino de inglês nas escolas. Isso reforçou o contato com as culturas e com a língua inglesa (em maior parte, mais especificamente, com os Estados Unidos e a Inglaterra) em detrimento das outras línguas e culturas.

É nas aulas de língua adicional⁹ nas escolas que muitos estudantes têm seu primeiro contato com um segundo idioma – na grande maioria dos casos, o inglês – e, de uma maneira geral, também é esse mesmo idioma que é consumido socialmente. Isso facilita a aproximação com esta língua e cultura, ao mesmo tempo em que afasta outras possibilidades por essa carência de contato com as demais línguas no ambiente formal de ensino. Atualmente, com a difusão da internet e a facilidade de acesso a conteúdos oriundos de qualquer parte do mundo isso tem mudado um pouco. Percebo que algumas outras culturas têm se destacado nos interesses dos jovens, como a cultura coreana, difundida através de séries e grupos musicais. Mas, ainda assim, a cultura hegemônica de língua inglesa, mais especificamente dos Estados Unidos, é a cultura em língua adicional dominante quando se trata de possibilidades de acesso. Particularmente, entendo este processo como uma lógica da modernidade e colonialidade (Mignolo, 2006), que figura em nossas mentes e faz com que nós, brasileiras/brasileiros, tenhamos um olhar muito negativo para a América Latina, por isso o rechaço em nos identificarmos como latinas/latinos, e o sentimento de muito mais proximidade, ou que nos faz almejar estar muito mais próximos da cultura dos Estados Unidos. Como professora de espanhol e pesquisadora, percebo que é o momento de inverter esta lógica e me “insubmeter” (Barbosa, 2015), adotando em minhas aulas uma perspectiva decolonial baseada na interculturalidade crítica, conceito trazido por Walsh (2006) para sinalizar alternativas “outras” à lógica da modernidade.

Minha pesquisa pretende, assim, com base na interculturalidade crítica, investigar de que maneira é possível levar os alunos a refletir sobre a sua própria identidade latinoamericana, apagada pela modernidade colonial, durante as aulas de

⁹ Me alinho a Schlatter e Garcez (2009) no uso do termo “língua adicional” no lugar de “língua estrangeira”. Os autores decidem usar o termo “língua adicional” para combater a ideia de estrangeiro como aquilo que não somos nós, que é estranho. Adicional, segundo eles, traz a ideia de que estamos acrescentando mais uma língua ao nosso repertório linguístico.

língua espanhola. Busco, através de uma pesquisa qualitativa interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) de cunho autoetnográfico (André, 1995), contribuir com a área através de respostas ou, pelo menos, trazendo novas reflexões para a discussão. Parto da minha própria prática e das experiências que tive, nesses nove anos como professora de espanhol, analisando narrativas de memória da aplicação de duas aulas que considero que contribuíram para a (re)construção de identidade das alunas/dos alunos. Dito isso, a escolha por este tema se deu por considerar a contribuição de pesquisas como Campos (2019), Garcia (2021) e Pereira (2021), que se debruçam sobre as questões relacionadas a materiais didáticos e o ensino de língua espanhola alinhados a uma perspectiva decolonial. Meu trabalho se fortalece a partir dessas pesquisas e se difere ao olhar para a construção de identidade através das aulas e qual o papel docente nessa jornada.

Antes de iniciar a discussão teórica e aprofundada sobre a pesquisa, vejo que é necessário discorrer sobre alguns detalhes do texto. Para começar, a escolha do nome do trabalho e o porquê de cunhar o termo América Latina e não outra forma de me referir às terras deste continente. Latinoamérica, Abya Yala, Améfrica Ladina... para mim, foi uma grande questão definir uma nomenclatura para esse macro território do qual discorro nesta pesquisa sobre a (re)construção de identidade. Escolhi Latinoamérica/América Latina. Entendo a problemática em cima desse nome já que “América” remete à colonização do território. Porém, gostaria que, desde o título desse trabalho, qualquer pessoa que leia entenda de que identidade estou falando. Os nomes de origem indígena (Abya Yala) e o que valoriza a presença da cultura africana (Améfrica Ladina) seriam, seguramente, escolhas mais decoloniais, porém não são conhecidos pela maioria da população. Além disso, a escolha por Latinoamérica é mais comum nos países hispanoamericanos. Talvez, essa escolha possa ser interpretada como um movimento de ressignificação e empoderamento da palavra, já que o nome América Latina surgiu como um contraponto dos países hispanoamericanos para fazer frente ao imperialismo estadunidense, na época em que esses países começaram a se independizar da Espanha (Farret; Pinto, 2011). Com o passar do tempo e o surgimento de relações políticas entre as nações que foram conquistando suas respectivas independências, outros países não hispanos, inclusive o Brasil, foram sendo

incorporados a este macro grupo intitulado América Latina (Aleixo, 1984). “No século XIX, por iniciativa de governos da América hispânica, realizaram-se vários Congressos, com o particular propósito de responder a intervenções ou ameaças oriundas, ora da Europa, ora dos Estados Unidos” (Aleixo, 1984, p. 24). Ou seja, “América Latina” significa união frente a um imperialismo que já tenta se impor no mundo há muitos anos. Por fim, os materiais que utilizei, tanto referenciados na dissertação, como nas unidades temáticas que serão analisadas na pesquisa, referem-se ao continente como Latinoamérica (ou América Latina). Dessa forma, penso que foi uma escolha contextualizada com os objetivos da pesquisa.

Não se (re)conhecer latina/latino, na verdade, pode ser uma consequência da falta de percepção de que nossas lutas não são diferentes, que o problema do outro não é “tão outro”. Por exemplo, se você utiliza redes sociais com certa frequência e/ou tem algum contato com música latinoamericana, certamente sabe quem é Bad Bunny. No começo de 2025, o cantor porto riquenho lançou o álbum “Debí tirar más fotos”¹⁰, uma ode de amor a sua terra natal, Porto Rico. Nele, Bad Bunny denuncia a exploração dos Estados Unidos e o processo de gentrificação que a ilha vem sofrendo, por ser uma colônia dos Estados Unidos e por estar à mercê de políticas que favorecem esse processo de colonização/colonialidade. O álbum fez um grande sucesso mundial e jogou luz nessas questões. Um processo de gentrificação semelhante sofrem algumas cidades brasileiras, que pelo uso desenfreado de aplicativos como Airbnb estão tendo seus moradores expulsos dos grandes centros com aluguéis caríssimos e a construção de apartamentos cada vez menores voltados para hospedagens de curtos períodos¹¹. Além disso, o apagamento cultural e linguístico que Porto Rico está sofrendo também é vivenciado, em menor tamanho, no Brasil. Popularmente conhecida como “síndrome de vira-lata”, que é a mania de brasileiras/brasileiros de acreditar que o que vem de fora é melhor, principalmente se “o de fora” for dos Estados Unidos ou da Europa.

¹⁰ Link para acessar a playlist do álbum no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=gLSzEYVDads&list=PLRW7iEDD9RDT_19SQk3uKFkJUCA_uGr7Y&ab_channel=BadBunny. Acesso em: 03 jun. 2025.

¹¹ Link para o vídeo informativo que aborda esse problema urbano: https://www.youtube.com/watch?v=83cN7Fu1jjw&ab_channel=GuilhermeBoulos. Acesso em: 03 jun. 2025.

Ainda, vejo como importante pontuar que busquei tornar esse texto mais inclusivo de algumas formas. A leitora/o leitor perceberá que o texto se afasta um pouco da formalidade da linguagem acadêmica. Meu objetivo com isso é que qualquer pessoa interessada no tema de (re)construção de identidade latinoamericana nas aulas de língua espanhola, principalmente professoras e professores de espanhol – já formadas/formados ou em formação –, possa ler e entender as discussões que abordo na escrita dessa pesquisa. Outro fator de inclusão que trago aqui é a utilização da escrita de termos no feminino e no masculino quando se faz necessária a distinção de gêneros. Assim como Cursino (2024), entendo que essa escolha não é inclusiva no que tange às identidades não-binárias, porém, essa é uma discussão da qual não me apropriei a tempo de utilizar com segurança na escrita do texto. Reconheço minha falha e buscarei melhorar para as próximas oportunidades.

Dito isso, darei sequência à discussão, iniciando pelos caminhos metodológicos para que possa contar à leitora/ao leitor um pouco da minha trajetória e as motivações que me trouxeram até aqui, no desenvolvimento do presente trabalho, além de explicar o desenho e desenvolvimento dessa investigação, bem como o perfil das/dos estudantes com quem trabalhei para chegar nos dados que serão analisados. Em seguida, trago em dois capítulos teóricos, primeiramente, os conceitos sobre Modernidade/Colonialidade, Globalização, Neoliberalismo e Decolonialidade, ou seja, a problemática da colonialidade que nos constitui e possibilidades de movimentos de resistência decolonial. Em seguida, discorro sobre os conceitos para definir o que entendo por identidade e que tipo de identidade estou buscando fortalecer em minhas aulas, assim como os caminhos possíveis para esse trabalho, como exemplos de reações de resistência a esse sistema colonial em que vivemos. Com base nesses conceitos, no capítulo final trago as duas narrativas sobre o trabalho com duas unidades temáticas que julgo contribuir com gatilhos para a construção de identidades latinoamericanas contra-hegemônicas e desenvolvo uma análise sobre minhas memórias dessas aulas. Por fim, aponto as considerações finais a que cheguei com o desenvolvimento dessa pesquisa através das minhas análises e interpretações, que são subjetivas e nunca tiveram a intenção da neutralidade, mas, sim, de uma

pesquisa com rigor científico que respeita a subjetividade, os vieses e ideologias humanas por trás do texto.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Dirán que pasó de moda la locura
Dirán que la gente es mala y no merece
Más yo seguiré soñando travesuras
(acaso multiplicar panes y peces)
Yo no sé lo que es el destino
Caminando fui lo que fui
Allá Dios, que será divino
Yo me muero como viví
Yo me muero como viví¹²*

Neste capítulo irei contar um pouco mais sobre minha trajetória acadêmica, que me fez chegar aos objetivos desta pesquisa. Escolhi iniciar o capítulo com um fragmento da canção “El necio” do meu cantor favorito, o cubano Sílvia Rodríguez, porque a letra fala de como ele se sente quando dizem que é “tolice” seguir acreditando na revolução. Ele afirma que seguirá acreditando até o fim, “yo me muero como viví”. Já eu, sinto que seguirei acreditando na construção de outros mundos possíveis por toda a vida. E escolhi o caminho da insubmissão através da educação, alinhando-me ao pensamento de Barbosa (2014) porque acredito que a educação é o melhor caminho para construir outros mundos possíveis através de outras maneiras de ver e pensar a sociedade em que vivemos.

Dito isso, é relevante explicar o que entendo por educação e também diferenciar os termos “educação” e “escolarização”. Quando me refiro à educação, tanto nesta pesquisa quanto no âmbito da minha trajetória docente, estou me referindo a maneiras outras de pensar a educação, maneiras que valorizem os saberes provenientes do conhecimento de mundo das/dos estudantes e também saberes e culturas locais. O documentário “Escolarizando o mundo – O último fardo do homem branco”, de Carol Black (2011)¹³, analisa como o modelo de escolarização globalizado segue os padrões coloniais até hoje, valorizando saberes e culturas hegemônicas e menosprezando conhecimentos ancestrais e culturas locais. Sendo assim, quando a leitora/o leitor observar a palavra “educação” neste texto, tenha em mente que estou pensando na incorporação de culturas contra-hegemônicas e de uma perspectiva decolonial no

¹² Vídeo de apresentação de “El necio” de Sílvia Rodríguez:

https://www.youtube.com/watch?v=bKr8guhNA1I&ab_channel=Agus. Acesso em: 02 set. 2025.

¹³ Documentário “Escolarizando o mundo - O último fardo do homem branco” disponível no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs. Acesso em: 20 nov. 2025.

processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, buscando contribuir na construção de identidades latinoamericanas plurais e capazes de olhar para o mundo de uma forma crítica, diferente dos modelos coloniais e colonializados padrões.

Para explicar melhor meus caminhos e meus objetivos, aqui abordarei meu posicionamento na Linguística Aplicada (LA), alinhando-me a autores como Moita Lopes (2006) e Silveira e Alves (2021). Em seguida, detalharei os objetivos traçados para essa pesquisa qualitativa (Minayo, 2014) e, por fim, a leitora/o leitor encontrará a explicação da metodologia de investigação, que é a pesquisa narrativa (Sahagoff, 2015) autoetnográfica (André, 1995), e de como farei a análise de conteúdo (Bardin, 2016) dos dados, de acordo com os teóricos que trarei nos capítulos seguintes.

Dito isso, em seguida discorro sobre meu posicionamento na Linguística Aplicada, que é uma área que busca priorizar perspectivas contra-hegemônicas na linguística, dessa forma, alinha também a perspectiva decolonial e a resistência decolonial que busco enquanto professora de língua espanhola.

1.1. Posicionamento teórico na Linguística Aplicada

De acordo com os objetivos traçados e com a trajetória que me trouxe ao tema que me propus estudar, este estudo se alinha à Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) por buscar dar visibilidade às vozes silenciadas. No caso desta pesquisa, ganham espaço as vozes do Sul Global, que procuram lutar contra o colonialismo/colonialidade que sofrem diariamente.

Alinho-me à visão de Moita-Lopes (2006), que defende uma Linguística Aplicada focada em teorizar a prática, e não simplesmente aplicar teorias pré-existentes ao ensino e à aprendizagem de línguas. Isso significa que, em vez de importar modelos prontos, procuramos construir compreensões a partir da rica complexidade das interações e contextos reais, buscando novos caminhos. Esse caminho nos impele, como propõe a LAI, a um diálogo constante e fértil com outras áreas do conhecimento, como a educação, a sociologia e a psicologia. Essas conexões multidisciplinares são

essenciais para capturar a profundidade dos processos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas.

Moita Lopes (2006) argumenta que a complexidade inerente ao ato de ensinar e aprender línguas exige essa abertura para outras áreas do saber. Somente assim é possível desenvolver teorias que deem conta da fluidez e das múltiplas dimensões desses processos. Nessa perspectiva, tanto esta pesquisa quanto minha compreensão da língua se alinham à visão de que a língua é uma prática social. Consequentemente, vemos a LAI como uma área de conhecimento que lida com certezas provisórias e verdades momentâneas, reconhecendo a natureza dinâmica e contextual do saber. Não buscamos dogmas, mas compreensões que evoluem com a experiência e a reflexão.

A Linguística Aplicada brasileira, em particular, aponta para uma abordagem crítica ao ensino de línguas. É como um campo de estudos marcadamente multidisciplinar, com uma forte inclinação para a natureza mais prática (Silveira; Alves, 2021). Essa vertente crítica não se limita a descrever fenômenos; ela se propõe a questionar as estruturas de poder que moldam as práticas linguísticas e educacionais.

Nesse sentido, esta pesquisa estabelece um diálogo fundamental com a interculturalidade crítica, conceito trabalhado por Walsh (2006). A interculturalidade crítica vai além da mera coexistência de culturas. Ela busca desnaturalizar as hierarquias e os padrões de poder que foram estabelecidos pela colonialidade. Essa abordagem exige um processo constante de desconstrução por parte da pesquisadora, um olhar atento para os próprios vieses e para as estruturas coloniais internalizadas.

Por fim, é crucial destacar a natureza da minha pesquisa: uma pesquisa qualitativa narrativa autoetnográfica. Segundo Ono (2019), a pesquisa etnográfica deve ser vista como um processo de observação da pesquisadora/do pesquisador sobre sua própria realidade e trajetória, que vai além da mera descrição. Essa abordagem é defendida como uma forma de a professora/o professor se engajar em uma auto-ação-reflexão contínua, em que ela/ele teoriza e busca aplicações para sua prática, equilibrando o rigor metodológico com a expressão de suas emoções e o

processo criativo. Em suma, o autor sugere que a autoetnografia pode ajudar a/o docente a romper com a dicotomia tradicional entre ser apenas professora/professor ou apenas pesquisadora/pesquisador, assumindo-se como investigadora/investigador de sua própria ação para construir um conhecimento profissional mais consciente e crítico.

Dessa forma, minha pesquisa não almeja verdades absolutas ou leis universais. O que apresento é a minha interpretação sobre o tema escolhido, construída a partir das memórias, das vivências e das reflexões teóricas. Reconheço que o conhecimento é situado e que minha voz, como a de outras vozes do Sul Global que busco visibilizar, contribui para uma tapeçaria mais rica e justa de saberes.

1.2. Objetivos da pesquisa

Para esta pesquisa, o objetivo geral é discutir, a partir da análise de memórias pessoais, como professoras e professores desde o Sul podem contribuir com gatilhos de (re)construção de identidades latinoamericanas em aprendentes brasileiros de língua espanhola. Como objetivos específicos, busco contribuir para as discussões sobre as seguintes questões:

- 1) construir sentidos de memórias pessoais sobre o processo de planejamento e participação de/em aulas de línguas;
- 2) caracterizar identidades latinoamericanas construídas e/ou a serem reconstruídas em aulas de espanhol;
- 3) apontar caminhos possíveis para o trabalho com unidades temáticas que desconstruam valores sociais coloniais a respeito da América Latina.

Para alcançar esses objetivos, serão analisadas narrativas pessoais a respeito de experiências pessoais e profissionais com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011) e com base nas discussões teóricas que realizarei ao longo da dissertação. Tais narrativas focam em características presentes em minhas aulas na aplicação de duas unidades temáticas, uma delas produzida por mim e outra encontrada, disponível gratuitamente na internet. Escolhi trabalhar com unidades temáticas porque julgo serem uma boa forma de valorizar aspectos culturais dentro do ensino de línguas.

1.3. Metodologia do estudo e análise de dados

Essa pesquisa se enquadra como uma pesquisa narrativa na área da educação linguística, pois, tudo se iniciou a partir de uma narrativa. Uso a narrativa como fio condutor de todo o processo de escrita da dissertação e também como corpus para revisitar e poder analisar minhas próprias memórias na busca por contribuir com a discussão sobre o papel da/do professora/professor no processo de (re)construção da identidade das alunas/dos alunos nas aulas de língua adicional. Desde as primeiras páginas deste trabalho, venho narrando minha história de vida atrelada a minha jornada acadêmica para que a leitora/o leitor possa compreender de onde venho, por onde vou, quais são os meus objetivos e onde pretendo chegar com as análises que descreverei mais adiante, ao longo do Capítulo 4 desta dissertação. Para destacar as narrativas, facilitar a compreensão e também a menção de fragmentos do texto relatado durante a análise, as narrativas estarão com as linhas numeradas no texto.

A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência humana (Sahagoff, 2015, p. 1). Sahagoff (2015) traz os autores Clandinin e Connelly (2011) para afirmar que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 18, *apud* Sahagoff, 2015, p. 1).

É válido ressaltar que apesar de ver as alunas/os alunos como protagonistas do processo de ensino/aprendizagem, também vejo o papel da professora/do professor e suas escolhas na preparação da aula como fatores muito importantes para determinar os resultados do processo. Alinho-me a Telles (1999) quando este afirma que a pesquisa narrativa vem ganhando espaço na área da educação e aponta que professoras/professores devem assumir o papel de protagonistas no processo. Me alinho ao autor (Telles, 1999) nos objetivos de uma pesquisa narrativa na área da educação, que visa um papel ativo e protagonista para a professora/o professor, rejeitando, assim, o papel de ser apenas um objeto de pesquisa a ser estudado e

observado. Coloco-me no papel de protagonista para contar minha história e minha trajetória, o que leva, por sua vez, aos objetivos desta pesquisa. Utilizo a narrativa para organizar as memórias e analisar minhas próprias aulas e os materiais com os quais trabalhei para pensar possibilidades de aulas e trazer as múltiplas identidades latinoamericanas para dentro da sala de aula.

Narrar, enquanto o ato de transformar uma experiência em linguagem, nos leva à compreensão e ao entendimento da experiência, seja em relação ao fato propriamente dito, seja em relação à constituição mental/cognitiva de quem narra (Gai, 2009, p. 137). Aquilo que não é narrado é como se não tivesse acontecido, enquanto o que é narrado, aconteceu, de fato ou em nossa mente. Narrar é um jeito de organizar os sentidos, os pensamentos, as vivências e, por conseguinte, o nosso mundo. (Viçosa *et al.*, 2019, p. 137)

Viçosa *et al.* (2019) olham para a narrativa visando múltiplas possibilidades, inclusive de organização desse mundo particular. Ainda, apontam que toda história é contada, ou narrada, a partir de um viés, da interpretação de um narrador e, assim, relacionam narrativa e auto narrativa. Falar sobre si mesmo é uma tarefa muito complexa. O psicólogo Bruner (2002) questiona, inclusive, para que serve essa tarefa e chega a algumas conclusões. Para o autor, a construção do si tem origem interna e externa. Internamente, é constituída por memória, crenças, sentimentos e subjetividade. Externamente, se baseia na estima dos outros, mas também nas perspectivas “que recolhemos da cultura em que estamos imersos” (Bruner, 2002, p. 79). Traçando um paralelo com os conceitos abordados por Hall (2005), narrativas de si também fazem parte da construção da identidade do indivíduo. Pois, se para Hall identidade é uma construção social, para Bruner nos apropriamos dessa construção para narrar quem somos. “A auto narração é, no fim das contas, o nosso principal meio para estabelecer nossa singularidade” (Bruner, 2002, p. 76).

[...] nós construímos e reconstruímos nossos eus constantemente para satisfazer as necessidades das situações com que nos deparamos, e fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças e medos do futuro. Falar de si para si mesmo é como fabricar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e por que fazemos o que estamos fazendo. (Bruner, 2002, p. 74).

Ao praticar a auto narração nessa pesquisa intenciono também convidar a leitora/o leitor a perceber que, de fato, o ensino de língua e culturas não se dissocia, pois, ambos os aspectos tampouco se dissociam de nós mesmos, da construção de nossa identidade e de quando falamos de nós. “Passamos a pensar de uma certa maneira para dizer aquilo que queremos dizer na linguagem que aprendemos a usar” (Bruner, 2002, p. 83).

Bruner (2002) analisa a aquisição de língua materna, entretanto o conceito também pode ser aplicado para a aquisição de uma língua adicional. Não tenho a pretensão de me afastar do meu objeto de estudo, mas sim convocar conceitos teóricos para interpretar os dados, os quais, tenho consciência, serão atravessados por minhas ideologias, tanto pessoais como profissionais, as quais estão presentes em todo o corpus, e estarão também presentes nas análises que farei das minhas aulas. Afinal, isso é inevitável. Dessa forma, reforço que essa é uma interpretação sobre o tema, à luz de certa perspectiva teórica, e não uma verdade absoluta. Uma interpretação que se baseia nos materiais e na construção narrativa enquanto revisito minhas memórias para analisar também os objetivos e os resultados que obtive de acordo com a minha própria percepção. Percebo o papel da/do professora/professor como um elemento imprescindível nesse processo de (re)construção de identidade nas aulas de língua adicional.

Para cumprir os objetivos anteriormente expostos, proponho-me a analisar as narrativas sobre o trabalho com as duas unidades temáticas e meus objetivos com a preparação desses materiais para serem utilizados nas aulas de acordo com o referencial teórico que irei especificar. Dentro de um estudo de cunho qualitativo (Minayo, 2014), buscarei pontuar a presença, ou a ausência, de fatores que remetem à decolonialidade, globalização e (re)construção de identidade latinoamericana a partir da análise de conteúdo (Campos, 2024) das memórias, em forma de narrativas que trarei para discussão no capítulo 4 dessa dissertação.

Antes de me aprofundar nos conceitos a serem convocados, é necessário mencionar que, a princípio, esse não era o tema a ser trabalhado na pesquisa. O plano inicial era aplicar um curso de espanhol e, com a autorização dos participantes e do

comitê de ética da universidade, estudar esse fenômeno da (re)construção da identidade latinoamericana acontecendo. Porém, devido a questões burocráticas com o Comitê de ética, o tempo passou e avaliamos que seria inviável, dentro dos prazos estabelecidos pelo nosso programa de pós-graduação, aplicar o curso para depois analisar os dados dos participantes. Desse modo, decidimos mudar a estratégia e analisar materiais que foram utilizados em aulas que apliquei anteriormente. Outro fator que me motivou a propor esse caminho foi perceber que esse “despertar” para a identidade latinoamericana não é linear e nem igual para todos. Acontece de forma diferente e num tempo diferente para cada aluna/aluno. Percebi que os *feedbacks* que já recebi de alunas/alunos mencionando o quanto as aulas foram importantes para a (re)construção de suas identidades vieram depois de algum tempo que essas pessoas faziam aulas comigo ou já nem faziam mais. Então, no curto prazo que temos para desenvolver uma pesquisa de mestrado, provavelmente, não seria possível acompanhar esse processo. Deixo aqui o convite para que outras pesquisadoras/outras pesquisadores possam explorar essa ideia e seguir por esse caminho de investigação que começo a trilhar agora com essa dissertação que foca o olhar para a perspectiva docente.

Assim sendo, para alcançar os objetivos propostos, foram elencadas as seguintes categorias e subcategorias de análise:

A. Memórias Pedagógicas e Processos de Subjetivação Docente

Esta categoria foca na experiência da professora como sujeito da pesquisa e da prática pedagógica. Ela responde ao primeiro objetivo específico desta pesquisa. Ainda, busca analisar as lembranças da professora sobre como planejou e participou de aulas de línguas (ensinando e também aprendendo em parceria com as/os estudantes). Isso pode incluir temas, metodologias empregadas, conteúdos abordados, desafios e sucessos. Igualmente, identificar momentos ou experiências na trajetória da professora (pessoais ou profissionais) que foram cruciais para a formação de sua própria identidade latinoamericana e para o desejo de cultivá-la nas alunas/nos alunos. Por fim, construir uma análise crítica da professora sobre suas próprias escolhas

pedagógicas e como elas se alinham (ou não) com os princípios de decolonialidade e fortalecimento da identidade latinoamericana.

B. (Re)construção e Fortalecimento da Identidade Latinoamericana

Esta categoria investiga como a identidade latinoamericana é percebida, construída e fortalecida no contexto das aulas de espanhol, tanto pela professora quanto pelas/pelos estudantes. Ela responde ao segundo objetivo específico desta pesquisa. Para isso, buscar-se-á: analisar como professora e estudantes definem, experienciam e expressam a identidade latinoamericana (elementos culturais, históricos, sociais, políticos, geográficos); identificar estratégias, conteúdos, recursos e interações em sala de aula que atuam como “gatilhos” para a (re)construção dessa identidade (ex: uso de músicas, textos, figuras históricas, debates sobre temas sociais, etc.); observar e analisar como as/os aprendentes demonstram uma (re)construção de sua identidade latinoamericana (ex: maior interesse, empatia, senso crítico, capacidade de se posicionar sobre questões regionais); e também, analisar os obstáculos ou resistências encontrados no processo de fortalecimento da identidade latinoamericana em sala de aula (ex: preconceitos, eurocentrismo arraigado, falta de familiaridade com a cultura local).

C. Material Didático e Desconstrução de Valores Coloniais

Esta categoria se dedica à: análise e proposição de caminhos para a utilização de materiais didáticos alinhados a uma perspectiva decolonial; apresentação de sugestões ou protótipos de atividades, textos, imagens, áudios que possam compor materiais didáticos que proporcionem gatilhos para a construção de uma identidade latinoamericana alinhada a perspectivas decoloniais; e identificação de dificuldades na adoção e uso desses materiais (ex: resistência institucional, falta de formação docente, custos).

Essas categorias permitem uma análise multifacetada, conectando as memórias e a subjetividade docente à prática em sala de aula e à crítica e proposição de materiais, tudo sob a lente da construção de identidades latinoamericanas. Para chegar até essas três categorias finais que me indicaram o caminho a percorrer na análise dos dados, primeiro escrevi as duas narrativas que estão sendo utilizadas como dados para essa pesquisa. Depois, comparando ambos os dados, e tendo em mente os objetivos da pesquisa, cheguei a essas três categorias que respondem a esses objetivos, respectivamente.

Todavia, para que a leitura dos dados utilizados nesta pesquisa, que a leitora/o leitor encontra no capítulo 4 desta dissertação, faça mais sentido, deixo a seguir alguns dados sobre as/os estudantes com as/os quais trabalhei as aulas a serem narradas mais adiante.

1.4. Perfil das/dos estudantes com os quais trabalhei as unidades temáticas

As unidades didáticas trabalhadas nas aulas que serão analisadas através de narrativas no capítulo 4 possuem algumas particularidades. Elas foram trabalhadas em um contexto informal de ensino de língua, em aulas de língua espanhola, em grupos de até 5 pessoas e aulas particulares, vinculadas a escolas de idiomas e em aulas particulares autônomas, online e 100% síncronas, no período entre 2021 e 2024, para aprendentes que já possuíam, pelo menos, um nível básico de língua.

No quadro 1, a seguir, estão concentradas as informações técnicas sobre as aulas que serão narradas no capítulo 4 e sobre as/os estudantes com os quais trabalhei essas unidades:

QUADRO 1: Informações sobre as/os estudantes entre 2021 e 2024

Características	Detalhes
Formato das aulas	online e síncronas

Faixa etária	- Alunado entre 17 e 60 anos - Maioria: Maiores de 25 anos - Apenas uma aluna de 17 anos (participante em grupo vinculado a escola de idiomas)
Localização geográfica	- No Brasil: - Paraná (diversas cidades) - São Paulo, SP - Rio Grande do Sul (diversas cidades) - Rio de Janeiro, RJ - Espírito Santo (aluna paulista residente) - Salvador, BA - Natal, RN (aluno nascido no PR) - Minas Gerais (grupo de três pessoas) - Fora do Brasil: - Texas, EUA (três alunas brasileiras residentes)

FONTE: A autora (2025)

As razões mais apontadas pelas/pelos aprendentes eram variadas. De uma forma resumida e simplificada, essas razões eram: necessidades relacionadas ao trabalho, curiosidade, objetivos de estudo e planejamento de próximas viagens. As três alunas brasileiras que moravam nos Estados Unidos (EUA), por exemplo, eram advogadas da área do Petróleo e Gás e buscaram aprender espanhol porque, segundo elas, os estadunidenses raramente se dispõem a estudá-lo. Como esse setor mantém forte atuação na América Latina, dominar o espanhol (e, em menor medida, o português) torna-se uma vantagem competitiva na busca por empregos e promoções.

Ainda, com o intuito de facilitar a compreensão sobre o cenário em que as aulas ocorreram, trago, no quadro 2 a seguir, de forma detalhada, as informações e características dos formatos de aulas para as/os estudantes com quem trabalhei no período entre 2021 e 2024:

QUADRO 2: Informações e características das/dos estudantes

Ano	Total de estudantes	Estudantes vinculados a escolas	Estudantes de turmas	Estudantes VIPs ¹⁴ vinculados a	Estudantes particulares
-----	---------------------	---------------------------------	----------------------	--	-------------------------

¹⁴ Estudante VIP é como as escolas de idioma nas quais trabalhei, nesse período compreendido para a pesquisa, costumavam se referir a estudantes que contratavam aulas particulares, ou seja, não participavam de aulas em grupo, tinham aulas individuais de língua estrangeira.

		de idiomas		escolas de idioma	
2021	20	14	6	6	3
2022	34	23	12	12	4
2023	23	12	8	7	6
2024	9	3	2	3	3

FONTE: A autora (2025)

Ao todo, sem contar as/os estudantes que seguiam com as aulas de um ano para o outro, trabalhei com 72 aprendentes nesse período. Porém, para construir os dados que serão analisados nesta pesquisa, não mencionei todas essas pessoas. Dois motivos decisivos me levaram a escolher as/os estudantes que menciono nas narrativas: o fato de não me lembrar de detalhes das aulas com todas essas pessoas, então optei por mencionar aquelas que marcaram mais e que recordo um pouco mais de detalhes, e também o fato de que, ainda que me lembre das aulas com algumas pessoas, não mencionei as aulas em que não ocorreram fatos que julguei relevantes para abordar nas narrativas como dados para a posterior análise.

Dessa forma, apresento aqui as alunas/os alunos que figuram como personagens das narrativas que a leitora/o leitor encontrará no capítulo 4. Ressalto, ainda, que são personagens, com nomes fictícios para não comprometer a identidade das pessoas, mas que os fatos narrados no Capítulo 4 realmente aconteceram. Trago a seguir uma contextualização sobre cada uma/um seguindo a ordem alfabética:

- **Adrián** - natural de Porto Alegre, mas vivia em uma cidade do litoral do RS. Ele participava de aulas em grupo vinculado a uma das escolas de idiomas nas quais eu trabalhava na época, entre os anos de 2021 a 2023. Inscreveu-se nas aulas de espanhol a partir de um acordo da empresa em que ele trabalhava com a escola de idiomas porque a mesma estava entrando no mercado latinoamericano.
- **Alejandra** - natural da cidade de São José dos Campos, SP, mas vivia e trabalhava em Curitiba, PR, no período em que foi minha aluna. Ela foi minha

aluna particular e fazia aula em dupla com a aluna Lucía. Ambas foram minhas alunas no ano de 2021 e mencionaram que gostariam de aprender espanhol para se entenderem mais como latinoamericanas.

- **Carmen** - natural do interior do Paraná e, na época das aulas, estava vivendo e trabalhando em Curitiba. Ela foi minha aluna entre 2021 e 2022 e era uma estudante VIP vinculada a uma das escolas de idiomas nas quais eu trabalhava na época. Lembro-me de a aluna mencionar que gostava muito do idioma e queria aprender mais sobre a cultura e história dos países hispanos.
- **Isabel** - natural do interior de SP, mas, em 2023, período em que foi minha aluna, vivia e trabalhava na capital, São Paulo. Foi minha aluna VIP vinculada a uma das escolas de idiomas nas quais eu atuava na época. Ela mencionou que queria aprender espanhol porque tinha dificuldades com o inglês e queria aprender uma língua adicional para abrir novas oportunidades de trabalho.
- **José** - natural de Curitiba, PR, onde vivia na época em que foi meu aluno, no ano de 2022. Ele era um aluno que frequentava uma turma, vinculada a uma das escolas de idiomas nas quais eu trabalhava na época. Começou a fazer as aulas de espanhol através de um acordo da empresa em que ele trabalhava com a escola de idiomas porque a empresa estava entrando no mercado latinoamericano.
- **Juan** - natural de Curitiba, PR, onde vivia na época em que foi meu aluno, no ano de 2022. Frequentava uma turma vinculada a uma das escolas de idiomas nas quais eu trabalhava na época. Ele começou a fazer as aulas de espanhol através de um acordo da empresa em que ele trabalhava com a escola de idiomas porque a empresa estava entrando no mercado latinoamericano.
- **Julieta** - natural de Porto Alegre, RS. Na época em que foi minha aluna, no ano de 2022, vivia no Texas, Estados Unidos. Foi minha aluna particular e procurou aprender espanhol porque, na sua área de atuação, nos Estados Unidos, saber falar espanhol era um grande adicional no currículo, já que, segundo ela, a maioria dos estadunidenses não se interessa em aprender a falar espanhol.
- **Lucía** - natural da cidade de Curitiba, PR. Foi minha aluna particular e fazia aula em dupla com a aluna Lucía. Ambas foram minhas alunas no ano de 2021 e

mencionaram que gostariam de aprender espanhol para se entenderem mais como latinoamericanas.

- **Martin** - natural da cidade de Colombo, PR, onde vivia e trabalhava no período em que foi meu aluno, entre os anos de 2021 e 2022. Frequentava uma turma vinculada a uma das escolas de idiomas nas quais eu trabalhava na época, que possuía um acordo com a empresa na qual ele trabalhava. Sendo assim, também foi um dos alunos que iniciou os estudos em língua espanhola porque a empresa estava entrando no mercado latinoamericano e precisava que seus funcionários brasileiros aprendessem a se comunicar em espanhol.
- **Martina** - natural da cidade de Curitiba, PR, onde vivia no período em que foi minha aluna, no ano de 2021. Participava de uma turma vinculada a uma das escolas de idiomas nas quais eu trabalhava na época. A estudante mencionou que estava que queria aprender um novo idioma e escolheu o espanhol porque gostava muito da América Latina e queria saber mais sobre a cultura dos países hispanohablantes.
- **Marta** - natural da cidade do Rio de Janeiro, RJ, onde vivia e trabalhava no período em que foi minha aluna, entre 2023 e 2024. Era uma estudante VIP vinculada a uma das escolas de idiomas nas quais eu trabalhava na época. A aluna contou que resolveu fazer aulas de espanhol e inglês ao mesmo tempo porque queria aprender a falar outras línguas para buscar novas oportunidades de trabalho.
- **Mercedes** - natural da cidade de Colombo, PR, onde vivia e trabalhava no período em que foi minha aluna, entre os anos de 2021 e 2022. Era uma estudante VIP vinculada a uma das escolas de idiomas nas quais eu trabalhava na época. A aluna mencionou que já estava avançada nos estudos de inglês e que buscou aprender espanhol porque almejava novas oportunidades de emprego e a área em que atuava estava com um mercado crescente na América Latina.
- **Pablo** - natural da cidade de São José dos Pinhais, PR, onde vivia na época em que foi meu aluno, no ano de 2022. Frequentava uma turma, vinculada a uma das escolas de idiomas nas quais eu trabalhava na época. Começou a fazer as

aulas de espanhol através de um acordo da empresa em que ele trabalhava com a escola de idiomas porque a empresa estava entrando no mercado latinoamericano.

- **Soledad** - natural da região metropolitana de SP, mas vivia e trabalhava na cidade de São Paulo no período em que foi minha aluna, entre os anos de 2023 e 2024. Era uma estudante VIP vinculada a uma das escolas de idiomas nas quais eu trabalhava na época. Ela mencionou que buscou aprender espanhol porque queria se conectar mais com sua identidade latinoamericana e saber mais sobre a história e as culturas dos povos hispanoamericanos.

Além desses dados introdutórios sobre as/os estudantes, para uma maior compreensão, acredito que também seja importante acrescentar que as unidades temáticas trabalhadas nas aulas que serão narradas no Capítulo 4 nunca foram utilizadas como “primeira aula”, sempre esperei até que as alunas/os alunos adquirissem alguns conhecimentos linguísticos em língua espanhola e, com isso, comessem a construir segurança em suas produções para acrescentá-las ao planejamento didático.

Desse modo, espero que a leitora/o leitor consiga entender e visualizar melhor o cenário da descrição dos trabalhos com as duas unidades temáticas que irei narrar no capítulo 4 desta dissertação.

2. Modernidade/Colonialidade, Globalização, Neoliberalismo e Decolonialidade: reflexões sobre identidade e resistência no ensino de línguas no sul global

*América no es solo U.S.A., papá
Esto es desde Tierra del Fuego hasta Canadá
Hay que ser bien bruto, bien hueco
Es como decir que África es solo Marrueco'
Estos canallas se les olvidó que el calendario que usan
Se lo inventaron los Mayas
Con la Valdivia Pre-Colombina desde hace tiempo, ah
Este continente camina¹⁵*

Neste capítulo irei aprofundar as noções de modernidade/colonialidade em conformidade com autores que fazem parte do grupo de pesquisas Modernidad/Colonialidad, como Mignolo (2006; 2020), Quijano (1991; 2007), Walsh (2006; 2012), Garcés (2007) e Maldonado-Torres (2007; 2018). Baseada nesses conceitos, abordarei ainda o de colonialidade linguística criado por Garcés (2007) e a problemática de ensinar uma língua colonial apontada por Muniz (2022). Por fim, os desafios da decolonialidade no contexto da sala de aula de ensino de espanhol no Brasil e contextos em que o espanhol pode ser considerado uma língua de resistência. Acredito que não é possível falar de construção de identidade latinoamericana sem mencionar esses conceitos que nos mostram como o sistema global opera e como essas questões nos afetam enquanto países do Sul Global. Mobilizo esses autores para tratar dessas questões porque entendo que a modernidade/colonialidade molda a forma como nós, enquanto pessoas do Sul Global, valorizamos o Norte Global, seus pensamentos, culturas, línguas etc., e, por consequência, desprezamos o que nasce no Sul Global.

A canção “This is not América”, do rapper porto riquenho Residente e do duo franco-cubano Ibeyi, abre este capítulo e aborda, em sua letra e em seu videoclipe, algumas formas de como esse sistema de colonialidade opera. A letra é uma crítica direta à forma como os Estados Unidos utilizam da colonialidade do poder para se colocarem como o grande império de todo esse território americano que vai “desde Tierra del Fuego hasta Canadá”. Também é uma resposta à música “This is América”,

¹⁵ Vídeo clipe da música “This is not América” de Residente ft. Ibeyi: <https://www.youtube.com/watch?v=GK87AKIPyZY&ab_channel=ResidenteVEVO>. Acesso em: 15 dez. 2024.

do cantor estadunidense Childish Gambino. A seguir, trago os teóricos citados no parágrafo anterior para mostrar como essa lógica da colonialidade opera, trazendo algumas noções sobre modernidade/colonialidade para, depois, tratar sobre a globalização e o neoliberalismo. Utilizo esses conceitos para introduzir a discussão sobre colonialidade linguística e mostrar como esse sistema problemático também pode gerar reações de resistência (decolonialidade). Por fim, ainda trago a importante discussão sobre ensinar uma língua colonial – no meu caso, a língua espanhola – através de uma perspectiva decolonial.

2.1. Noções sobre modernidade/colonialidade

Para discorrer sobre esse tema é imprescindível pontuar que esses conceitos são explicados pelos pesquisadores que fazem parte do grupo latino-americano *modernidad/colonialidad* ou *Proyecto M/C*, que se debruça sobre a relação entre modernidade e colonialidade. O projeto refere-se a uma rede transdisciplinar de pesquisadores latinoamericanos que, através de seus estudos, culminaram nas teorias e perspectivas decoloniais¹⁶. Para essa pesquisa – e não posso deixar de mencionar que também para pensar minhas aulas – me alinho a essas pesquisadoras/esses pesquisadores. Entre os nomes que compõem o grupo destaco: os sociólogos Aníbal Quijano e Ramón Grosfoguel, os semiólogos Walter Mignolo e Zulma Palermo, a pedagoga Catherine Walsh, o antropólogo Arturo Escobar e os filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres. Em sua maioria, autores que utilizarei ao longo deste capítulo e dessa pesquisa, que está em sintonia com o que esses pesquisadores defendem e também com o que denunciam em seus trabalhos.

Primeiramente, é importante distinguir entre colonização e colonialidade, como faz Maldonado-Torres (2018 *apud* Cursino, 2024). Para este autor, a colonização, ou colonialismo, pode ser compreendida como a origem do mundo colonial, baseada na ideia descartiana do “Penso, logo existo”, sendo o sujeito que pensa o homem branco e

¹⁶ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Grupo_modernidad/colonialidad>. Acesso em: 03 dez. 2024.

européu. Assim, ainda segundo o autor, a colonização refere-se à dominação de um território geográfico, das pessoas que nele originalmente habitam, de seus recursos naturais e de sua produção. E, de acordo com Mignolo (2006), a lógica da colonialidade, conceito que influencia diretamente nas questões de identidade trabalhadas nesta pesquisa, opera em três níveis: colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser (Mignolo, 2006, p. 13). Por sua vez, a colonialidade pode ser entendida como uma lógica global de desumanização que pode existir mesmo na ausência de colônias formais (Maldonado-Torres, 2018, p. 36, *apud* Cursino, 2024, p. 98).

A colonialidade ainda pode ser dividida em categorias que especificam as formas como ela opera. Quijano (2007, p. 93) destaca que a colonialidade do poder é um elemento estruturante do padrão mundial de poder capitalista. Baseia-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial, que opera em todas as dimensões materiais e subjetivas da vida social. Surge com a colonização das Américas, momento em que o capitalismo emergente se torna mundial e eurocentrado, mas sobrevive até os dias atuais mesmo com o fim do período colonial e se consolida como um eixo constitutivo das relações sociais modernas (Quijano, p. 17-20). Quijano (2002) destaca como as estruturas coloniais continuam a moldar as relações sociais, econômicas e políticas nos dias de hoje. Sobre isso, o autor aponta que

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a idéia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento. (Quijano, 2002, p. 04)

Além disso, a colonialidade do poder possui um caráter genocida para com sujeitos colonializados e racializados, que são tidos como seres desprezíveis. Cursino (2024, p. 100) complementa a questão ao afirmar que “entende-se que a matriz moderna/colonial atua não apenas sobre terras e povos, mas sobre cada indivíduo subalternizado”.

Cursino (2024) também mobiliza Maldonado-Torres (2007) para pensar os efeitos do pensamento cartesiano sobre os indivíduos não europeus. Conforme explica a autora, tal noção desqualifica o sujeito não europeu que, por definição, não é pensante. A esse modo de subalternização de pessoas não pertencentes ao eixo eurocêntrico Maldonado-Torres (2007 *apud* Cursino, 2024) chama de colonialidade do ser.

Ainda, outra forma de colonialidade que opera diretamente no sistema global, de acordo com Mignolo (2006), é a colonialidade do saber, que se refere à subordinação e marginalização do conhecimento não-eurocêntrico. A colonialidade do saber sustenta-se na centralização europeia como medida universal de conhecimento, subalternizando outros saberes e tradições epistemológicas. As epistemologias periféricas são frequentemente invisibilizadas, sendo consideradas inválidas dentro da racionalidade eurocêntrica, que privilegia o saber acadêmico ocidental e linguagens específicas.

Mignolo (2006) também afirma que a “Colonialidade é constitutiva da Modernidade e não derivada”, ou seja, caminham juntas, favorecendo países coloniais do norte global e permitindo que países periféricos do ocidente tenham suas culturas, identidades e saberes menosprezados. Segundo o autor, é por causa da colonialidade que atualmente todos os nossos referenciais são coloniais. Em outras palavras, é através da colonialidade do ser e da modernidade que até mesmo para validar o que é nosso, buscamos referenciais colonializados, como na música, quando o artista que faz mais sucesso é aquele que tem um estilo que se assemelha à música estadunidense. É através da colonialidade do ser, por exemplo, que a modernidade opera e faz com que nós brasileiras/brasileiros, de modo geral, não nos identifiquemos como latinoamericanos, pois trata de como as pessoas se percebem no mundo. E nós, brasileiras/brasileiros, de uma forma geral, tendemos a ver a América Latina e os países hispanohablantes de um modo ruim e carregado de preconceitos impostos pela modernidade colonial que nos faz desejar ser como os Estados Unidos ou países da Europa, países colocados por esta visão como sendo mais “evoluídos e desenvolvidos”, o denominado primeiro mundo. Um outro exemplo desse sistema é a variedade – ou a falta dela – de línguas nos cursos de Letras pelo Brasil. De um modo geral, as

faculdades de Letras ofertam ensino de línguas hegemônicas do Norte Global, como inglês, francês e espanhol. O curso universitário de língua árabe, por exemplo, só é ofertado em duas universidades públicas do país, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade de São Paulo. Ou seja, a colonialidade do saber também contribui para este pensamento, visto que os saberes que circulam, e a que mais temos acesso, são destes locais hegemônicos do norte global, privilegiados pela modernidade.

Em consonância com Maldonado-Torres (2018), entendo que a colonialidade existe e está enraizada em todos nós. Crescemos e vivemos em um mundo já dominado por ela e, por esse motivo, é muito complexo imaginar um mundo que possa ser diferente, já que, diferentemente da colonização, a colonialidade não é explícita. Ela sutilmente se enraizou em todos os aspectos das nossas vidas. Nesse sentido, lutar contra ela também é aceitar sua existência e aceitar que ela também faz parte de nós, de quem somos e da construção de nossas identidades enquanto pessoas do sul global que vivem em regiões marginalizadas globalmente. Por esse motivo, não existem pessoas decoloniais. As pessoas podem ter atitudes decoloniais, mas, devido à colonialidade que nos atravessa – e nos constitui – o que podemos fazer é agir nas brechas desse sistema. No sistema de ensino/aprendizagem, por exemplo, não basta apenas levar um documento de vozes contra-hegemônicas, ainda mais se estiver descontextualizado. Para ter atitudes decoloniais é importante não esquecer da interculturalidade crítica, cunhada por Walsh (2006), para ter atitudes decoloniais voltadas ao ensino/aprendizagem.

É consideravelmente relevante compreendermos os aspectos coloniais no mundo em que vivemos para entendermos que eles perpassam toda e qualquer luta contra a colonialidade/colonização. A distinção entre colonialismo e colonialidade, conforme discutido por Quijano, é crucial para compreender que, mesmo após o fim do colonialismo formal, persistem estruturas de poder que mantêm relações de dominação.

[a colonialidade do poder] aponta o projeto de modernidade dentro da colonialidade, deixando evidente que o período colonial, recorte histórico, não pode ser confundido com a colonialidade, organização geoeconômica que

gerencia tanto o sistema colonial/moderno quanto o faz através da diferença colonial. Como mostra Mignolo (2003, p. 85), essa distinção permite ligar o capitalismo ao trabalho, à raça e ao conhecimento, já que identidades foram atribuídas às populações dominadas e, no mesmo bojo, estas foram submetidas ao conhecimento hegemônico europeu. É por isso que a colonialidade do poder não pode ser compreendida sem a colonialidade do saber. (Pinto, 2010, p. 75)

Muito importante essa distinção que traz Pinto (2010), pois a colonialidade está diretamente ligada à forma como se estabelece esse sistema capitalista em que vivemos. Este ponto nos leva à discussão de como o mundo se organiza atualmente após o fenômeno da globalização e a expansão do neoliberalismo.

2.2. Globalização e neoliberalismo

Outros dois fenômenos que estão intimamente ligados ao desenvolvimento da modernidade e da colonialidade são a globalização e o neoliberalismo. A globalização pode ser compreendida como um processo que envolve a crescente interconexão e interdependência de países, economias, culturas e pessoas em todo o mundo. Já o neoliberalismo é o retorno de conceitos originados do capitalismo, baseados no liberalismo clássico, que começaram a ser postos em prática no início das décadas de 1970 e 1980.

O processo de globalização e o surgimento do neoliberalismo são produtos da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2020; Walsh, 2006; 2012). A globalização tem afetado as relações de poder no mundo de diferentes maneiras. Em primeiro lugar, ela tem impulsionado o poder econômico das grandes corporações, países que são potências mundiais e até mesmo pessoas (capitalistas com grande poder aquisitivo), que são capazes de operar em múltiplos países e influenciar a política e a economia global. Tais influências têm o poder de moldar as leis e regulamentações em seu benefício, muitas vezes em detrimento dos interesses dos países e das comunidades mais vulneráveis.

Já o neoliberalismo, segundo Vaz (2023), é uma forma de neocolonialismo e uma camada de dominação que coexiste com a colonialidade. Ele defende que o

neoliberalismo é mais do que uma ideologia ou política econômica, é um “sistema normativo que estende a lógica do capital para todas as relações sociais e esferas da vida” (Vaz, 2023, p. 55). O autor diferencia o neoliberalismo do liberalismo clássico, afirmando que o primeiro não defende um “Estado mínimo”, mas sim a redefinição de seu papel para proteger o mercado. Ele aponta que o projeto neoliberal “só se impôs com o poderio imperial e militar dos Estados Unidos” (Vaz, 2023, p. 56). Ainda, sugere que, ao contrário do colonialismo da modernidade, que dependia mais do poder bélico, o neocolonialismo atual se manifesta como uma “apropriação das mentes”, uma vez que o controle midiático e a indústria cultural têm alcance mundial.

Para o autor, a colonialidade é uma entre as quatro faces da dominação/exploração contemporânea – o imperialismo estadunidense; o neoliberalismo como um projeto global; o imperialismo financeiro; a colonialidade (Vaz, 2023, p. 56-58). Ele também aborda o conceito de “neoliberalismo progressista”, cunhado por Fraser (2019), e afirma que esse modelo hegemônico é caracterizado pela aliança entre “setores liberais de novos movimentos sociais (feminismo, antirracismo, etc.)” e os “setores financeiros e simbólicos de ponta da economia dos EUA (Wall Street, Silicon Valley e Hollywood)” (Vaz, 2023, p. 77).

Em concomitância, Quijano (2002), examina a experiência histórica da colonização e a matriz colonial do poder, que envolve o entrelaçamento do capitalismo com questões raciais, aponta que

O nacionalismo latino-americano foi concebido e tem atuado sob uma perspectiva eurocêntrica de Estado-nação e nacionalismo, como uma lealdade a uma identidade estabelecida ou assumida pelos beneficiários da colonialidade do poder, à margem, e não poucas vezes contra os interesses dos explorados/dominados pelo colonialismo e capitalismo. Por isso o liberalismo latino-americano se atolou na quimera de uma modernidade sem revolução social. O “materialismo histórico” naufragou em outro pântano, de natureza igualmente eurocêntrica: a ideia de que os dominadores desses países eram e são, por definição, “burguesias nacionais e progressistas”. Desse modo, se confundiu as vítimas e se desviaram suas lutas pela democratização/nacionalização de suas sociedades, onde a descolonização social, material e intersubjetiva, é a condição sine qua non de todo possível processo de democratização e de nacionalização. (Quijano, 2002, p. 17)

Dessa forma, precisamos estar atentos e sermos cuidadosas/cuidadosos, pois, através da colonialidade, essas potências capitalistas podem se infiltrar até mesmo nas lutas e ideologias. Através da colonialidade e das influências dessas potências, as culturas dos povos subalternizados acabam se confundindo com a cultura hegemônica dos países que operam nessa lógica do colonialismo. E, muitas vezes, os produtos culturais dos povos do sul global só são valorizados quando se parecem aos produtos dessa cultura vendida como hegemônica. Em uma lógica de “devemos ser iguais a eles para sermos valorizados”.

Ainda segundo o autor, “a descolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda” (Quijano, 2002, p. 17). É preciso entender como o colonialismo opera para poder insubmeter-se e agir nas brechas desse sistema buscando formas outras de descolonizar-se (Walsh, 2006).

Por outro lado, a globalização pode ser uma maneira de olhar para os efeitos econômicos e sociais da modernidade/colonialidade. Isso pode explicar o cenário histórico e cultural da América Latina. Além disso, a globalização tem levado a uma maior interconexão cultural, o que resulta em uma difusão de valores e padrões de consumo ocidentais em todo o mundo. Isso pode gerar uma homogeneização cultural e um enfraquecimento das tradições locais. Garcés (2007) cita o exemplo do conhecimento dos povos originários da América Latina sobre as medicinas locais que é usurpado pela indústria farmacêutica global e, a partir do momento que se torna acadêmico e científico, esse conhecimento começa a ser valorizado e digno de proteção, patente e etc. Nesse sentido, trata-se de um conhecimento colonializado, como se houvesse sido descoberto por essa indústria farmacêutica, da mesma forma que, no passado, as terras do continente americano foram “descobertas” e colonizadas pelas potências hegemônicas da época.

No livro “Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal”, Santos (2000) demonstra que essa fase atual do capitalismo é a mais abrangente da história, com seus aspectos perversos espalhados pelo mundo, em diferentes formas, mas com uma única intenção, que é a apropriação cada vez maior da mais-valia. Na perspectiva do autor, sobre a resistência e reversão dos aspectos

prejudiciais da globalização, ele destaca a ideia de uma “nação passiva” que está alinhada com os interesses da globalização prejudicial e uma “nação ativa” que cria e contribui ativamente para um mundo mais positivo. O autor argumenta que a forma atual da globalização não é irreversível e que a utopia ainda é relevante.

De acordo com o autor, a natureza destrutiva da globalização e seus efeitos negativos levam a uma resistência crescente das pessoas comuns em suas vidas cotidianas. Esses espaços de resistência, como cidades e culturas populares, são vistos como bases para uma nova utopia global que deve ser democrática e orientada para os cidadãos. “É somente a partir dessa constatação, fundada na história real do nosso tempo, que se torna possível retomar, de maneira concreta, a idéia de utopia e de projeto” (Santos, 2000, p.160). O autor sugere que essa transição pode ser alcançada por meio da valorização do ser humano, do fortalecimento do Estado, da implementação de mudanças nas políticas públicas e do apoio às lutas dos marginalizados.

É desse modo que, até mesmo a partir da noção do que é ser consumidor, podemos alcançar a ideia de homem integral e cidadão. Essa valorização radical do indivíduo contribuirá para a renovação quantitativa da espécie humana, servindo de alicerce a uma nova civilização (Santos, 2000, p.169).

O autor destaca a valorização do indivíduo como um elemento central para a construção de uma nova civilização. Igualmente, enfatiza que, ao ultrapassar a noção de “consumidor”, é possível vislumbrar o “homem integral” — alguém que participa de forma plena e consciente como cidadão. Essa perspectiva rejeita a redução das pessoas a meros agentes de consumo e propõe um resgate de sua humanidade em um sentido mais amplo. Assim, a transformação da sociedade requer um indivíduo empoderado, crítico e ativo, capaz de contribuir para a renovação qualitativa da humanidade.

Diante do que é o mundo atual, como disponibilidade e como possibilidade, acreditamos que as condições materiais já estão dadas para que se imponha à desejada grande mutação, mas seu destino vai depender de como disponibilidades e possibilidades serão aproveitadas pela política. Na sua forma material, unicamente corpórea, as técnicas talvez sejam irreversíveis, porque aderem aos territórios e ao cotidiano.

De um ponto de vista essencial, elas podem obter um outro uso e uma outra significação. A globalização atual não é irreversível. (Santos, 2000, p.173-174)

Santos (2000) reflete sobre o papel das técnicas e da globalização na construção do mundo contemporâneo. Ele reconhece que as condições materiais para uma transformação significativa já estão presentes, mas destaca que o aproveitamento dessas condições depende de escolhas políticas e sociais. Apesar da aparente irreversibilidade das técnicas em sua forma corpórea e territorial, argumenta que elas podem ser ressignificadas, dependendo dos usos e sentidos atribuídos a elas. Além disso, ele desafia a ideia de que a globalização atual seja irreversível, afirmando que sua continuidade ou transformação está vinculada a ações humanas e políticas. Assim, propõe um caminho de resistência e transformação baseado na valorização do indivíduo e na ressignificação das estruturas materiais e simbólicas que moldam a sociedade contemporânea.

Santos (2000) argumenta que as condições materiais para uma transformação desejada no mundo já existem, mas o resultado dependerá de como essas condições são utilizadas politicamente. Embora os aspectos materiais da globalização possam ser irreversíveis, o autor acredita que seus aspectos essenciais podem ser reinterpretados e terem um significado diferente. Desse modo, o autor conclui que a forma atual da globalização não é irreversível. Isso nos leva a acreditar que uma nova forma de globalização é necessária, uma nova história deve começar, mas de maneira diferente da que vivemos atualmente.

Outro aspecto importante é o impacto da globalização nas relações de poder geopolítico. Ela tem gerado tanto oportunidades como desafios para as nações, especialmente aquelas em desenvolvimento. A competição global por recursos naturais, mercado consumidor e poder político tem levado ao aprofundamento de desigualdades e a uma crescente polarização entre os países ricos e pobres.

A globalização e o neoliberalismo também impactam profundamente o ambiente de sala de aula e acadêmico. Vaz (2023) discute esse impacto no ambiente acadêmico brasileiro. Segundo ele, o modelo de avaliação da Capes e o gerenciamento do

currículo Lattes levam a uma “lógica quantitativa de produção, promovendo o individualismo e a competitividade entre pesquisadores” (Vaz, 2023, p. 81). Para o autor, a meritocracia “é uma falácia central para o imaginário neoliberal” (Vaz, 2023, p. 82), com isso, conclui que para promover uma educação crítica, é essencial entender o neoliberalismo, pois ele é a base das nossas práticas sociais e uma lógica “naturalizada e difícil de ser questionada” (Vaz, 2023, p. 82). Ele sugere que, ao trazer os conceitos de neoliberalismo e neocolonialismo para a Linguística Aplicada, é possível auxiliar na compreensão das formas de poder que “mantêm o Sul Global em uma posição de submissão” (Vaz, 2023, p. 82).

E, para reverter essa lógica, precisamos entender como o colonialismo opera para nos apropriarmos de mecanismos que possam mudar esse ciclo de exploração e submissão. Uma dessas formas é entender que até mesmo nossa língua é colonizada, que falamos a língua do colonizador, mas que podemos usá-la como ferramenta de luta, como veremos a seguir.

2.3. Colonialidade linguística

Outra problemática da modernidade/colonialidade é a da colonialidade linguística que também nos afeta diretamente e faz com que algumas línguas sejam mais valorizadas em detrimento de outras. Como afirma Cursino *et al* (2016, p. 322-323) “língua é um recurso simbólico que regula relações de poder entre indivíduos e grupos de indivíduos”. Logo, ter acesso a aulas de língua adicional é ter acesso a um novo mundo de possibilidades, saberes e questionamentos. “O questionamento e análise das relações de poder, por sua vez, possibilitam novas formas de se relacionar com o outro e de, no processo, negociar novas identidades” (Cursino *et al*, 2016, p. 325).

Muniz (2022) traz um debate maior sobre a colonialidade do saber e do poder para problematizar a questão da língua do colonizador. É fato que a língua espanhola chegou à América Latina sendo uma língua colonizadora e imposta perante os povos originários que aqui viviam. A autora cita Anzaldúa (2009) quando fala sobre a visão que os colonizadores – espanhóis, portugueses e outros – tinham quando chegavam

em nosso continente: “domar a língua selvagem”. Atualmente, vivemos em uma sociedade que foi marcada pela colonização e que segue sofrendo com os efeitos da colonialidade no mundo globalizado. Aqui no Brasil, também falamos uma língua colonial que nos foi imposta pelos colonizadores portugueses, mas a fim de delimitar o objeto de pesquisa vou focar na língua espanhola. O espanhol foi e segue sendo uma língua colonial e opressora quando se impõe sobre as línguas indígenas, por exemplo. Muniz ressalta que “pensar de forma descolonizada é um desafio na língua do colonizador” (Muniz, 2022, p. 62). bell hooks¹⁷ (2017), refletindo sobre as palavras de Adrienne Rich¹⁸, afirma, sobre a língua inglesa, que esta é a língua do opressor, mas que precisa dela para se comunicar conosco. Podemos usar a mesma reflexão sobre a língua espanhola. Apesar de ser uma língua colonizadora e opressora, conhecer a língua espanhola e a cultura latinoamericana pode ser um movimento de resistência e aproximação em determinados contextos que veremos mais adiante na seção “Contextos em que o espanhol pode ser considerado uma língua de resistência”.

Ademais, Muniz (2022, p. 65) também aponta que a “língua materializa nossas ideologias”. Trata da língua como um processo de busca pela completude porque está dentro do processo de construção da identidade. E, ainda segundo a autora, o processo tem mais relevância que o produto, pois é durante o processo que os aprendizados, trocas e movimentos acontecem. Logo, é durante o processo que aprimoramos nosso leque de comunicação linguística, aprendemos e absorvemos um grande apanhado de possibilidades que poderão nos servir de opções no futuro. Comunicação linguística são as escolhas que fazemos e essas escolhas determinam se nossa comunicação será inclusiva ou opressora, confusa ou assertiva dependendo de nossas interlocutoras/nossos interlocutores e do conteúdo de nossas mensagens.

Bocuda, respondona, fofoqueira, bocagrande, questionadora, leva e traz são todos signos para quem é malcriada. Na minha cultura, todas essas palavras são depreciativas se aplicadas a mulheres – eu nunca as ouvi aplicadas a homens. A primeira vez que ouvi duas mulheres, uma porto-riquenha e uma

¹⁷ A própria autora opta pela grafia do pseudônimo em minúsculo que reproduzo aqui respeitando as preferências dela.

¹⁸ Adrienne Cecile Rich foi uma feminista, poeta, professora e escritora dos Estados Unidos. Rich criticou formas rígidas de identidades feministas e valorizou o que ela cunhou de “continuum lésbico”, que é um continuum feminino de solidariedade e criatividade que impacta e preenche a vida das mulheres. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Adrienne_Rich>. Acesso em: 05 nov. 2024.

cubana, dizerem a palavra 'nosotras' fiquei chocada. Eu nem sabia que essa palavra existia. Chicanas usam 'nosotros', sejamos machos ou fêmeas. Somos privadas do nosso feminino pelo plural masculino. A linguagem é um discurso masculino. (Anzaldúa, 2009, p. 306 apud Pinto, 2010, p.74)

O exemplo acima, da escritora Glória Anzaldúa, citado por Pinto (2010), mostra como a língua pode ser ou não inclusiva e também o quanto nossas escolhas linguísticas são importantes, tanto em nossa língua materna como em outra língua, cujos conhecimentos venhamos a adquirir em algum momento da vida.

Assim como a identidade associada aos ideais de nação, a língua também se tornaria uma ferramenta política para promover a unificação nacional. De acordo com essa visão, a língua, entendida como um elemento homogêneo, passa a ser um dos vários instrumentos utilizados para regular e manter o Estado-nação moderno. Nesse contexto, a diversidade linguística e identitária é desvalorizada, devido à supremacia da língua oficial reconhecida pelo Estado.

Traçando um paralelo com os estudos da modernidade/colonialidade, Garcés (2007) propõe a ideia de colonialidade linguística e aponta para como aconteceu o processo de subalternização das línguas e saberes não-europeus. Pois, com a “conquista do novo mundo”, os colonizadores interpretavam esse mundo de acordo com seus próprios parâmetros. “E começa assim o processo classificatório do ontologicamente aceitável e rejeitável: os índios não tem religião, apenas superstições; os índios não falam línguas, apenas dialetos; os índios não são homens, apenas homúnculos; etc.¹⁹” (Garcés, 2007, p. 220). Dessa forma, língua e conhecimento ficaram marcados, até hoje, pelo saber e pelos idiomas europeus. Durante os processos de colonização e catequização dos povos indígenas, os colonizadores se preocupavam em ensinar sua língua e não em preservar a diversidade linguística das regiões colonizadas. Até hoje sofremos as consequências dessa visão colonial com muitas línguas que já foram extintas e tantas outras que ainda seguem sendo, pois,

¹⁹ “Y empieza así el proceso clasificatorio de lo ontológicamente aceptable y rechazable: los indios no tienen religión sino supersticiones, los indios no hablan lenguas sino dialectos, los indios no son hombres sino homúnculos, etc.” (Garcés, 2007, p. 220).

atualmente, de uma forma geral, tampouco temos muitos exemplos de países preocupados em preservar as línguas e as culturas locais.

Garcés (2007, p. 221) afirma que a chegada de Américo Vespúcio às Américas deu origem ao que chamamos de modernidade. Dessa forma, a modernidade opera como um fenômeno profundamente ligado à conquista, ao domínio e à racionalização social, econômica e política impulsionados pela expansão europeia, particularmente com a conquista da América. A modernidade não surge a partir do pensamento cartesiano (*cogito ergo sum*), mas sim do processo de conquista (*cogito ergo conquiro*), iniciado com a expansão europeia no século XVI. Essa dinâmica, como aponta Enrique Dussel (1998 *apud* Garcés, 2007, p. 221), marca a origem da modernidade como um projeto colonial e de dominação. O conhecimento, as ciências sociais e a racionalidade moderna foram construídos para atender às necessidades da expansão capitalista e da dominação europeia sobre o mundo. Esse processo deu origem a uma matriz colonial que hierarquiza o saber e as línguas, privilegiando epistemologias e idiomas eurocêntricos. O saber europeu se coloca como superior, relegando outras formas de conhecimento, como as muçulmanas, ao status de “primitivas” ou “não modernas”. O pensamento de Hegel exemplifica essa exclusão, ao posicionar a Europa, e especialmente países como Alemanha e Inglaterra, como centros da razão e do progresso, desconsiderando contribuições de outras regiões do mundo.

Assim, a modernidade não é um projeto universal e neutro, mas um fenômeno profundamente enraizado nas estruturas de poder colonial, instrumentalizando o saber e as ciências para consolidar um sistema de controle global. Entendida como um período de transformações sociais, políticas e econômicas, a modernidade está intrinsecamente ligada à colonialidade, um conceito que explora as dinâmicas de poder e as heranças deixadas pelo processo de colonização.

2.4. Decolonialidade: reações de resistência

A modernidade/colonialidade, a globalização e o neoliberalismo também têm desencadeado reações de resistência. Movimentos sociais transnacionais têm

emergido para contestar o atual sistema global e lutar por uma distribuição mais justa de poder e recursos. Walter Mignolo, em sua obra “Coloniality and globalization: a decolonial take” (2020), propõe uma abordagem decolonial da globalização. A decolonialidade, segundo Mignolo (2020), sempre esteve presente através dos movimentos de resistência, desafiando as estruturas coloniais que nos são impostas. Os “nomos”, conceitos fundamentais em sua teoria, sugerem a busca por outros mundos possíveis, dentro de perspectivas outras da vida. Pois, dentro do conceito de colonialidade, não se pensa a simultaneidade da vida, há somente a busca por uma hegemonia colonial.

O conceito de “nomos”, na obra de Walter Mignolo (2020), é fundamental para compreender o funcionamento dos sistemas de poder e conhecimento que estruturam a colonização e a dominação cultural. O termo “nomos” é originário da palavra grega que significa “lei” ou “modo de organizar”, e Mignolo utiliza-o para se referir às estruturas normativas e epistêmicas que são impostas pelas potências coloniais.

Segundo Mignolo (2020), o “nomos” é uma forma de regulação social que emerge do projeto colonial, impondo valores, práticas e modos de conhecimento de uma cultura hegemônica sobre as culturas dominadas. Essa imposição cria uma hierarquia de saberes, onde o conhecimento ocidental é valorizado e colocado como superior em relação a outras formas de conhecimento produzidas localmente. O conceito de “nomos” também está intimamente ligado à ideia de colonialidade do poder. Mignolo argumenta que a ideia de modernidade eurocêntrica é parte integrante desse “nomos” colonial, perpetuando a hierarquia de poder e conhecimento ao negar a validade e a diversidade dos saberes não ocidentais.

Ao discutir o “nomos” e a colonialidade do poder, Mignolo propõe um movimento de descolonização que rejeite essas estruturas normativas e epistêmicas impostas pelo projeto colonial. A decolonialidade, neste sentido, busca valorizar e revitalizar os saberes e práticas locais, desafiando a supremacia do conhecimento ocidental e promovendo formas de conhecimento que emergem das experiências e perspectivas das comunidades marginalizadas.

Em suma, o conceito de “nomos” de Mignolo destaca a importância de entender e desafiar as estruturas de poder e conhecimento que são impostas pelas potências coloniais e que perpetuam desigualdades e hierarquias culturais. Através da decolonialidade, busca-se fomentar uma abordagem mais inclusiva e pluralista, reconhecendo e valorizando formas de conhecimento que foram historicamente marginalizadas e silenciadas.

Catherine Walsh (2012) e Vera Candau (2016) são pesquisadoras que abordam questões identitárias e a interculturalidade em diálogo com a decolonialidade no campo da educação. Walsh (2012), em particular, problematiza o conceito de interculturalidade, mobilizando Tubino (2005) para desenvolver a noção de interculturalidade crítica e propor uma pedagogia decolonial. Para a autora, o conceito de interculturalidade foi cooptado pelo poder neoliberal e transformado em instrumento de controle e dominação. Assim, embora seja comum que se fale em interculturalidade na educação, muitas vezes isso ocorre de maneira superficial e não crítica. Nesse sentido, é necessário adotar um olhar situado desde o Sul, que vá além de levar um elemento ou produto cultural para a sala de aula, propondo, antes, uma reflexão crítica sobre tais elementos e seus significados.

Em suas abordagens, Walsh (2012) ainda destaca a forma como os seres humanos lidam com a diferença. Em se tratando de interculturalidade, segundo ela, a primeira reação é o encantamento, mas logo em seguida tentamos impor nossa visão e colonizar o outro. Uma das ideias discutidas é o conceito de interculturalismo, que tem como base a ideia de que o sofrimento nos une e que, ao conversarmos, surgem conexões. Através desse diálogo, é possível superar as barreiras culturais e construir uma sociedade mais inclusiva.

A meu ver, o ambiente de sala de aula de ensino de língua adicional, em especial de língua espanhola, é um ambiente muito propício para reações de resistência decoloniais. Deve ser um lugar contra-hegemônico para que possamos nos insubmeter a esta lógica moderna colonial. Um local de resistência, enfrentamento e insubordinação a essa lógica porque ela é danosa, privilegia alguns subalternizando outros. Em consonância com Walsh (2006), Menares (2014), Oliveira e Candau (2010),

entendo que uma pedagogia decolonial, conceito que explorarei no próximo capítulo, com base na interculturalidade crítica, é o caminho para insubmeter-se (Barbosa, 2015).

Nesse sentido, ampliar os conceitos de interculturalidade se torna fundamental para suprir as necessidades da pesquisa e da sociedade em geral. É necessário adicionar adjetivos que reflitam as diferentes formas de intercâmbio cultural e os desafios que cada uma delas enfrenta.

2.5. Desafios da decolonialidade no ensino de língua espanhola no Brasil

Nos materiais padrões de ensino de língua espanhola, ou seja, livros didáticos importados – que são geralmente usados nos contextos de ensino de escolas de idiomas –, grande parte dos temas explora uma realidade europeia muito distante para a maioria de nós, brasileiras/brasileiros, e ainda privilegia as variantes linguísticas e as culturas da Espanha. Algo que se conecta com a colonialidade linguística (Garcés, 2007), pois valoriza a variante espanhola e despreza as outras variantes – são menores, inferiores, pois são de países da América Latina, ou ainda da África, no caso da Guiné Equatorial. De fato, a questão é mais complexa e, felizmente, mais animadora quando pensamos o espanhol inserido nos contextos regulares de ensino, as escolas.

De acordo com Picanço (2003), é importante destacar que, entre os anos 1990 e 2015, houve mudanças significativas no ensino de espanhol no Brasil e no Paraná. A assinatura do Tratado do Mercosul, em 1995, certamente contribuiu para um aumento significativo das escolas de idiomas e da oferta de licenciaturas de língua espanhola. Em 2005, com a promulgação da Lei 11.161, que tornava obrigatória a oferta de língua espanhola no Ensino Médio, muitas escolas passaram a oferecer o espanhol na matriz curricular. No entanto, com a falta de uma regulamentação da lei, prevendo condições de trabalho, concursos e formação de professores, os governos estaduais e as escolas da rede privada passaram a oferecer o espanhol no contraturno, em centros de línguas ou terceirizando (nas escolas privadas) essa oferta.

Embora tenha entrado como componente obrigatório no currículo da escola secundária em 1942, no início da década de 60, com a mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961) e a perda de carga horária das disciplinas vinculadas às humanidades, a língua espanhola deixa paulatinamente de ser ensinada nas escolas, pois as línguas estrangeiras deixam de ser obrigatórias nos currículos oficiais. Além disso, as polêmicas travadas entre escritores brasileiros e portugueses (José de Alencar e Pinheiro Chagas) e defesas veementes da tradição linguística portuguesa por nomes como Machado de Assis e Rui Barbosa contribuíram para que as línguas estrangeiras perdessem espaço no currículo. Esse quadro se intensificou nas décadas posteriores, por isso o espanhol volta a se configurar como disciplina escolar somente no final dos anos 1980, acompanhando uma tendência mundial alavancada pelos investimentos realizados por uma política de difusão do idioma implementada pelo governo da Espanha. Na década seguinte, impulsionado, no caso brasileiro, pela criação do Mercosul, o espanhol consolidou-se como alternativa ao inglês como língua adicional e componente curricular. Apesar dos investimentos cada vez maiores do Instituto Cervantes e da Fundação Telefônica, o espanhol não consegue suplantar a importância da língua inglesa no currículo escolar (Picanço, 2003).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve impacto significativo no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, especialmente com a inclusão de materiais de Língua Inglesa e Espanhola no ciclo educacional, a partir de 2011. Suas contribuições podem ser sintetizadas em diferentes aspectos: ampla distribuição e acessibilidade; promoção da autonomia do aluno; critérios padronizados e avaliação de qualidade e incentivo à diversidade de abordagens didáticas (Silva, 2016).

Além disso, faz-se necessário mencionar que movimentos como o *#FicaEspanhol*, muito forte aqui no estado do Paraná, contribuem para a resistência e divulgação de trabalhos que não sejam pautados em princípios coloniais.

Porém, no contexto de ensino de língua em escolas de idiomas, que é o contexto que mais conheço por ser o contexto em que mais trabalhei, na maior parte dos casos, a escolha do livro didático é imposta pela escola que, por sua vez, prioriza livros importados. Dessa forma, cabe a professora/ao professor – quando

pode/consegue/quer – buscar alternativas para fazer com que as aulas de idioma façam mais sentido e estejam mais conectadas com a realidade das alunas/dos alunos. Sendo assim, buscar levar conteúdos latino-americanos, que valorizam as vozes, as culturas e os conhecimentos do Sul Global, para as aulas pode ser uma forma de romper o ciclo da história única (Chimamanda, 2009). Claro, não é qualquer documento que somente pelo fato de ser latinoamericano pode ser considerado decolonial e, ainda, relevante para a aluna/o aluno ou grupo de alunas/alunos em questão. Portanto, percebe-se a importância de privilegiar documentos e vozes contra-hegemônicas, como a unidade temática que trarei no capítulo “Análises de materiais didáticos: uma jornada de ensino e fortalecimento da identidade latinoamericana nas aulas de língua espanhola”. Essa unidade trabalha com a coleção de livros “Antiprincesas” que foi escrita na Argentina e trabalha com histórias reais de pessoas reais, grandes personalidades históricas da América Latina.

2.6. Contextos em que o espanhol pode ser considerado uma língua de resistência

Depois de todas as reflexões trazidas neste capítulo, que também se entrelaçam à minha prática docente, não podia deixar de refletir sobre o fato de estar ensinando uma língua colonial. Surge, então, a pergunta: seria possível ensinar uma língua colonial e, em certa medida, hegemônica a partir de uma perspectiva decolonial? Se o texto de Kassandra Muniz (2022) me trouxe as questões que me fizeram refletir e repensar a forma como trabalho o ensino da língua espanhola, “uma língua do colonizador”, o texto *Da língua-objeto à práxis linguística: Desarticulações e rearticulações contra-hegemônicas*, de Pinto (2010), me trouxe não respostas definitivas, mas o entendimento de que há diversas formas de olhar para uma mesma língua. “A depender do conjunto de práticas corporais em jogo, uma mesma língua pode ser tanto objeto de resistência quanto instrumento de resistência” (p. 70).

Em seu texto, a autora aponta duas situações que exemplificam essa dualidade presente na língua espanhola:

Uma mulher chicana escolarizada na fronteira dos Estados Unidos e México, ao insistir em escrever e falar espanhol – suas variantes de prestígio ou não – confronta o lugar de poder anglófono (Anzaldúa, 1999). Por outro lado, um escritor peruano (Arguedas, 1962 apud Mignolo, 2003, p. 297), ao publicar em quíchua, confronta a naturalização imposta do espanhol na América colonizada. De modo exemplar, o lugar geopolítico compõe o contexto hegemônico ou subalterno de uma língua em relação às demais e tal contexto não pode ser compreendido senão no conjunto das estratégias corporais e linguísticas que manejam os domínios sociais (culturais, econômicos, políticos). O conjunto de práticas linguísticas a que se chama “o espanhol” no contexto de Arguedas e aquele a que se chama “o espanhol” no contexto de Anzaldúa não podem ser abordados da mesma forma. Como atos de fala ritualizados (Pinto, 2007), tais conjuntos precisam ser compreendidos como ações locais inseridas nas disputas de poder cultural, estratégias para a produção de consensos linguísticos ou para a resistência às coerções e violências linguísticas, e assim precisam ser analisadas em relação às demais práticas linguísticas e corporais que as cercam. “O espanhol” – ou qualquer outra língua – é, portanto, “um efeito de língua” (Makoni; Pennycook, 2007) local de um conjunto estratégico de atos de fala, práticas linguísticas articuladas nas dinâmicas das práticas corporais. (Pinto, 2010, p. 70-71)

Através dos exemplos expostos por Pinto (2010), podemos perceber que a resposta para questões como: “como falar sobre decolonialidade enquanto se ensina uma língua colonial?” e, mais ainda, “faz sentido buscar formas de ensino/aprendizagem decoloniais se, além de estar ensinando uma língua colonial, também vivemos em uma sociedade colonializada?” não é simples nem inflexível. A resposta curta pode ser um simples “depende”. Analisando o contexto, o lugar geopolítico e todas as questões sociais e culturais que implicam o ensino/aprendizagem de espanhol no Brasil, ou simplesmente, o ato de se interessar pela língua espanhola aqui neste território pode ser um ato de resistência. Mas, se falamos do espanhol como uma língua que se impõe sobre outras, aí estamos falando de uma língua colonial. E podemos contextualizar com outro exemplo. Nas regiões de fronteira entre o Brasil e os países hispanos vizinhos se desenvolve uma língua chamada portunhol²⁰ que está buscando seu espaço de valorização e prestígio no meio acadêmico. Impor o espanhol ou o português, como língua oficial para os falantes de portunhol é uma violência hegemônica de uma língua em relação a outra. Porto Rico também é um exemplo de um contexto onde o espanhol é usado como uma língua de resistência. Como já mencionado na introdução, em seu álbum mais recente, “Debí tirar

²⁰ Refiro-me ao portunhol como uma língua aqui respeitando a luta de seus falantes para que seja conquistado esse status.

más fotos”, o artista porto riquenho Bad Bunny denuncia o processo de gentrificação e exploração que a ilha está sofrendo, com estadunidenses se aproveitando de vantagens indevidas para comprar propriedades, terrenos e pedaços de praias, o que obriga os moradores nativos a se deslocarem para lugares mais afastados ou até mesmo a migrarem da ilha. Além disso, a ilha está sendo colonizada e a cultura e tradições locais estão se perdendo e a cultura e língua estadunidense são se impondo no território através dessa migração e colonização massiva dos “gringos”. Sendo assim, falar espanhol é um ato de resistência e uma tentativa local de manter viva sua cultura.

Além dessas questões, Pinto (2010) ainda traz a discussão sobre variações linguísticas. Escolher, ou não, se expressar na variante considerada norma culta de uma língua marca um posicionamento cultural e político. Explorando exemplos citados por Fanon (2008) e Gonzales (1984), ela mostra que o que ambos “estão nos apresentando é a riqueza de se compreender a língua, não como objeto, mas como parte fundamental de processos de hierarquização violentos e naturalizados” (Pinto, 2010, p. 73)

Os exemplos de Anzaldúa (2009), hooks (2008) e Fanon (2008) estão apontando maneiras de repensar as línguas de modo a seguir contra tais efeitos; antes, os estudos contra-hegemônicos provam que as línguas são desde sempre práticas relativas aos seus efeitos – “efeito de língua” (Makoni; Pennycook, 2007), nas relações de poder, “estratégias para manejar domínios de interação” (Mignolo, 2003, p. 309). Da relação entre práticas linguísticas, práticas corporais e processos coloniais, surgem, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o papel das línguas, especialmente coloniais padronizadas, na dominação racial, de classe e de gênero e a crítica às formas como o pensamento ocidental as define. (Pinto, 2010, p. 80)

Segundo a autora, de uma forma geral, o conhecimento acadêmico/científico e valorizado no mundo globalizado ocidental não leva em consideração o “corpo que fala”, diferentemente dos autores contra-hegemônicos trazidos por ela, como Fanon e Anzaldúa. Trazendo a discussão para um contexto de sala de aula, para o ensino de uma língua adicional, também é importante contextualizar “o corpo que fala”. A grande maioria dos livros didáticos importados em espanhol, a que tive acesso na minha trajetória de ensino/aprendizagem da língua espanhola, não faz isso. Traz apenas a

variante padrão da língua e com documentos didatizados ou criados de forma irreal para suprir as necessidades específicas de um conteúdo com enfoque gramatical ou comunicativo. E quando os livros didáticos trazem um “espanhol corporificado”, este corpo é da Espanha e fala com a variante linguística espanhola de prestígio. Este é um contexto com o qual a grande maioria de nós, brasileiras/brasileiros que buscam aprender a língua espanhola, não nos identificamos. Neste sentido, recorrer ao ensino de espanhol através de documentos reais que dialogam com as realidades vividas pelas alunas/pelos alunos é uma forma de descolonizar o ensino de espanhol e de utilizar a língua como uma forma de resistência.

Para Barbosa (2015), a melhor forma de “insubmeter-se” e resistir é pela educação, promovendo a autonomia na relação de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, destacam-se as práticas e experiências latino-americanas de um grupo que se denomina *Pedagogias Insubmissas*, as quais podem atuar como força motriz para manter vivas as esperanças, além de renovar e ampliar horizontes reflexivos e estratégicos na resistência. Principalmente na segunda metade do século XX, a educação ganha esse papel central na motivação social, inclusive, como espaço de debates e discussões para pensar as lutas políticas regionais e globais. Segundo Barbosa,

A agravación das contradições sociais e político-econômicas permite, com expressiva contundência, um mosaico de rebeldias, desde outras semânticas, outras geografias, vários rostos das multidões oprimidas e desprovidas: afrodescendentes, campesinos, indígenas, operários, mineiros, mulheres, juventude, a chamada ‘minoría’ que, na verdade, representa a maioria em várias regiões do mundo. Desafiam a lógica unilateral e homogeneizadora imposta historicamente pelos grupos hegemônicos no complexo de relações culturais, geopolíticas e econômicas, propondo alternativas outras, fortalecendo sua identidade cultural e fazendo uma volta em seus processos históricos²¹. (Barbosa, 2015, p. 330)

²¹ “La agudización de las contradicciones sociales y político-económicas permite, con expresiva contundencia, un mosaico de rebeldías, desde otras semánticas, otras geografías, varios rostros de las multitudes oprimidas y desposeídas: afrodescendientes, campesinos, indígenas, obreros, mineros, mujeres, juventud, la llamada “minoría” que, en verdad, representa la mayoría en amplias regiones del mundo. Desafían la lógica unilateral y homogeneizadora impuesta históricamente por los grupos hegemónicos en el complejo de relaciones culturales, geopolíticas y económicas, proponiendo alternativas otras, fortaleciendo su identidad cultural y haciendo un giro en sus procesos históricos” (Barbosa, 2015, p. 330, tradução nossa).

Barbosa (2015) destaca como as contradições geradas por um sistema global dominado por lógicas coloniais e patriarcais fomentam resistências que desafiam o legado de desigualdade e exclusão herdado do processo de colonização da América Latina. A visão colonial refletida nas práticas pedagógicas tradicionais ainda perpetua um cenário de opressão e marginalização. No entanto, esse mesmo contexto oferece terreno fértil para o surgimento de “pedagogias outras” e movimentos que fortalecem identidades culturais e promovem alternativas emancipatórias. Ao valorizar essas resistências, Barbosa (2015) conecta o enfrentamento às estruturas de poder globais com a construção de uma educação mais plural e justa, que ressignifica os processos históricos e culturais em busca de maior equidade social.

O processo de colonização que sofreram todos os países da América Latina, seguramente, influencia na construção da identidade do sujeito. Conforme analisa Barbosa (2015), principalmente porque essa visão conquistadora, colonial, branca e patriarcal é a que domina as práticas pedagógicas da educação tradicional. Todas as formas de poder e dominação acabam por se transformar em um cenário de desigualdade, segregação e exclusão. Embora, assim mesmo, sejam lugares muito propícios ao surgimento de resistências, incluindo essas “pedagogias outras”.

Quando falo de campo simbólico e ideológico me refiro justamente ao momento em que se configuram os Estados-nação e os processos identitários do continente; em que se constrói, desde cima, uma possível identidade latinoamericana e caribenha totalmente alheia e desvinculada de suas particularidades históricas, das idiosincrasias socioculturais e práxis política de seus sujeitos: povos originários, afrodescendentes, brancos e mestiços²². (Barbosa, p. 326-327, 2015)

De acordo com a leitura de Barbosa (2015), o surgimento das Pedagogias Insubmissas é um marco do século XXI para o fortalecimento da resistência, não somente dos povos originários, mas de todos os grupos marginalizados da sociedade. Ela aponta que esse tipo de discussão iniciou com Paulo Freire e sua *Pedagogia do*

²² “Cuando hablo de campo simbólico e ideológico me refiero justamente al momento en que se conforman los Estados-nación y los procesos identitarios del continente; en que se construye, desde arriba, una posible identidad latinoamericana y caribenha totalmente ajena y desvinculada de sus particularidades históricas; de las idiosincrasias socioculturales y praxis política de sus sujetos: pueblos originarios, afrodescendientes, blancos y mestizos” (Barbosa, 2015, p. 326-327, tradução nossa).

Oprimido e que hoje ganhou proporções muito maiores. Na verdade, se pensarmos a estrutura da escola como é atualmente, seguimos utilizando o mesmo modelo há séculos. Seguimos valorizando o mesmo cânone há muitas décadas, assim como seguimos ignorando a existência e os valores de conhecimentos marginalizados.

Com as discussões apontadas neste capítulo, entendo que o fato de a língua espanhola ser considerada uma imposição colonial ou uma resistência é variável e depende muito do contexto. Aqui no Brasil, entre outros fatores, devido a políticas linguísticas – ou a falta delas – temos, em geral, o costume de pensar o espanhol e a realidade dos povos hispanos como algo muito distante. Muitas brasileiras/muitos brasileiros nem sequer se sentem pertencentes a esse grupo denominado latinoamericanos. Isso pode decorrer da falta de conhecimento sobre esses povos – esse “outro” que parece tão diferente e distante. Tal conhecimento nos é negado, por exemplo, quando há a imposição de uma única língua adicional, o inglês, no currículo escolar regular, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse caso, aprender a língua espanhola e se apropriar do conhecimento que o ensino/aprendizagem dessa língua pode nos proporcionar é um movimento de resistência contra a hegemonia dominante.

Retomando a discussão apresentada por Pinto (2010) e considerando o exemplo utilizado em seu texto, o de uma pessoa que vive em uma região dos Estados Unidos, que no passado pertenceu ao México, onde descendentes de mexicanos são conhecidos como *chicanos*, observa-se que falar espanhol e manter vivas tradições culturais mexicanas por meio da língua constitui também uma forma de resistência. Nesse sentido, é possível traçar um paralelo com a experiência que nós, brasileiras e brasileiros, vivenciamos ao estudar o espanhol.

No Brasil, estudar espanhol pode ser um caminho que nos permite ter acesso a uma gigantesca gama de conhecimentos linguísticos, culturais, históricos e, inclusive, sobre os povos originários do nosso continente que normalmente não nos chegam com tanta facilidade em território brasileiro. O que me leva à conclusão de que o ensino/aprendizagem da língua espanhola pode ser um ato de resistência contra-hegemônica, a depender da abordagem, escolha dos documentos a serem

trabalhados, metodologias e outros fatores educacionais, além de ser uma ferramenta de acesso poderosa. Parafraseando bell hooks, conhecer a língua do colonizador nos dá acesso e conhecimento para lutar contra a colonização, em nosso caso, neste mundo moderno e globalizado, lutar contra a “colonialidade do saber e do poder” (Mignolo, 2006), e também a “colonialidade linguística” (Garcés, 2007).

Dessa forma, conhecer língua e culturas dos países hispanoamericanos pode contribuir, ainda, para a construção de identidades latinoamericanas plurais e contra-hegemônicas. No próximo capítulo, discorrerei mais sobre as questões de identidade, identificação, linguagem como resistência e desobediência linguística e as problemáticas da colonialidade que influenciam também nossa forma de ser, pensar, agir e nos posicionar no mundo.

3. IDENTIDADES E SEUS POSSÍVEIS CAMINHOS: O Impacto da Decolonialidade nas Relações de Poder e a Construção de Mundos Possíveis

*Los indio' construímo' los imperio' con las mano'
¿Odia' el futuro? Vengo con mis hermano'
De diferentes padre', pero no nos separamo'
Soy el fuego del Caribe y un guerrero peruano
Le doy gracias a Brasil por el aire que respiramo'
A veces pierdo, a veces gano
Pero no es en vano morirme por la tierra que amo
Y si los de afuera preguntan cómo me llamo
Mi nombre es "Latino" y mi apellido "Americano"²³*

A letra da canção “Tierra Zanta”, dos argentinos Trueno (rapero) e Victor Heredia (cantor), que trago como abertura deste capítulo e que também utilizei como inspiração para o título dessa pesquisa, é apenas um exemplo de como rappers e/ou cantores hispanoamericanos costumam mencionar o Brasil quando escrevem letras de músicas que falam sobre essa pátria grande, ou melhor: mátria grande, que chamamos de Latinoamérica. Escolhi especificamente essa canção para trazer aqui porque gosto de como o Brasil é mencionado nela. Popularmente, costuma-se dizer que a Cordilheira dos Andes é a “espinha dorsal” do planeta. Ela une quase todos os países da América do Sul, que compartilham uma cultura de afeto e conexões com e através da montanha. Entendi isso ao assistir a série Andes Mágicos²⁴, do diretor Luis Ara. O Brasil não faz parte do grupo de países que compartilha essa montanha, mas compartilha com alguns países da América do Sul outro poderoso símbolo da natureza conhecido mundialmente como o “pulmão do mundo”: a Amazônia. Esse território, a meu ver, também é uma forma de conexão com os países hispanoamericanos, um dos elementos que nos conectam. Através da música, da literatura, do cinema e de séries, percebo que é muito claro para os hispanoamericanos que o Brasil também faz parte desse grande grupo que chamamos de América Latina. Mas por que isso não é claro para a maioria das brasileiras e dos brasileiros? Neste capítulo farei uma discussão em cima de algumas hipóteses, pois, como já mencionei anteriormente, para construir uma

²³ Vídeo oficial da música TIERRA ZANTA de Trueno e Victor Heredia: https://www.youtube.com/watch?v=POAdMW-4yfw&ab_channel=Trueno.

²⁴ Trailer da série “Andes Mágicos”, que está disponível na plataforma de streaming Netflix: https://www.youtube.com/watch?v=Q7EOS4XzoMQ&ab_channel=kamifer.

identidade latinoamericana é preciso se sentir pertencente e não há como se identificar e se sentir pertencente a algo que desconhecemos.

A discussão sobre identidade e linguagem é central na obra dos teóricos contemporâneos que trago neste capítulo, como Chimamanda Ngozi Adichie²⁵, Walter Mignolo (2006; 2020), Catherine Walsh (2006; 2012) e Vera Candau (2010; 2016), para explorar hipóteses de (re)construção de identidades. Além disso, aproprio-me das teorias de Butler (1990) e Hall (2016) para definir conceitos de identidade que utilizo como base no desenvolvimento desta pesquisa. Essas abordagens nos convidam a refletir sobre como as dinâmicas de poder, colonialidade e linguagem moldam nossa percepção de nós mesmos e dos outros, além de mostrar como as formas de identificação e as práticas linguísticas podem ser usadas para questionar e resistir às estruturas hegemônicas.

3.1. A construção da identidade e a questão da identificação

Em seu TED “O perigo de uma história única”, Chimamanda destaca a importância de termos uma narrativa própria sobre quem somos e como isso é afetado pela imposição de narrativas externas. A forma como pensamos nossa identidade está intimamente ligada ao que e com quem nos identificamos. Identificações podem ser construídas por meio da resistência, mas também pela absorção de influências externas, como as relações de poder entre colonizadores e colonizados. A questão crucial aqui é que o poder não só define as narrativas dominantes, mas também determina as consequências dessas narrativas. As formas como as sociedades coloniais e pós-coloniais pensam sobre identidade são, portanto, moldadas por essas relações desiguais de poder.

Adichie (2009) traz o conceito de “arrogância bem-intencionada”, que é a tendência de falar pelo outro, a ideia de que quem está em uma posição dominante sente a necessidade de falar em nome de quem é oprimido. No entanto, a verdadeira

²⁵ ADICHIE, C. The danger of a single story. TED talk. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg&t=186s>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

diferença de comportamento e construção de um mundo mais igualitário e menos hegemônico, em concomitância com as teorias decoloniais, está em buscar aprender junto e construir o conhecimento coletivamente. Falar pelo outro é um reflexo da colonialidade, onde a voz do subalterno é silenciada e substituída por uma voz hegemônica que dita o que é certo ou errado, o que é legítimo ou não. Dessa forma, as culturas dominantes moldam nossa identidade latinoamericana, dizendo, inclusive, quais culturas podem ser validadas dentro desse sistema hegemônico e colonialista de poder.

Essa compreensão da identidade baseada na fala de Chimamanda, que a vê como um processo contínuo e em constante construção, está em conformidade com as reflexões de Hall (2016). A identidade não é uma essência fixa, mas uma construção narrativa que se manifesta nas interações sociais, culturais e históricas, sendo o resultado de representações ao longo da vida de um indivíduo (Campos, 2019, p. 6). Ainda, Campos (2019) se baseia em Hall (2010) para argumentar que as identidades são “fragmentadas, conflitantes e situadas no tempo e espaço”, moldadas pela interação entre o “eu” e o “outro”, e que a identidade “só existe na relação de diferença”. A autora também mobiliza Ramos (2003), para quem a identidade não é algo “fixo e puro, mas como um processo contínuo de construção e reconstrução”, fazendo sentido apenas “quando se define em relação aos outros” e necessitando do “outro” para se afirmar.

Por sua vez, a identificação é inerente a essa construção de identidade. Hall (2016) sugere que a identidade é justamente um “processo de identificação” (Campos, 2019, p. 6), diferenciando-a da representação, que são os “processos específicos pelos quais os indivíduos ou grupos se reconhecem em relação a certas categorias, símbolos ou narrativas”. Os processos de identificação, segundo Hall (2010), são formados pelas “diversas vozes sociais que nos constituem” e estão “intimamente ligados ao contexto social em que nos encontramos”, ocorrendo na dinâmica de alteridade. No contexto latinoamericano, a identidade é uma “construção histórica e política” (Elizalde, 2007, *apud* Campos, 2019, p. 7), e uma “criação civilizacional nova que emergiu ‘em’ e ‘da’ colonização” (Ramos, 2003, *apud* Campos, 2019, p. 9), sendo, portanto, um fenômeno

social e histórico em constante fluxo, influenciado por relações de poder e pelas interações com o outro.

Muitas questões políticas contribuíram para um distanciamento do Brasil em relação à Latinoamérica, e, com isso, um consequente não reconhecimento do povo brasileiro como pertencente a esse grupo.

De acordo com Onuki *et al.* (2016), a não identificação dos brasileiros como latinoamericanos é um fenômeno multifacetado. A pesquisa, apresentada no estudo de Onuki *et al.* (2016), revela que apenas 4% dos entrevistados no Brasil se identificam dessa forma, enquanto 79% se consideram “brasileiros”, o que difere significativamente dos demais países hispanohablantes da amostra, onde a identidade latinoamericana foi a mais forte. Essa particularidade é explicada pela tese de “excepcionalismo brasileiro” de Bethell (2010), atribuída à herança colonial única do país, ao histórico desinteresse de intelectuais e à relutância de governos militares brasileiros em assumir uma posição de liderança regional.

Ainda segundo Onuki *et al.* (2016), desde o período monárquico, a diplomacia brasileira (Itamaraty) buscou consolidar uma imagem de “país continental”, baseada em sua vasta dimensão territorial, diferença linguística e papel no cenário internacional, o que influenciou a política externa desde a independência. Além disso, a América Latina não é a principal prioridade na política externa para os brasileiros, que tendem a dar mais atenção à África (24%), seguida pela própria América Latina (16%) e Europa (14%), contrastando com a preferência dos outros países da região pela América Latina.

Há também uma notável relutância em assumir os custos da liderança regional, seja através de intervenção militar em crises (rejeitada pela maioria dos brasileiros) ou de assistência financeira a nações menos desenvolvidas, sendo o Brasil o país com menor apoio a essa iniciativa entre os pesquisados (Onuki *et al.*, 2016, p. 13-14). Soma-se a isso a oposição de 60% dos brasileiros à livre circulação de pessoas entre os países latinoamericanos, e a percepção geral da região mais como uma fonte de “preocupações e problemas do que benefícios”, conforme Spektor (2010, *apud* Onuki *et*

al., 2016, p. 19). Historicamente, até meados dos anos 1980 as elites e cidadãos brasileiros viam a América Latina apenas como uma “paisagem geográfica circundante”, o que, aliado à busca por bloquear a rivalidade mexicana na liderança regional, levou à adoção do conceito de “América do Sul” para limitar sua esfera de influência.

Enquanto brasileiras/brasileiros, também é fundamental que nos reconheçamos dessa forma. Retomando a pesquisa apresentada por Onuki et al. (2016), 79% dos entrevistados no Brasil se identificam como brasileiros, o que demonstra ser esse um traço importante de nossa identidade e um motivo de orgulho nacional. Esse dado é positivo, pois o intuito desta pesquisa, e também o meu, enquanto professora, é promover gatilhos para o despertar da identidade latinoamericana em aprendentes, sem jamais deslegitimar suas identidades brasileiras; pelo contrário, busca-se valorizá-las em conjunto. Como já discutido anteriormente, identidade é algo fluido e que está em constante (re)construção (Hall, 2016). Sendo assim, considero fundamental que nos reconheçamos simultaneamente como brasileiras/brasileiros e como latinoamericanas/latinoamericanos. Isso porque os povos hispanoamericanos também estão marcados pela modernidade/colonialidade e, enquanto parte dessa mesma realidade, precisamos buscar soluções comuns para tais problemas. Ao reconhecermos nossas belezas, falhas e diferenças, abrimos caminhos para outras possibilidades de solução e, assim, podemos sonhar com a construção de outros mundos possíveis.

Quanto ao nosso papel enquanto docentes, Campos (2019) aponta que a construção da identidade latinoamericana possui relevância fundamental para a formação docente e o ensino. A autora argumenta que, para que as/os docentes possam atuar eficazmente, é crucial que compreendam a complexidade da região, indo além de aspectos meramente geográficos. Essa compreensão aprofundada é vista como essencial para que os professores possam entender seu “compromisso ético e político para a superação das desigualdades” decorrentes de “amplos espaços de exclusão” históricos e coloniais. Adicionalmente, a valorização da identidade latinoamericana no ensino contribui para a desconstrução de narrativas hegemônicas.

Ao abordar as imposições linguísticas e culturais do passado, os professores são instrumentalizados a promover um “lugar de fala” para as alunas/os alunos e a dar autonomia para que expressem suas próprias vozes.

Dessa forma, Campos (2019) e Adichie (2009) direcionam para a necessidade de conhecer o outro lado da história, isto é, compreender as culturas e histórias latinoamericanas a partir de vozes locais contra-hegemônicas. Trata-se de utilizar a língua como espaço de resistência, como será discutido a seguir.

3.2. A linguagem como espaço de resistência

Walter Mignolo (2020), em sua análise sobre colonialidade e globalização, apresenta a decolonialidade como uma abordagem que não apenas critica a colonização histórica, mas também aponta para as formas contínuas de dominação que se manifestam nas esferas econômicas, culturais e linguísticas. A linguagem, segundo Mignolo e outros pensadores decoloniais – como Garcés (2007) e Muniz (2022) –, projeta exclusões ao criar um sistema de compreensão que muitas vezes silencia as vozes marginalizadas. Veronelli (2019) mobiliza a teoria sobre a colonialidade do poder, de Quijano (1991), para ampliar suas implicações e chegar na discussão proposta por ela sobre a colonialidade da linguagem.

Não é de hoje que há tentativas de usar a língua ou a linguagem para dar status a um povo em detrimento de outros. Veronelli (2021) conta a história da primeira gramática em língua espanhola, publicada por Nebrija, em 1492, para apontar como “o status da língua é aqui um assunto político”. Isso porque essa gramática foi criada com o objetivo de unificar o reino Castelhana e colocar a língua espanhola no mesmo patamar que as línguas clássicas, já que, naquela época, somente as línguas que possuíam gramática eram capazes de construir conhecimento. Dessa forma, é possível entender que, para Nebrija, se o que caracterizava o fato de uma língua poder expressar conhecimento era ter uma gramática, então, as populações indígenas das américas eram vistas como “carentes de conhecimento, carentes de língua e incapazes de comunicação racional”.

As observações sobre os argumentos de Nebrija e Aldrete são o corpo de uma hipótese sobre a relação entre colonialidade e linguagem uma vez que dão conta dessas condições. Nebrija e Aldrete não colocam em prática uma classificação das línguas no sentido aristotélico; antes, dão conta do critério filosófico e linguístico que estava sendo construído no século XVI para estabelecer a superioridade e a inferioridade. Pode-se dizer que este critério inclui: a) ter uma relação filial com as línguas tradicionalmente superiores e percebidas como presentes de Deus (o latim, o grego, e o hebraico) e, consequentemente, serem línguas capazes de expressar conhecimento; b) ter a capacidade para o projeto político de unificar um território, incluindo a expressão das leis, a autoridade e a ordem desse território; e c) a conexão entre escrita alfabética e civismo. Portanto, partindo desse critério, quando se avaliam os meios de expressividade de gentes entendidas como “bestas”, não são considerados como línguas. (Veronelli, 2021, p. 89-90)

Ainda segundo Veronelli (2021, p. 90):

O que está sendo prescrito no paradigma linguístico renascentista é uma relação entre linguagem e território, linguagem e poder político e jurídico, linguagem e escrita, linguagem e Deus. A linguagem dos colonizadores é a linguagem, o castelhano é uma língua; os meios de expressividade dos colonizados, no entanto, são algo inferior.

A autora também traz o termo “comunicação simples” para mostrar o olhar que os colonizadores-colonializadores tinham/têm sobre os povos indígenas, segundo eles, capazes de se comunicar, mas desprovidos de linguagem, “que não têm expressividade valorizada do ponto de vista eurocêntrico” (Veronelli, 2021). Dessa forma, para Veronelli (2021), é preciso mudar o olhar sobre o tema para entender a colonialidade da linguagem. Ela propõe utilizar a noção de *linguajar* criada por Maturana (1990;1999 *apud* Veronelli, 2021), que, nas palavras de Veronelli, é a maneira pela qual as línguas dos povos colonizados foram desvalorizadas e reduzidas a meras “expressões de sua ‘natureza’ inferior”, como parte de uma ideologia monolíngue que servia para legitimar a dominação colonial e a hierarquia racial. Sendo assim, nunca houve de fato diálogo entre colonizadores e colonizados, já que, para os colonizadores, os colonizados eram capazes apenas se serem treinados para obedecer ordens e fazer o que eles quisessem, “o diálogo não é suficiente para pôr em prática o projeto incompleto e inconcluso da descolonização, porque o próprio diálogo foi colonizado” (Veronelli, 2021, p.81).

Adoto o conceito de “linguajar” de Humberto Maturana (1987; 1990; 1999). Este termo me interessa porque me permite fazer uma transição de substantivo para verbo, de produto acabado para atividade situada e contínua. De acordo com Maturana, é possível interpretar que o substantivo “língua” como código (e a “linguagem” como competência) se refere a algo dado, que precede a interação comunicativa e pressupõe uma comunidade unida e homogênea de falantes. A língua como objeto acabado existe como patrimônio compartilhado, institucionalizado, com determinadas propriedades, com uma gramática e um léxico, e um território particular de pertencimento. Como verbo, linguajar é mudança, é ação.²⁶ (Veronelli, 2019, p. 152)

Para Veronelli (2019) tornar verbo o substantivo nos permite apropriarmos dessa comunicação, forma de expressar, pois linguajar é uma inter-ação que serve de base para todas as comunicações.

Dessa forma, alinho-me a Veronelli (2021) em sua conclusão de que jogar luz nessa problemática colonial já é um ato decolonial. Afinal, entender nossas raízes coloniais é o primeiro passo para construir uma identidade latinoamericana crítica, que reconhece a colonialidade enraizada e aprende a conviver com ela, sempre que possível, priorizando atitudes decoloniais, mas sabendo que a colonialidade também faz parte de quem somos. A resistência decolonial, na prática, sempre esteve presente, pois os movimentos de resistência também sempre existiram. A luta contra a opressão colonial não é uma novidade, mas uma realidade que atravessa séculos. A colonialidade e a decolonialidade, portanto, estão sempre em coexistência. Enquanto uma busca impor um único modo de ser e viver, a outra procura afirmar as possibilidades de múltiplas existências, reconhecendo a pluralidade dos saberes e das culturas.

Como já citado anteriormente, a carência de políticas públicas que valorizem tanto a identidade nacional como a identidade latinoamericana faz com que muitos brasileiros não se reconheçam como pertencentes a estes povos e também sintam

²⁶ Tomo el concepto “lenguajear” de Humberto Maturana (1987; 1990; 1999). Este término me interesa porque me permite hacer un pasaje de sustantivo a verbo, de producto acabado a actividad situada y continua. Siguiendo a Maturana se puede interpretar que el sustantivo “lengua” como código (y el “lenguaje” como competencia) refiere a algo dado, que precede la interacción comunicativa, y presupone una comunidad unida y homogénea de hablantes. La lengua como objeto acabado existe como patrimonio compartido, institucionalizado, con determinadas propiedades, con una gramática y un léxico, y un territorio particular de pertenencia. Como verbo, lenguajear es cambio, es acción. (Veronelli, 2019, p. 152, tradução nossa)

uma inferioridade em relação aos países do Norte Global. Essa falta de reconhecimento gera “estranheza” com relação a tudo aquilo que vem da América Latina. É comum, por exemplo, os alunos preferirem escutar a variante da Espanha nas aulas de espanhol e se referirem às variantes de países como a Argentina, como sendo “feia e/ou difícil de entender”. Houve também situações em que pessoas interessadas em aulas de espanhol me perguntaram qual era “a minha variante” ou se estudaríamos “o espanhol da Espanha”. Esses comentários evidenciam um racismo linguístico, já que, do ponto de vista técnico, não existe justificativa para essa preferência. É importante destacar que meu objetivo nunca foi excluir a Espanha, suas variações linguísticas ou suas culturas das aulas, tampouco proibir referências a esse país. O que sempre busquei foi trazer para minhas aulas conteúdos a que não tive acesso durante meu processo de aprendizagem do espanhol e cuja ausência senti intensamente. Foram questões que precisei buscar por conta própria, fora da sala de aula, quando ainda era estudante.

Essas questões são importantes mesmo que uma/um estudante brasileira/brasileiro vá morar na Espanha porque, por mais que nós não nos reconheçamos como latinoamericanos, frequentemente seremos lidos fisicamente e culturalmente como latinoamericanos independentemente de onde estivermos. Em lugares como Estados Unidos e países da Europa sempre estaremos sujeitos a sofrer preconceito por conta disso, e é crucial entender de onde vem essas questões, inclusive, para se posicionar e entender o seu lugar no mundo, pois, independentemente de onde estivermos, sempre levaremos a América Latina conosco. Eu escolho abraçar essa característica e levar a Latinoamérica no meu coração.

3.3. Desobediência linguística e a construção de identidades

Catherine Walsh (2012) e Vera Candau (2016), em suas reflexões sobre desobediência linguística e questões de identidade, apontam como a linguagem pode ser um espaço de resistência e reapropriação. Em conformidade com esse pensamento, é possível refletirmos sobre como o ser humano, ao se deparar com a

diferença, inicialmente se encanta, mas depois tende a tentar mudar ou colonizar essa diferença (TEDx Mariana Barros – Aprendendo a lidar com a diferença²⁷). Esse processo de “domesticação” da diferença está no cerne da dinâmica colonial, na qual a alteridade é vista como algo a ser assimilado e subordinado à norma dominante. Por outro lado, quando nos permitimos aprender com a diferença, podemos construir novas formas de entendimento, mais inclusivas e mais sensíveis às necessidades sociais.

A noção de interculturalismo pode trazer à tona a ideia de que o sofrimento nos une, e também se entrelaça com essa ideia de aprendizagem conjunta, pois quando as pessoas conversam, as conexões surgem. Em conformidade com o pensamento de Walsh (2012) e Candau (2016), assim como Garcés (2007) e Muniz (2022), é possível presumir que, ao expandirmos os conceitos de identidade e linguagem, somos capazes de criar novas formas de compreensão, que vão além das limitações impostas pelas estruturas coloniais. Nesse processo, as diferenças culturais podem ser vistas como uma oportunidade para o diálogo, enquanto diferenças coloniais, como o racismo, precisam ser enfrentadas e transformadas. O conceito de “diferença colonial” surge na obra de Mignolo (2006). Segundo o autor, a diferença colonial é o território no qual se origina a colonialidade do poder; é o ponto de encontro onde as histórias locais se confrontam e competem com os projetos globais. Nesse espaço, as dinâmicas de história e cultura se entrelaçam, e os projetos globais, ao interagirem com os locais, adaptam-se, são incorporados, rejeitados ou ignorados.

A discussão entre identidade e representação, proposta por Hall (2016), nos leva a refletir sobre como a linguagem molda nossa percepção de quem somos no mundo. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um espaço onde as identidades são construídas e reconfiguradas, e onde as hierarquias de poder podem ser desafiadas. Hall sugere que a identidade é um processo de identificação, e não uma essência preexistente. Ela é o resultado de nossas interações com o mundo e com os outros.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3TVIZc0X9DM&ab_channel=TEDxTalks>. Acesso em: 10 nov. 2024.

Hall (2016) discute essas duas noções, principalmente, em seu trabalho sobre cultura e representação. Para ele, a identidade é entendida como um processo contínuo, dinâmico e em constante construção. Ela não é algo fixo, mas, sim, uma “construção narrativa” que se realiza em interações sociais, culturais e históricas. A identidade, portanto, não é algo dado ou essencial, mas sim o resultado de uma série de representações ao longo da vida de um indivíduo. Por outro lado, a representação refere-se aos processos específicos pelos quais os indivíduos ou grupos se reconhecem em relação a certas categorias, símbolos ou narrativas. A representação é como as pessoas se veem em um dado momento, com base em suas experiências, culturas, histórias e contextos. Hall explica que a representação envolve tanto uma escolha pessoal quanto a influência de normas sociais e culturais.

Ao questionar o ideal nacional, Hall (2010) argumenta que os processos de identificação são formados pelas diversas vozes sociais que nos constituem, além de estarem intimamente ligados ao contexto social em que nos encontramos. Em vez de uma identidade única, homogênea e imutável, as identidades são fragmentadas, conflitantes e situadas no tempo e espaço, sendo moldadas pela interação entre o “eu” e o “outro”. Nesse sentido, a identidade só existe na relação de diferença, e o processo de identificação e diferenciação ocorre na dinâmica de alteridade entre o “eu” e os “outros”.

Construir uma identidade latinoamericana é algo muito particular porque cada um de nós vem de um lugar e com vários outros elementos que nos constituem, por exemplo: gênero, classe, sexualidade etc. Segundo Elizalde (2007), a identidade latinoamericana não é um dado natural, mas uma construção histórica e política sujeita a múltiplas interpretações e tensões. Essa identidade está atravessada por lutas sociais, contextos econômicos e culturais, e se manifesta como um campo em constante disputa simbólica e material.

Dessa forma o sujeito assume identidades múltiplas, muitas delas conflitantes entre si à medida que atua nas posições de homem ou mulher, pai ou mãe, empregado ou patrão, professor ou aluno. Assim, comportamentos e atitudes como timidez, extroversão, irritabilidade ou placidez, generosidade ou mesquinha, etc. não são mais tidos como traços definitivos na personalidade do indivíduo, pois são sempre

dependentes de circunstâncias particulares, ou seja, dos sentidos que os participantes dão a si mesmos e aos outros ao interagirem, por meio da língua, nas diferentes situações sociais. (Alvarez, 2010, p. 06)

Sendo assim, é possível falar em identidades latinoamericanas de forma múltipla e mutável, pois cada pessoa se percebe latinoamericana de maneira única, atravessada por todas as outras identidades que a constituem. Essas percepções podem variar e se expandir ao longo da vida, já que o ser humano está em constante transformação. Ainda assim, existe uma base comum na construção de nossas identidades latinoamericanas quando nos entendemos como um ser coletivo no mundo: nossas lutas, pois nelas nos unimos. Mesmo que nem sempre se perceba, todos somos subalternizados sob a ótica moderna/colonial.

Alvarez (2010) e Elizalde (2007) refletem sobre a identidade da região ter sido profundamente marcada pela colonização europeia, que impôs um modelo de dominação cultural, política e econômica. Elizalde (2007) ressalta que o projeto da modernidade trouxe ideias de progresso e racionalidade, mas também instaurou as hierarquias coloniais do saber e do ser, resultando em exclusão e inferiorização dos povos originários e afrodescendentes. Um ponto central do texto é a tensão entre a diversidade cultural interna da América Latina e os esforços de construção de uma identidade comum. A tentativa de criar uma unidade muitas vezes ignora ou subordina as vozes indígenas, afrodescendentes e camponesas, gerando conflitos entre identidades dominantes e subalternas. Ou seja, não podemos ignorar que dentro do nosso território latinoamericano também há forças de opressão internas. A modernidade/colonialidade opera dentro do território e não é algo que ocorre somente no eixo Norte x Sul, também é algo que vivemos e experienciamos no Sul x Sul. Mas aqui, para esta pesquisa, vou focar em como o Norte subalterniza o Sul, pensando que essa luta pode ser um ponto de partida numa união, conflituosa, mas unificada, dos povos latinoamericanos.

Gavião (2021) discorre sobre como a identidade latinoamericana foi moldada pela colonização europeia, especialmente a ibérica, destacando os efeitos da imposição cultural, religiosa e econômica sobre as populações indígenas e africanas

trazidas como escravas. Essa formação se deu a partir da destruição de civilizações nativas e da criação de uma sociedade colonial voltada à exploração. O autor argumenta que a estrutura social hierárquica, o autoritarismo e o patrimonialismo são marcas da colonização que permanecem até hoje nas sociedades latinoamericanas. O domínio das elites e o clientelismo político decorrem desse passado. A identidade da América Latina é vista como resultado de um processo histórico sincrético, que mistura elementos europeus, indígenas e africanos. O autor destaca que essa identidade não é estática, mas está em constante transformação e disputa. A cultura latinoamericana, por sua vez, é um espaço de resistência e criação. Apesar da dominação cultural produzida pela colonização, surgem expressões próprias, como a literatura, a música e a religiosidade popular, que contestam a ordem vigente.

Historicamente, os objetivos de construção de uma identidade latinoamericana coletiva surgem dessa percepção de que nossas lutas são as mesmas e que precisamos nos unir contra um inimigo comum: o imperialismo estadunidense. Porém, “textos sobre identidade produzidos na América Latina no século XIX, trazem como herança essa construção identitária colonial” (Alvarez, 2010 p. 02). Inicialmente, o objetivo de construir uma identidade latinoamericana era muito específico.

Todos eles pensam, primeiramente, numa construção identitária nacional, também todos eles vão estender esse projeto para o supranacional. Bolívar entende as lutas pela independência como fator primário para a constituição da União Americana Livre que seria o projeto de solidariedade continental; Sarmiento e sua concepção dual enxerga primeiro a Argentina polarizada entre civilização e barbárie e depois também estende o conceito: haveria duas Américas, a civilizada e a bárbara; e Martí reformula a idéia de pan-americanismo, primeiro, a partir da clara confiança na capacidade emancipacionista de Cuba, e depois de cada uma das nações latino-americanas que formariam a "Nossa América". A extensão destes projetos está fundamentada na forte herança que o passado colonial deixou no imaginário latino americano, que funda uma base comum da experiência latina e da natureza destes discursos. (Alvarez, 2010, p. 04)

Álvarez (2010) afirma que grandes nomes dos processos de independência da América Latina, Simón Bolívar, Domingo Faustino Sarmiento e José Martí, partem de discursos coloniais para fomentar a identidade latinoamericana, sempre buscando estabelecer um contraponto em relação à colonização e ao imperialismo. Dessa forma,

no princípio de sua construção, o conceito de identidade latinoamericana visava apenas a unificação dos povos. Atualmente, há um movimento de reivindicação de um olhar múltiplo para este tema. Elizalde (2007) aponta que, na atualidade, a globalização neoliberal intensificou processos de homogeneização cultural e marginalização de identidades locais. Em resposta, emergem movimentos sociais que reivindicam a pluralidade, a autodeterminação dos povos e o reconhecimento de identidades coletivas diversas, como forma de resistência e criação de alternativas de vida e convivência. O autor propõe uma concepção de identidade latinoamericana que seja crítica, dialógica e inclusiva, capaz de acolher as diferenças históricas, culturais e políticas da região. Essa identidade não deve ser essencialista nem impositiva, mas fruto de um processo intercultural e emancipador, que reconheça os conflitos e promova a justiça social e epistêmica.

Ramos (2003), seguindo essa perspectiva de pluralidade, entende a identidade não como algo fixo e puro, mas como um processo contínuo de construção e reconstrução, sempre em tensão entre elementos opostos: o tradicional e o novo, o local e o global, o “nós” e os “outros”. A identidade, segundo o autor, não existe isoladamente. Ela só faz sentido quando se define em relação aos outros. Assim como uma língua só funciona quando é compartilhada, a identidade também precisa do “outro” para se afirmar. Isso nos leva a pensar em identidades múltiplas e plurais, resultado do convívio, da troca, da cooperação e também da disputa. Ele ainda destaca o termo “identidade social” como a forma particular com que um grupo se vê e age no mundo, baseada em interesses comuns, histórias compartilhadas e desafios coletivos. Ela não é um fim em si mesma, mas sim uma ferramenta para afirmar um espaço de existência e resistência, muitas vezes construída de forma improvisada com diversos elementos culturais, políticos e econômicos. Ramos afirma que a identidade latinoamericana, em especial, é uma síntese forjada sob dominação. Ela é o resultado de séculos de colonização, genocídio, exclusão e, ao mesmo tempo, de resistência e criação cultural. Destaca que essa identidade não é pura nem harmônica – é marcada por assimetrias, imposições e contradições. Além disso, é marcada por um fato fundamental que gerou profundas consequências sobre o que é se entender latinoamericano hoje: a colonização.

Sem a conquista e colonização europeia do continente “**Abya yala**” (terra madura), nome do nosso continente na língua Kuna, dos povos originários do Panamá, não estaríamos falando de identidade latino-americana. Outros estariam refletindo sobre o “**Abya-yalismo**” ou outro nome originário ou sobre outro tema. Mas, com certeza, não haveria latino-americanidade sem esse terremoto social total que rompeu o eixo das histórias das sociedades da “terra madura” e, portanto, do próprio continente. Na história da humanidade, em todos os lugares houve conquistas e colonizações. Mas, em nenhum lugar se viveu um processo de amplitude continental, de profundidade e de integralidade como o que se viveu em nosso continente.²⁸ (Ramos, 2003, p. 120, grifos do autor)

Nossas dores nos constituem e nos atravessam. Nos unimos em uma identidade comum pelas belezas e pelas dores de ser quem somos, porque as cicatrizes coloniais deixaram suas marcas. Aprendemos a conviver com elas, mas elas seguem presentes. Há quem diga que “ser latino” está de moda atualmente, e muito se deve ao sucesso mundial de artistas latinoamericanos, mas Bad Bunny, em sua música El Apagón²⁹, afirma que “todos quieren ser latinos, pero les falta sazón”. Acredito que saber conviver com nossas feridas coloniais faz parte desse “sazón” porque não é possível colher nossos logros sem conhecer nossas dores.

Nesse sentido, a identidade latino-americana não é nem “índia”, nem “europeia”, nem “africana”, nem a soma de todas elas. É uma nova criação civilizacional que surgiu “na” e “da” colonização, cresceu na independência-dependência e está se renovando na globalização. Compromisso ideológico que, como todo compromisso, é ambivalente, muitas vezes contraditório, ora dominador, ora libertador. Não é exclusivamente burguês nem exclusivamente popular. Depende das relações de força da época. Terceiro, que os indígenas, como povos, não são latino-americanos... automaticamente. As classes dominantes de cidadãos contra a globalização do pensamento único. Quarto, que nossa identidade latino-americana é uma contribuição para o mundo e não uma barreira ao VERDADEIRO ENCONTRO DE CULTURAS que ainda não ocorreu. É uma ponte para possibilitar o diálogo entre civilizações e culturas, tão necessário para construir um mundo viável e aberto às diferenças enriquecedoras. Um mundo que faça cair o muro da vergonha da economia-mundo exploradora e redutora. Uma sociedade-mundo onde as nações, as minorias, as cidadãs e os cidadãos

²⁸ “Sin la conquista y la colonización europea del continente “**Abya yala**” (tierra madura), nombre de nuestro continente en lengua Kuna, autóctonos de Panamá, no estaríamos hablando de identidad latinoamericana. Otros estarían cogitando sobre el “**Abya-yalismo**” u otro nombre autóctono o sobre otro tema. Pero, segurísimo, nada de latinoamericanidad sin este terremoto social total que rompió el eje de las historias de las sociedades de la “tierra madura” y por ende del continente mismo. En la historia humana en todos lados hubo conquistas y colonizaciones. Pero, en ningún lugar se vivió un proceso de amplitud continental, de profundidad y de integralidad tal como el que se vivió en nuestro continente” (Ramos, 2003, p. 120, grifos do autor, tradução nossa).

²⁹ Curta-metragem e vídeo clipe da música El Apagón: https://www.youtube.com/watch?v=1TCX_Aqzoo4&ab_channel=BadBunny. Acesso em: 27 mai. 2025.

sejam donos de seus destinos dentro da universalização da cooperação, da participação democrática, da pluralidade e da liberdade, construtora de uma humanidade diversa e unida.³⁰ (Ramos, 2003, p. 120, grifos do autor)

Ramos (2003) aponta três momentos-chave na formação dessa identidade: a origem dolorosa, colonização, que impõe um novo sistema e apaga culturas anteriores; a independência-dependência, que mesmo após os países se libertarem das metrópoles, continuam subordinados economicamente e culturalmente; e a globalização, que é o novo estágio do processo, em que essa identidade passa a ser novamente tensionada – agora pela lógica do mercado global e da homogeneização cultural. Essas fases revelam que a identidade latinoamericana não é estática, mas está em constante reinvenção.

Gavião (2021) propõe que os desafios contemporâneos para a identidade latinoamericana não se limitam ao campo simbólico. Eles envolvem mudanças estruturais, como democratização, inclusão social e descolonização do imaginário coletivo. O futuro da identidade latinoamericana depende da capacidade de afirmar-se a partir de si mesma, reconhecendo sua diversidade e enfrentando as desigualdades históricas que o nosso continente vem sofrendo. Afinal, o esquecimento das lutas sociais e da diversidade cultural enfraquece o sentido de pertencimento e identidade. Para construir uma identidade sólida, é preciso compreender e valorizar a própria história.

³⁰ “En este sentido, la identidad latinoamericana no es ni “india” ni “europea” ni “africana” ni la suma de todos ellos. Es una creación civilizacional nueva que emergió “en” y “de” la colonización, creció en la independencia-dependencia y se está renovando en la globalización. *Compromiso ideológico* que, como todo compromiso, es ambivalente, muchas veces contradictorio, ora dominador, ora liberador. No es exclusivamente burgués ni exclusivamente popular. Depende de las relaciones de fuerza de la época. Tercero, que los autóctonos, *como pueblos*, no son latinoamericanos... automáticamente. Las clases dominantes de ciudadanos en contra de la globalización del pensamiento único. Cuarto, que nuestra identidad latinoamericana es un aporte al mundo y no una barrera al VERDADERO ENCUENTRO DE CULTURAS que todavía no tuvo lugar. Es un puente para posibilitar el diálogo de civilizaciones y culturas tan necesario para construir un mundo viable y abierto a las diferencias enriquecedoras. Un mundo que haga caer el muro de la vergüenza de la economía-mundo explotadora y reductora. Una sociedad-mundo en donde las naciones, las minorías, las ciudadanas y los ciudadanos sean dueños de sus destinos dentro de la mundialización de la cooperación, de la participación democrática, de la pluralidad y de la libertad, constructora de la humanidad diversa y unida” (Ramos, 2003, p. 120, grifos do autor, tradução nossa).

Nesse sentido, a sala de aula de ensino de língua espanhola pode ser um excelente lugar para propiciar o despertar para esses conhecimentos históricos e esse reconhecimento de pertencimento coletivo. Com gatilhos que despertem esse olhar e pensamento crítico sobre eles, as aulas de espanhol podem contribuir na construção de mundos possíveis.

3.4. O impacto da decolonialidade na construção de mundos possíveis

Em suma, as discussões sobre identidade, linguagem e poder estão profundamente entrelaçadas com as questões da colonialidade e da decolonialidade. Para que possamos avançar na construção de um mundo mais justo e plural, é essencial que reconheçamos a complexidade das identidades e a importância da linguagem como uma prática social transformadora. As ideias de Adiche, Mignolo, Walsh, Candau, Veronelli e outros autores citados neste capítulo nos oferecem uma visão crítica e desafiadora sobre como podemos pensar nossas identidades em um mundo pós-colonial, onde as narrativas de resistência e as práticas de desobediência linguística podem abrir novas possibilidades para a convivência intercultural e a justiça social. Ao ampliar os conceitos de identidade e linguagem, podemos, finalmente, afirmar que outros mundos são possíveis, desde que estejamos dispostos a aprender juntos, respeitando e valorizando as diferenças.

A professora Ferreira (2022) ressalta a importância do letramento racial crítico e de leituras contra-hegemônicas para que possamos visualizar verdadeiras mudanças na sociedade. Ela questiona em seus textos quais as identidades sociais são representadas na sociedade, nos livros didáticos etc. A verdade é que, de uma forma geral, essa representação padrão só contribui para o empoderamento de grupos que já são mais visibilizados. Nós, enquanto sociedade, precisamos produzir e exigir materiais mais diversos, ampliando a variedade de livros que reflitam essa diversidade nas bibliotecas e livrarias. É fundamental também promover um letramento racial crítico, debatendo de forma mais profunda sobre raça e racismo na sociedade.

Como professoras/professores, temos um papel bem atuante nessa luta. Precisamos pensar nossas aulas de forma crítica e conectada com a luta por construir mundos outros e esse caminho passa pelas escolhas que fazemos em relação aos materiais didáticos que utilizamos. De acordo com as análises realizadas por Campos (2019), Pereira (2021) e Garcia (2021), o livro didático pode ser um grande aliado das/dos docentes, mas ainda possui lacunas.

Pereira (2021) realiza uma análise direta de coleções didáticas de espanhol aprovadas pelo PNLD/2018, investigando como a América Latina é culturalmente representada e como a interculturalidade é promovida. A análise é inserida no âmbito das políticas públicas do livro didático no Brasil, com foco na formação identitária das/dos estudantes e na promoção de um diálogo intercultural. A autora identifica um avanço na presença da América Latina nos livros, permitindo a reflexão sobre suas diversidades. Reconhece o potencial dos textos e atividades para promover uma atitude crítica e intercultural, favorecendo o diálogo respeitoso e o combate a estereótipos. Entretanto, apesar dos avanços, ela aponta que os livros podem falhar na promoção da “noção de integração” por não relacionarem os conteúdos à realidade do alunado brasileiro. Há também lacunas no aprofundamento de temas e na problematização de diferentes pontos de vista. Por fim, ela enfatiza que o livro didático é um instrumento, e a atitude crítica e intercultural do professor é fundamental para preencher as lacunas e mediar o conhecimento, transformando o potencial do material em uma prática pedagógica efetiva.

A análise de Garcia (2021) concentra-se especificamente na representação das relações étnico-raciais em uma coleção didática de espanhol para o Ensino Médio (“Sentidos en lengua española”). Sua análise é crítica e dialógica, buscando entender como a obra aborda a diversidade e contribui para a discussão do racismo e da valorização dos povos negros e indígenas. A autora reconhece o potencial da coleção para discussões étnico-raciais e a valorização dos povos negros e indígenas, com atividades ligadas à crítica ao racismo, assim como aponta a falta de aprofundamento sobre identidades brancas e a escassez de autoria indígena, o que impede uma compreensão mais aprofundada das questões dos povos originários. Critica também a

limitação de exercícios que focam apenas na extração de informações e a presença de imagens que podem reforçar estereótipos. Por fim, ela enfatiza que a mediação do professor é crucial para potencializar as discussões propostas pelo material e promover uma educação antirracista e libertadora.

Já Campos (2019) aborda o livro didático sob a ótica de sua função e adaptabilidade em um contexto específico: a educação de jovens e adultos privados de liberdade. Sua análise é menos sobre o conteúdo intrínseco de um livro específico e mais sobre sua utilidade e desafios de aplicação em um ambiente com restrições. A pesquisa se insere na formação de professores e na prática pedagógica em escolas prisionais, onde a falta de recursos e a alta rotatividade de alunos impõem desafios únicos. Devido à ausência de tecnologias (computadores, impressoras), o livro didático torna-se um recurso fundamental e, por vezes, a “melhor ferramenta de trabalho”. A autora destaca a necessidade de os materiais (incluindo o livro) serem adaptados para aulas de curta duração e a importância de os professores desenvolverem criatividade para suprir as limitações de recursos e improvisar em sala de aula. A análise mostra que o uso do livro didático é flexível e responsivo às demandas das/dos estudantes e do ambiente, com planos de aula e materiais complementares sendo frequentemente elaborados pelos próprios professores.

As três autoras, embora com focos distintos, convergem na ideia de que o livro didático não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que demanda mediação crítica do professor. Garcia (2021) e Pereira (2021) fazem uma análise mais aprofundada do conteúdo dos livros didáticos de espanhol, avaliando sua representação cultural (étnico-racial e latino-americana, respectivamente) e o potencial para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e intercultural nas alunas/nos alunos.

Ambas identificam avanços, mas também lacunas e a necessidade de que o material seja complementado e problematizado em sala de aula. A análise de Garcia (2021) mostra que apesar de a coleção de livros analisada possuir uma série de questões que podem ser problematizadas, também revela que é possível ter outras

abordagens e outros posicionamentos que são muito importantes no ensino da língua espanhola no Brasil. Campos (2019), por sua vez, analisa o papel funcional do livro didático em um contexto de escassez de recursos. Sua pesquisa destaca a importância do livro como ferramenta básica e a criatividade necessária das professoras/dos professores para adaptar e complementar o material em um ambiente de ensino desafiador.

Em resumo, enquanto Garcia (2021) e Pereira (2021) exploram o que os livros didáticos contêm e o que poderiam promover em termos de representação cultural e interculturalidade, Campos (2019) investiga como os livros didáticos operam e são utilizados em condições de ensino específicas, ressaltando sua indispensabilidade e a necessidade de flexibilidade e improvisação por parte das/dos educadores. Todas, no entanto, reforçam a agência do professor como figura central na efetivação do potencial pedagógico do material didático.

De acordo com as análises citadas, as escolhas das professoras/dos professores têm um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, na (re)construção de identidades latinoamericanas nas/nos estudantes. O livro didático pode auxiliar e facilitar a preparação das aulas, mas ele não deve ser o protagonista nesse processo porque sempre haverá carências e lacunas que precisam ser complementadas e, mesmo quando utilizamos livros didáticos, é preciso olhar para eles de forma crítica a fim de problematizar questões e representações necessárias. Uma forma de nós, docentes de língua espanhola, atuarmos nessa luta, na construção de outros mundos possíveis, é pensando na concepção de aulas que proporcionem espaços de diálogo e (re)construção de identidades latinoamericanas. Valorizar a utilização de materiais didáticos que considerem os conhecimentos das alunas/dos alunos, incentivando sua autonomia no processo de ensino/aprendizagem, e proporcionem o contato com materiais autênticos que priorizem as vozes contra-hegemônicas desde o Sul.

Uma forma de proporcionar esses espaços na relação de ensino/aprendizagem é baseando-se nas práticas e experiências latinoamericanas de um grupo que se

denomina Pedagogias Insubmissas. Para Barbosa (2015), a melhor forma de se insubmeter e resistir é pela educação. Essas pedagogias funcionaram como força motriz para manter esperanças, renovar e ampliar horizontes reflexivos e estratégicos na resistência. Principalmente na segunda metade do século XX, a educação ganha esse papel central na motivação social, inclusive como espaço de debates e discussões para pensar as lutas políticas regionais e globais. Segundo Barbosa,

A agravação das contradições sociais e político-econômicas permite, com expressiva contundência, um mosaico de rebeldias, desde outras semânticas, outras geografias, vários rostos das multidões oprimidas e desprovidas: afrodescendentes, campesinos, indígenas, operários, mineiros, mulheres, juventude, a chamada 'minoría' que, na verdade, representa a maioria em várias regiões do mundo. Desafiam a lógica unilateral e homogeneizadora imposta historicamente pelos grupos hegemônicos no complexo de relações culturais, geopolíticas e econômicas, propondo alternativas outras, fortalecendo sua identidade cultural e fazendo uma volta em seus processos históricos³¹. (Barbosa, 2015, p. 330, tradução nossa.)

Entendo que uma alternativa outra para trabalhar com aulas mais alinhadas ao pensamento decolonial e à (re)construção da identidade latinoamericana é produzindo os materiais usados em aula, como um dos materiais que será analisado nesta pesquisa (vide anexo 2). Para produzir as unidades temáticas que utilizo em minhas aulas sigo os critérios estabelecidos por Santos (2014), que aprendi enquanto participante do projeto de extensão PBMIH³², já mencionado no capítulo “Caminhos Metodológicos”.

Santos (2014) detalha esses critérios em duas etapas principais: a etapa preliminar ou de planejamento e a etapa de confecção das unidades temáticas (UTs). Segundo a autora, é importante começar fazendo um exercício de alteridade, para proporcionar à/ao docente uma visão plural do processo de ensino-aprendizagem. Na

³¹ “La agudización de las contradicciones sociales y político-económicas permite, con expresiva contundencia, un mosaico de rebeldías, desde otras semánticas, otras geografías, varios rostros de las multitudes oprimidas y desposeídas: afrodescendientes, campesinos, indígenas, obreros, mineros, mujeres, juventud, la llamada “minoría” que, en verdad, representa la mayoría en amplias regiones del mundo. Desafían la lógica unilateral y homogeneizadora impuesta históricamente por los grupos hegemónicos en el complejo de relaciones culturales, geopolíticas y económicas, proponiendo alternativas otras, fortaleciendo su identidad cultural y haciendo un giro en sus procesos históricos” (Barbosa, 2015, p. 330).

³² Para conhecer mais sobre o PBMIH-UFPR, ver as referências Ruano; Grahl; Peretti (2015); Cursino et al. (2016).

prática, isso significa não usar textos ou atividades baseadas nas preferências pessoais do professor, mas, sim, dialogar continuamente com as alunas/os alunos, as/os colegas e a instituição para definir o que é mais adequado e necessário para a aprendizagem. (Santos, 2014, p. 58-59). Em minha prática, utilizo esse referencial para dialogar com as/os aprendentes sobre suas preferências e encontrar pontos de conexão para que possamos tratar de construir gatilhos de (re)construção de identidade latinoamericana de acordo com os gostos e interesses particulares de cada pessoa.

Segundo Santos (2014), a etapa preliminar ou de planejamento envolve: definição do tema e do gênero discursivo da tarefa, que deve estar ligada às necessidades do alunado e ao seu nível de proficiência; definição dos objetivos, pensando em objetivos sociocomunicativos e socioculturais; distribuição dos conteúdos linguísticos, a autora sugere uma “distribuição espiral” dos conteúdos ao longo do curso; e seleção de textos, que devem ser adequados ao nível de proficiência dos alunos, interessantes e provocativos, instigando a interlocução. Recomenda-se o uso de “textos de fontes diversas, que incluam diferentes pontos de vista e vozes sociais”, priorizando “textos autênticos”. Já a etapa de construção da UT é composta por: textos de partida ou disparadores, que iniciam a proposta de trabalho; atividades de compreensão e discussão, que exploram os textos e conectam a temática à realidade social do aluno; ampliação de vocabulário/repertório, promovendo uma reflexão sobre a estrutura do texto ou análise de estrutura linguística; preparação para a produção da tarefa, que inclui a leitura do enunciado e o planejamento do texto; produção de uma ou mais tarefas, resultando na produção de textos orais ou escritos; feedback e análise/prática de estruturas linguísticas, que é a fase final com retorno sobre os textos produzidos pelos alunos e pelo professor, esclarecimento de dúvidas, sugestões de melhoria e análise de estruturas linguísticas (Santos, 2014, p. 72).

Como já mencionado anteriormente, o processo de colonização que sofreram todos os países da América Latina influencia na construção da identidade do sujeito. Conforme analisa Barbosa (2015), isso se dá principalmente porque a visão conquistadora, colonial, branca e patriarcal é a que domina as práticas pedagógicas da

educação tradicional. Todas as formas de poder e dominação acabam por se transformar em um cenário de desigualdade, segregação e exclusão. Ainda assim, esses contextos são espaços muito propícios ao surgimento de resistências, incluindo o que se pode chamar de “pedagogias outras”.

Quando falo de campo simbólico e ideológico me refiro justamente ao momento em que se configuram os Estados-nação e os processos identitários do continente; em que se constrói, desde cima, uma possível identidade latinoamericana e caribenha totalmente alheia e desvinculada de suas particularidades históricas, das idiosincrasias socioculturais e práxis política de seus sujeitos: povos originários, afrodescendentes, brancos e mestiços³³. (Barbosa, 2015, p. 326-327, tradução nossa.)

De acordo com a leitura de Barbosa (2015), o surgimento das Pedagogias Insubmissas é um marco do século XXI para o fortalecimento da resistência, não somente dos povos originários, mas de todos os grupos marginalizados da sociedade. Ela aponta que este tipo de discussão iniciou com Paulo Freire e sua *Pedagogia do Oprimido* e que hoje ganhou proporções muito maiores. Na verdade, se pensarmos a estrutura da escola como é atualmente, seguimos utilizando o mesmo modelo há séculos. Seguimos valorizando o mesmo cânone há muitas décadas e ignorando a existência e os valores de conhecimentos marginalizados.

Felizmente, atualmente existem práticas de resistências educacionais que valorizam conhecimentos marginalizados. E, para tanto, sequer é necessário estar em um contexto de “pedagogias outras”. Mesmo na escola tradicional, é possível dar pequenos passos rumo a uma mudança na forma de perceber a história. Por exemplo, valorizar o conhecimento, a cultura e a história das pessoas que compõem o ambiente escolar, além de planejar aulas com temáticas que façam sentido na vida das/dos estudantes e que conectem essas experiências ao aprendizado de uma língua adicional. Este é apenas um exemplo; existem muitas outras possibilidades a serem exploradas. As discussões sobre o assunto estão ganhando mais espaço. E a verdade

³³ “Cuando hablo de campo simbólico e ideológico me refiero justamente al momento en que se conforman los Estados-nación y los procesos identitarios del continente; en que se construye, desde arriba, una posible identidad latinoamericana y caribeña totalmente ajena y desvinculada de sus particularidades históricas; de las idiosincrasias socioculturales y praxis política de sus sujetos: pueblos originarios, afrodescendientes, blancos y mestizos.” (Barbosa, 2015, p. 326-327)

é que nada melhor do que ouvir as necessidades das pessoas para entendê-las. Por isso, a importância de que o protagonismo esteja com a aluna/o aluno. De que este seja um sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem.

Em concordância com as reflexões de Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 24). Ponderando o pensamento do autor, as atividades devem buscar formas para que as/os estudantes estejam ativos neste processo. Tanto as perguntas para despertar o interesse e os pensamentos a respeito do tema, como os momentos que as alunas/os alunos devem construir conceitos juntamente com as/os colegas e a professora/o professor. Ainda em conformidade com Freire (1996, p. 27), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. Como sujeitos integrantes da comunidade local, os alunos precisam conhecer para poder (re)construir criticamente suas identidades latinoamericanas.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 1996, p. 31)

Dessa forma, no ensino de línguas, tanto em contextos formais quanto informais, preparar aulas com temáticas alinhadas aos interesses das/dos estudantes favorece seu engajamento e participação. Permitir que elas/eles façam escolhas sobre seu percurso de aprendizagem contribui para estabelecer uma conexão que, por sua vez, cria gatilhos para a (re)construção de identidades.

A(s) língua(s) está(ão) totalmente conectada(s) com o processo de construção da identidade do indivíduo. Segundo Butler (1990), identidade é um lugar onde se é colocado, mas também é um lugar em que a pessoa se coloca quando se entende pertencente a determinado grupo. Identidade é performance. Dessa forma, as escolhas

linguísticas contribuem com esta performatividade. Sobre este tema, a escritora Anzaldúa nos fornece um ótimo exemplo:

Para um povo que não é espanhol nem vive em um país no qual o espanhol é a primeira língua; para um povo que vive num país no qual o inglês é a língua predominante, mas que não é anglo; para um povo que não pode se identificar inteiramente nem com o espanhol padrão (formal, castelhano) nem com o inglês padrão, que recurso lhe resta senão criar sua própria língua? Uma língua com a qual eles possam conectar sua identidade, capaz de comunicar as realidades e valores verdadeiros para eles mesmos – uma língua com termos que não são nem *español* ni *inglés*, mas ambos. Nós falamos um patoá, uma língua bifurcada, uma variação de duas línguas. (Anzaldúa, 2009, p. 307 apud Pinto, 2010, p.79)

Como vimos, as escolhas linguísticas são um marco de identidade e também de pertencimento a determinado grupo social. Porém, é possível assumir variadas identidades como falante de uma determinada língua, ou ainda como falante de línguas diferentes.

As línguas participaram de forma central e participam ainda das etapas de colonização. Da violenta imposição e aliciamento à “naturalização” de seu uso hoje, as línguas coloniais ofereceram o que Salles Jr. (2006) chamou de “integração subordinada”, camuflando e silenciando as violentas desigualdades das práticas linguísticas sob o véu modernizante do uso para a “comunicação de todos”. Sales Jr. explica que a integração subordinada regula as formas hegemônicas de discriminação racial, que são o estereótipo racial e o não-dito racista. É fácil verificar como essas duas formas regulam também a língua em seu conjunto, na medida em que certas formas linguísticas são reconhecidas como estereótipos raciais enquanto o não-dito racista é o conjunto de práticas linguísticas que interpelam de maneira naturalizante e enraizada: “A pessoa negra consegue ascender socialmente desde que não transgrida o ‘pacto de silêncio’ imposto pelas normas de ‘cordialidade’ que regulam as trocas de favores e a distribuição da gratidão como forma de obrigação” (Sales Jr., 2008, p. 231). (Pinto, 2010, p. 72)

Nesse sentido, é possível apropriar-se de uma língua adicional, como o espanhol, que chegou ao continente latinoamericano sendo uma língua opressora, e utilizá-la como um caminho de acesso a documentos e discussões que questionam as características opressoras da língua, os problemas da colonialidade na modernidade, entre outros temas contra-hegemônicos. “Nós tomamos a língua do opressor e a

viramos contra ela mesma. Nós fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem” (hooks, 2008, p. 863-864 apud. Pinto, 2010, p. 69).

Dessa forma, é preciso pensar em caminhos possíveis para se apropriar de uma língua colonial e utilizá-la como resistência, bem como em formas outras de educação que se alinhem a uma perspectiva decolonial. Para isso, no próximo capítulo, trarei exemplos de utilização de duas unidades didáticas em forma de narrativas de prática pedagógica para, em seguida, analisar os resultados esperados e obtidos com este trabalho.

4. NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma jornada de ensino e (re)construção de identidades latinoamericanas nas aulas de língua espanhola

*Pisa firme el suelo y siente en el viento
Toda la fuerza de antiguas guerreras
Que desafiaron intensas batallas
Atravesando distintas fronteras
Mira la luna cantos de invocación
El urucú en tu frente demuestra
Toda esa fuerza viene de tu interior
Aunque lloremos somos todas guerreras³⁴*

Neste capítulo, darei continuidade à discussão sobre a (re)construção de identidades latinoamericanas nas aulas de língua espanhola, revisitando minhas memórias de aulas ministradas com base em duas unidades temáticas e, posteriormente, analisando na prática como fui percebendo a (re)construção da identidade latinoamericana em minhas alunas/meus alunos e qual foi o meu papel, enquanto docente, nesse processo. Para isso, trago novamente aqui meus objetivos de pesquisa: o objetivo geral é discutir, a partir da análise de memórias pessoais, como professoras e professores desde o Sul podem propor gatilhos de (re)construção da identidade latinoamericana em aprendentes brasileiros de língua espanhola. Para responder a este objetivo geral traço os objetivos específicos a seguir, que contribuirão também para discussões importantes da minha pesquisa. São eles:

- construir sentidos de memórias pessoais sobre o processo de planejamento e participação de/em aulas de línguas;
- caracterizar identidades latinoamericanas fortalecidas e/ou a serem fortalecidas em aulas de espanhol;
- apontar caminhos possíveis para a elaboração de unidades temáticas que desconstruam valores sociais coloniais a respeito da América Latina.

Com base nesses objetivos, foram elencadas as seguintes categorias de análise de conteúdo para os materiais, já explicadas anteriormente no capítulo “Caminhos metodológicos”, que retomo aqui:

³⁴ Vídeo da canção “Guerreras” de Luci Arlequin disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9ZU79f3uZ2k&ab_channel=benchoatrois>. Acesso em: 29 nov. 2025.

1. Memórias Pedagógicas e Processos de Subjetivação Docente;
2. (Re)construção e Fortalecimento da Identidade Latinoamericana;
3. Material Didático e Desconstrução de Valores Coloniais.

Relembradas as categorias de análise, também é preciso contextualizar os cenários pedagógicos em que as aulas que serão objeto de análise foram trabalhadas. Os dados sobre as características das/dos estudantes com os quais trabalhei os materiais estão no capítulo 1, incluindo as características gerais das/dos aprendentes que são mencionados nas narrativas trabalhadas mais adiante neste capítulo. A seguir, trago os dados para a contextualização dos cenários pedagógicos.

Na primeira aula com uma/um estudante particular ou com uma nova turma sempre costumo explicar minhas ideologias, enquanto professora, e meus métodos de trabalho. Explico que: as alunas/os alunos aprenderão sobre a estrutura da língua espanhola, incluindo gramática, mas de forma contextualizada; as aulas terão enfoque temático, abordando aspectos culturais, sociais e históricos com ênfase na América Latina; e que, sempre que possível, apresentarei informações sobre as diferentes variedades linguísticas do espanhol. Nesse momento, aproveito para mencionar que minha variante possui características do espanhol uruguayo, mas que elas/eles podem ficar à vontade para escolher características da(s) variante(s) que preferirem. Além disso, esclareço que todo o processo de aprendizagem pode ser negociado e adaptado às necessidades e interesses individuais de cada estudante.

Neste período trabalhando como professora de língua espanhola, tive duas alunas que tinham mais interesse na Espanha porque pretendiam se mudar para lá em algum momento no futuro. Nesses casos, expliquei que poderíamos abordar questões mais pontuais da Espanha para auxiliá-las no processo de mudança, mas que, ainda assim, conhecer a América Latina e se entender latinoamericanas seria importante para elas, já que elas seriam lidas como latinas na Espanha e se entender latina nos faz assumir essa identidade com orgulho, bem como nos mantém conectadas às nossas origens mesmo que estejamos longe. Como menciona Lucí Arlequín, cantora argentina, na letra da música que escolhi para abrir este capítulo, ao pisar este solo

latinoamericano e sentir “toda la fuerza de antiguas guerreras” nos entendemos latinoamericanas/latinoamericanos e nos fortalecemos nas conquistas obtidas através das lutas de nossas antepassadas/nossos antepassados. Isso evidencia a importância de conhecermos nossa história e nossas culturas.

Durante minha formação e minha trajetória como professora de espanhol, entendi que o ensino de língua e cultura não se desvinculam nas aulas de idioma, ao contrário, proporcionam a interpretação de sentidos (Gimenez, 2001, p.1). Por isso, também aproveito este momento inicial para tentar conhecer e entender quem são essas pessoas com as quais irei compartilhar e trocar conhecimentos, experiências e aprendizados durante as próximas aulas. Essa conversa inicial também me ajuda a entender os motivos que levaram as pessoas a buscarem aulas de língua espanhola. Entre as razões mais mencionadas pelas/pelos aprendentes estavam necessidades relacionadas ao trabalho, curiosidade, objetivos de estudo e planejamento de próximas viagens. Costumo perguntar, ainda, sobre as noções que as pessoas já possuíam sobre a língua espanhola e sobre o que gostariam de aprender. De acordo com as minhas memórias, para essa pergunta havia uma resposta em comum: as pessoas costumavam dizer que já tinham uma certa facilidade para a compreensão auditiva e leitora, mas que não conseguiam produzir fala e escrita. Além disso, as pessoas sempre apontavam que esperavam aprimorar conhecimentos gramaticais, mas poucas costumavam chegar dizendo que gostariam de aprender aspectos culturais, históricos e sociais. Entretanto, quando eu mencionava meu entendimento de que aprendizado de língua e cultura estão atrelados e que todos esses aspectos mencionados influenciam na língua, todas/todos concordavam que seria interessante essa abordagem nas aulas.

Sempre considerei essas unidades temáticas como uma boa introdução para temas culturais e sociais da América Latina, trabalhando primeiro a aula “Conociendo los países hispanohablantes” e mais adiante no planejamento docente a aula “Antiprincesas de Latinoamérica”. Em concordância com Gimenez (2001), temas culturais são tão importantes quanto os aspectos linguísticos. Porém, para que as alunas/os alunos pudessem se sentir à vontade para expressar suas opiniões, sempre preferia dar alguns insumos linguísticos antes de entrar em discussões mais

aprofundadas. Isso não significa que aspectos culturais não estivessem presentes em outras aulas ou que fossem tratados com menos importância. O ponto é que os materiais utilizados nas aulas narradas a seguir abrem margens para discussões mais aprofundadas sobre suas temáticas. Então, para utilizarmos as unidades temáticas em questão, era esperado que as alunas/os alunos fossem capazes de produzir certas competências comunicativas, tais como: falar sobre si mesmos; descrever fisicamente e emocionalmente a si e ao outro; descrever lugares; expressar seus gostos pessoais; utilizar conjugações verbais nos tempos presente e passado histórico. Ainda, coincidentemente, as duas unidades que são descritas nas narrativas não trabalham diretamente a estruturação de tópicos gramaticais, pois servem de reforço para tópicos já estruturados em aulas anteriores ou como um “primeiro contato” com tópicos que serão estruturados em aulas posteriores. Além disso, considero que ambas são muito ricas para o aprimoramento linguístico, já que promovem a ampliação de vocabulário e repertório.

Outro ponto que acredito ser importante ressaltar é que, mesmo aguardando até que as/os estudantes já possuíssem um certo repertório linguístico, sempre deixei claro nas aulas que cada uma/um podia se sentir livre para se expressar na língua que se sentisse mais confortável.

Em relação às aulas que serão narradas nesse capítulo, ainda que já tenha explicado essas questões no capítulo 1, vejo como importante lembrar que vou narrar minhas memórias sobre diversas aulas, que dei em contextos de aulas particulares e autônomas, assim como aulas em grupo e particulares vinculadas a duas escolas de idiomas. Essas aulas aconteceram entre os anos de 2021 e 2024. Nesse período, muitas pessoas passaram pela minha sala de aula, mas trago nas narrativas algumas que protagonizaram momentos ou falas que ficaram marcadas em minha memória e que vejo como interessantes de serem problematizadas nas análises. Ainda, acrescento, sobre o formato do texto, que as narrativas estão escritas em uma linguagem mais informal, se aproximando de literária ou de um diário, para tornar mais fluida a leitura e os relatos rememorados.

Por fim, por mais que tenha tentado me manter o mais objetiva e imparcial possível durante as análises, nunca foi minha intenção buscar a neutralidade, porque não acredito nela. Nesse sentido, Cursino (2024) sustenta que adotar uma postura afetiva não compromete o rigor científico; como a autora observa, “é possível fazer ciência sem perder de vista a amorosidade” (Cursino, 2024, p. 220). Alinhando-me ao pensamento da autora, acrescento que é possível fazer ciência sem deixar de considerar nossos ideais e vieses científicos. Dessa forma, olho para o conteúdo das narrativas com um olhar que carrega a distância temporal, já que as aulas aconteceram entre 2021 e 2024 e eu escrevo esse texto agora, em 2025. Com isso, identifiquei em minhas narrativas alguns pontos que acredito terem sido atitudes que contribuíram ou que poderiam ter sido diferentes para contribuir com a (re)construção de identidades latinoamericanas nas/nos estudantes.

Com esses esclarecimentos, espero que a leitora/o leitor consiga entender melhor o contexto das narrativas³⁵ a seguir. Serão duas narrativas, utilizadas nesta pesquisa como dados a serem analisados. Abaixo, apresento a narrativa referente à aula 1 - Conhecendo os países hispanohablantes e as análises sobre ela e, em seguida, a narrativa referente à aula 2 - Antiprincesas de Latinoamérica e as análises sobre elas.

4.1. Conociendo los países hispanohablantes

- 1 Nesta narrativa, trago algumas memórias de aulas com o tema países hispano-hablantes. Durante essas aulas, utilizei um material intitulado “Conociendo los países hispanohablantes”. Para iniciar, pontuo que houveram diversas situações nas aulas que descrevo nas linhas a seguir. Esta unidade
- 5 temática, disponível no site Profe de ELE, através do link: <https://www.profedelee.es/actividad/paises-hispanohablantes/> e também em anexo (vide anexo 1) deste material, aborda de forma generalizada

³⁵ Os textos das narrativas estão com linhas numeradas para melhor fazer referência aos dados durante a análise.

conhecimentos gerais sobre os países hispanohablantes. É importante apontar que, atualmente, a unidade temática passou por uma atualização do site e está com o layout um pouco diferente do que era quando a utilizava nas minhas aulas, porém sua essência continua a mesma. O objetivo do trabalho com essa unidade era mostrar uma introdução do mundo hispano, quebrar alguns estereótipos sobre a América Latina e despertar nas/nos estudantes o interesse por aspectos culturais do mundo hispano. A ideia de trabalhar com esse tema surgiu a partir da percepção de que várias alunas/vários alunos não tinham muitas informações a respeito dos países hispanohablantes, muitas vezes, nem mesmo sobre a localização geográfica de muitos desses países, salvo aqueles que ficam mais ao sul e fazem fronteira com o Brasil. Quando encontrei o material online, imaginava que seria uma forma divertida de levar às alunas/aos alunos conhecimentos gerais sobre a América Latina, mesmo que o conteúdo do material fosse realmente bem generalizado e superficial. Sendo assim, minha expectativa era que as alunas/os alunos saíssem da aula com vontade de saber mais, ainda que fosse somente sobre um país ou sobre um aspecto cultural.

Escolhia começar essa aula com a música “Latinoamérica” do duo porto-riquenho Calle 13³⁶ (vide figura 1) para introduzir o tema da aula: Latinoamérica, mais especificamente, países hispanohablantes. Como a música falava sobre América Latina e tinha a participação de uma cantora brasileira, Maria Rita, esperava que ela pudesse contribuir para despertar o sentimento de pertencimento à América Latina em brasileiras/brasileiros. Apesar de a letra da música e o seu clipe serem muito ricos em referências, o que facilmente poderia se tornar uma aula somente sobre a música, o objetivo introdutório, em geral, era alcançado facilmente. As alunas/os alunos costumavam comentar que o clipe possuía imagens muito bonitas e que poderiam ser cenas do cotidiano brasileiro. Tais comentários me deixavam

³⁶ Link para o vídeo clipe da música: <<https://www.youtube.com/watch?v=dOiapn9mCl0>>. Acesso em: 28 jun. 2025.

40 muito feliz, pois o objetivo era mesmo que elas/eles se sentissem próximas/próximos deste “povo latinoamericano”. Porém, também me lembro de um aluno, aqui chamarei de José³⁷, que comentou sobre como ele acreditava que na América Latina só existiam lugares pobres e feios e, que apesar de as pessoas parecerem pobres no clipe, os lugares eram bonitos.



Calle 13 - Latinoamérica

FIGURA 1: print do clipe da música “Latinoamérica” de Calle 13, disponível no YouTube

Após a atividade com a música, partíamos para o trabalho com a unidade temática disponível na internet. Algumas atividades presentes nesse material não serão mencionadas neste relato porque não eram utilizadas com a maioria das alunas/dos alunos. Por mais que a utilização de materiais prontos
45 facilite nossa rotina de preparação de aulas, sempre costumava fazer uma curadoria, mudando a ordem das atividades, excluindo algumas e acrescentando outras quando necessário para adequar os materiais aos objetivos, necessidades e perfis das/dos estudantes de turmas ou particulares.

A primeira atividade que costumava fazer era a leitura dos dados sobre a
50 língua espanhola (vide figura 2). Nesse momento, algumas pessoas afirmavam já conhecer algumas das informações trazidas pelo material, mas outras acabavam se chocando, até mesmo com a informação de a língua espanhola

³⁷ Este e todos os outros nomes utilizados nas narrativas são fictícios para preservar as identidades das/dos estudantes, criados apenas para facilitar a compreensão da leitora/do leitor.

ser a segunda mais falada do mundo. Como havia um mapa gráfico nessa atividade, aproveitava para chamar a atenção das/dos estudantes para alguns dados, como pontuar que, além da Espanha e dos países da América Latina, também há a Guiné Equatorial, que fica na África e tem o espanhol como língua oficial, e que, por mais que os Estados Unidos não gostem de admitir, existem muitos hispanohablantes no país, pessoas que constituem inclusive uma identidade local que é ignorada nos estereótipos hegemônicos. Nesse momento, algumas pessoas que já estiveram nos Estados Unidos comentavam que, realmente, em alguns lugares se escutava muito mais espanhol do que inglês nas ruas. Na aula individual, vinculada a uma escola de idiomas, com a aluna Soledad, esse comentário sobre os Estados Unidos culminou, mais adiante no planejamento pedagógico, em uma aula sobre o povo chicano e sua identidade cultural. Soledad já havia me avisado, em aulas anteriores, sobre seu interesse cultural pela América Latina. Em relação à aula sobre o povo chicano que vive no território que hoje pertence aos Estados Unidos, mas que era originalmente mexicano, Soledad se conectou muito com o sentimento de viver em um país (Estados Unidos), se sentir mais pertencente a outro (México), mas ainda lutar para pertencer ao país onde se vive porque sabe que também tem o direito de viver ali (Estados Unidos). Ela havia acabado de voltar de um período de intercâmbio em um país europeu, que infelizmente não me lembro com exatidão qual era, e disse que se sentia da mesma forma lá. Também falamos nessa aula sobre como a cultura é uma forma de resistência muito bonita, pois esse tema está presente em muitas manifestações artísticas do povo chicano e isso a fez lembrar sobre como, no período sombrio de ditadura no Brasil, a arte também foi uma poderosa forma de resistência.



FIGURA 2: atividade com dados sobre a língua espanhola, disponível no site Profe de ELE.

Em seguida, passávamos à atividade com curiosidades dos países hispanos (vide figura 3). Aqui, perguntava quais países são mais conhecidos, quais eram os que não costumávamos saber muitas informações, quais elas/eles tinham mais curiosidade de conhecer. Em geral, países como Argentina, Chile, Cuba, Colômbia, Espanha e México, que também costumavam aparecer mais nas mídias, eram os mais conhecidos e que as/os estudantes tinham mais vontade de conhecer. Algumas vezes tinha a grata surpresa de ver países mais “desconhecidos” por brasileiras/brasileiros serem citados como interesses das alunas/dos alunos. A turma da qual participava o aluno José, já mencionado anteriormente, era composta por mais dois alunos, que chamarei aqui de Juan e Pablo, durante essa atividade, me lembro de todos os três ficarem surpreendidos ao ver imagens da Ciudad del Panamá.

Eles mencionaram que não imaginavam um lugar tão moderno assim na América Latina. Lembro-me de ter me sentido um pouco incomodada com essa

afirmação, já que, em aulas anteriores, essa turma já havia feito outros comentários mostrando uma visão desinteressada e colonializada sobre a Latinoamérica, por isso, decidi mostrar um pouco das belezas e modernidades do nosso continente para que eles pudessem ver que, na verdade, era diferente do que eles imaginavam e que criaram uma opinião sobre lugares que, em realidade, não conheciam. A turma de Pablo, Juan e José foi a única turma que senti que não consegui me conectar de forma alguma em toda a minha carreira na docência até aqui. Acredito que alguns fatores contribuíam para essa falta de conexão, como a clara divergência ideológica entre professora e alunos, o fato de ser uma turma relacionada a um convênio empresarial e que nenhum deles estava ali realmente porque queria aprender espanhol, o horário das aulas, vinculadas a uma escola de idiomas em que eu trabalhava, que aconteciam das 12h às 13h, me fazia sentir que todos nós preferíamos estar almoçando naquele horário. Particularmente, gosto de tornar o ambiente de sala de aula um lugar descontraído e confortável, conto piadas e não tenho problemas em rir de mim mesma, por exemplo, mas, com essa turma, nenhuma das minhas estratégias funcionava.



FIGURA 3: atividade com as bandeiras e curiosidades sobre os países hispanohablantes, disponível no site Profe de ELE.

A partir deste ponto, as atividades do material são divididas em blocos.

110 São eles: geografia, cultura, história e esportes. Todos os blocos terminam com um jogo temático na plataforma Kahoot³⁸ e, para não ficar muito repetitivo, escolhia fazer os kahoots dos temas que condiziam mais com os interesses de cada estudante particular ou de cada turma.

No bloco de geografia, gostava muito da primeira atividade, que era um jogo para acertar onde ficava cada país hispano no mapa (vide figura 4). Com
115 exceção das pessoas com mais conhecimentos em geografia, a maioria das alunas/dos alunos acertava o lugar geográfico de quase todos os países da América do Sul e do México, mas se confundiam bastante com os países da América Central. Algumas pessoas se sentiam frustradas com elas mesmas em não se lembrar o lugar da maioria dos países e, nesses casos, eu dava dicas
120 como “El Salvador es llamado de el ‘paisito’ por ser el país más pequeño de Centroamérica, ¿dónde queda?” ou “el territorio de los pueblos mayas es más grande en Guatemala que en México. ¿Entonces está al lado de cuál país?” ou ainda “Perú hace frontera con la tierra de Shakira...”, tentando auxiliar as alunas/os alunos a conectarem as referências que elas/eles tinham aos lugares
125 no mapa. Peru e Bolívia, Colômbia e Venezuela, El Salvador e Honduras, Cuba e Porto Rico eram as trocas mais frequentes por parte das alunas/dos alunos. Acertar o lugar dos países no mapa, ao final do jogo, e aprender algumas associações para tentar memorizar essas posições, em geral, deixava as pessoas felizes e animadas para as próximas atividades. Houveram
130 comentários como “pensei que acertaria mais” ou “eu tinha certeza que a Venezuela era ali” (onde, na verdade, era a Colômbia). Antes de seguir adiante, fazia uma reflexão com as/os estudantes sobre o porquê de conhecermos mais sobre alguns países que sobre outros, ou, ainda, sobre sabermos, por exemplo, onde ficam os Estados Unidos e que a Itália é o país ‘em forma de bota’ na

³⁸ Plataforma de aprendizado baseada em jogos: <https://kahoot.com/pt-BR/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

- 135 Europa e não sabermos qual ilha é Cuba ou que El Salvador é o menor país da América Central. De acordo com minhas recordações, as pessoas costumavam ficar reflexivas neste momento, percebendo que conheciam muito pouco sobre a América Latina, o que, na maioria das vezes, despertava um interesse de conhecer mais sobre geografia, cultura e história do nosso continente.



FIGURA 4: atividade com o mapa da hispanoamérica, disponível no site Profe de ELE.

- 140 A primeira atividade do bloco de cultura era sobre pintores hispanos (vide figura 5). Minha expectativa com essa atividade era que as/os estudantes conhecessem um pouco mais sobre a arte e grandes artistas hispanos e que pudéssemos conectar a arte ao seu contexto histórico. Quando perguntava quais quadros elas/eles conheciam, Frida Kahlo e Salvador Dalí eram os mais

145 reconhecidos, o que me fazia refletir sobre como Frida foi gigante ao “romper a
bolha”, uma mulher latinoamericana comunista e que exaltava as belezas e
raízes de seu país de origem, México, que conseguiu alcançar a magnitude do
reconhecimento que ela tem até hoje de escrever seu nome na história
mundial. Recordo-me de comentar isso, algumas vezes, com as/os
150 aprendentes. Uma aluna, que vou chamar de Mercedes, aproveitou meu
comentário para dizer que gostaria de aprender mais sobre a história de Frida
Kahlo, o que gerou uma unidade temática com a vida e obra da pintora, sendo
tema central algumas aulas depois. Algumas pessoas também conheciam as
obras de Pablo Picasso e Fernando Bottero. Pelo que me lembro, sempre
155 ficava faltando pelo menos três pintores, Diego Rivera, Remedios Varo e Joan
Miró, então, pedia que as alunas/os alunos buscassem no Google informações
sobre as obras desses artistas para que descobrissem suas respectivas
pinturas. Depois comentávamos sobre as obras favoritas. Quando perguntava
qual dos quadros elas/eles escolheriam para suas casas ou para presentear
160 alguém especial, as pessoas sempre escolhiam aquelas que, segundo elas,
eram mais “alegres”. Obras como *As duas Fridas*, de Frida Kahlo, e *Guernica*,
de Pablo Picasso, eram apontadas como belas, porém “esquisitas para serem
colocadas na sala de casa”. Surgiam comentários sobre como, apesar de
reconhecermos o valor artístico de algumas obras, quando pensávamos na
165 nossa casa ou na casa de alguém especial, queríamos objetos que
transmitissem alegria, paz, felicidade... ou seja, apenas sentimentos bons. E a
arte, quando está contextualizada em um período histórico de lutas, não
transmite apenas sentimentos bons, às vezes, a mensagem que se quer passar
com uma obra de arte deve mesmo gerar desconforto, para que possamos
170 refletir sobre as questões e lutas sociais. A atividade sobre músicas (vide figura
6) era sempre incluída por três motivos: porque as/os estudantes sempre
pediam recomendações de artistas hispanos e essa me parecia uma ótima
oportunidade para que eles conhecessem artistas variados; porque todas as
músicas escolhidas para a atividade tinham como título um verso mencionado

175 na música, então, ela funcionava bem como atividade de compreensão
auditiva; e também porque estimulava as alunas/os alunos que comentassem
sobre as músicas e artistas presentes nela e trocassem outras indicações de
artistas semelhantes, na maior parte do tempo, se comunicando em língua
espanhola. Entre as músicas presentes na atividade, havia ritmos bem
180 característicos da América Latina, como a cumbia e o reggaeton, e outros mais
populares, como pop e pop rock. Minha intenção era despertar nas/nos
estudantes interesse por esses ritmos mais conectados com a história e a
cultura latinoamericana, que, conseqüentemente, também se conectavam com
a (re)construção de identidades latinoamericanas. Mas, muitas pessoas não se
185 interessavam por esses ritmos. Percebia o desinteresse através das
expressões faciais e de comentários curtos sobre as músicas. Como as aulas
aconteciam online, eu costumava ficar muito atenta às expressões faciais,
como desvio de olhar, desatenção e as mudanças de comportamento nos
comentários. Em aulas presenciais existem muitos outros sinais de expressão
190 corporal que nos ajudam a perceber se a/o estudante está
interessada/interessado na aula, mas no ambiente online, em geral, só víamos
os rostos uns dos outros, o que aumenta a importância de prestar muita
atenção às expressões faciais. As/os aprendentes alegavam que eram
“diferentes demais do tipo de música que gostavam de ouvir”. Mais uma vez,
195 um reflexo do colonialismo que impõe também o tipo de música que devemos
gostar e escutar no nosso dia a dia. Pelo que me lembro dessa época, sempre
tentava buscar artistas hispanos que pudessem agradar os mais variados
gostos e recomendava para as/os estudantes. Criei algumas playlists temáticas
para juntar artistas e músicas mais semelhantes. Hoje, olhando para trás,
200 rememoro que trabalhando essa atividade, foi um dos momentos em que
percebi que nem todas as pessoas se encantariam com a América Latina da
mesma forma que eu. Sabia que a (re)construção de uma identidade é um
processo, mas começava a perceber que esse processo poderia demorar
bastante para algumas pessoas e para outras poderia nem chegar a acontecer.

205 Com isso, entendo que meu papel era proporcionar gatilhos, mostrar caminhos possíveis, mas cada pessoa seguia o caminho que escolhia, quando e se escolhia.

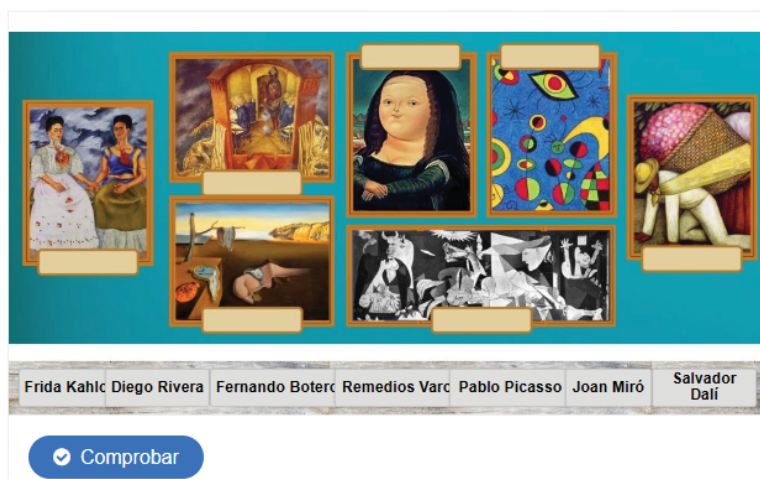


FIGURA 5: atividade sobre arte dos países hispanohablantes, disponível no site Profe de ELE.



FIGURA 6: atividade sobre músicas dos países hispanohablantes, disponível no site Profe de ELE

O bloco de história possuía somente duas atividades: uma para adivinhar que o personagem em questão era o Che Guevara (vide figura 7) e

210 um Kahoot sobre questões históricas do mundo hispano. Com essas atividades eu tinha o intuito de lembrar as pessoas sobre como a América Latina é rica em história e como essa história de muita luta se assemelha a nossa, brasileira. Na primeira atividade, todas as pessoas conseguiam acertar quem era o personagem, Che Guevara. O aluno Pablo, já mencionado anteriormente, 215 estava visivelmente incomodado com a figura do Che Guevara, por se tratar de uma figura política tão característica da esquerda mundial. Percebi o incômodo por suas expressões faciais, e, então, perguntei qual era o problema. Ele disse que era absurdo o fato dessa figura estar sendo exaltada no material. Eu perguntei por que e descobri que seu incômodo era baseado em notícias falsas 220 que ele tinha visto sobre El Che, como um vídeo falso, e informações distorcidas sobre Cuba. Argumentei e passei alguns links que encontrei no momento com as informações verdadeiras e encerrei a questão recordando que, apesar de polêmico, Che Guevara era uma figura histórica muito importante e conhecida do mundo hispano. Ele concordou e seguimos para o 225 Kahoot. O que me fez pensar como a colonialidade atua, também, distorcendo nossa história para que deixemos de conhecer os reais motivos das lutas dessas grandes personalidades e de valorizar seus feitos. Em contrapartida, a maioria das/dos estudantes costumava gostar de ver que o personagem em questão era o Che, o que gerava alguns comentários sobre Cuba, sobre o filme 230 “Diários de um motociclista”, sobre sua vida e as causas pelas quais ele lutava. Como essas aulas aconteceram há algum tempo e eu não escrevia diários naquela época, não me lembro exatamente quais eram esses comentários feitos sobre Cuba, mas, atualmente, penso que aproveitaria esse momento para comentar mais sobre como a colonialidade opera sobre Cuba e como Che 235 Guevara, Fidel Castro e todos os revolucionários cubanos lutaram contra esse sistema; ou explorar mais o roteiro do filme “Diários de um motociclista”, que mostra como foi impactante para o Che descobrir que em toda a América Latina estamos conectados por nossas dores e lutas e como isso o transformou no grande revolucionário e figura histórica que é. Ainda, acredito que também

240 poderia aproveitar para propor a criação de uma unidade temática mais específica sobre Cuba.

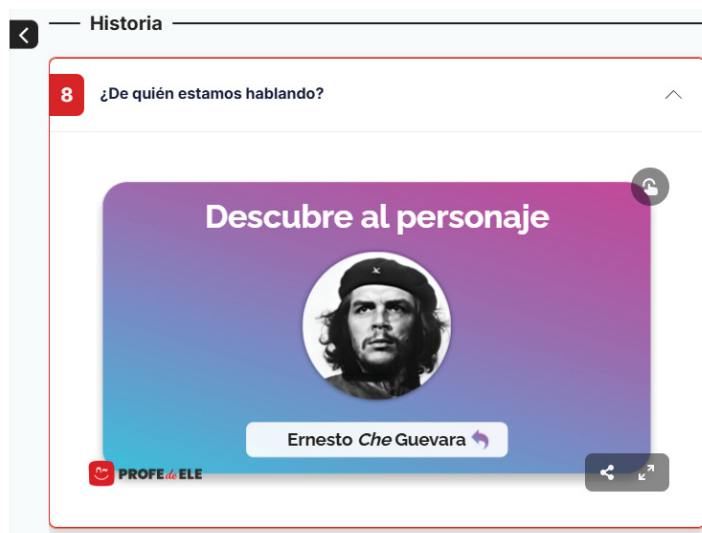


FIGURA 7: atividade para descobrir o personagem histórico hispanoamericano, disponível no site Profe de ELE

Por fim, sempre passava uma tarefa de casa para as/os estudantes. A tarefa consistia em, primeiro, que as/os estudantes voltassem na atividade das bandeiras e curiosidades dos países hispanos (vide figura 3) e dissessem qual o país que cada um mais tinha curiosidade de saber informações a respeito. As escolhas eram bem divididas. Algumas pessoas escolhiam os países mais conhecidos, alegando que gostariam de viajar para lá e por isso a curiosidade. Outras eram mais ousadas e escolhiam países que não sabiam nada a respeito, justamente para buscar conhecer. A ideia era justamente deixá-las livres para escolher de acordo com seus próprios critérios, para respeitar a singularidade de cada uma. Depois de escolhido o país, pedia para as alunas/os alunos prepararem uma apresentação sobre o país escolhido, para a próxima aula. A apresentação deveria seguir o roteiro dos blocos de atividades da unidade, com alguns pequenos ajustes, e conter: informações sobre geografia e história; curiosidades culturais do país escolhido, incluindo pelo menos um artista famoso, uma música para compartilhar, um prato típico, o

esporte mais famoso do país; e alguma curiosidade geral que, durante a pesquisa, tivesse chamado a atenção da pessoa (aqui costumava ser bem variado. Algumas pessoas traziam alguma fofoca, outras algum dado histórico, social... variava de acordo com o perfil da pessoa que fazia a pesquisa).
260 Esperava, com essa atividade, que as/os estudantes tivessem a chance de se conectar com um país hispano descobrindo mais sobre suas culturas e história.

A aula seguinte, com as apresentações, sempre era muito rica. Todas/todos sempre caprichavam muito nos conteúdos e design das apresentações e sempre geravam ótimas conversas sobre o país escolhido por
265 cada pessoa. De acordo com minhas lembranças, os resultados dessa atividade sempre eram muito positivos. Foram muitas apresentações entre todas as pessoas com as quais trabalhava essa unidade, mas citarei aqui alguns exemplos: houve uma aluna individual vinculada a uma escola de
270 idiomas, Carmen, que fez um trabalho de pesquisa que foi além do que era pedido e se encantou tanto com o que descobriu sobre seu país escolhido que gerou todo um trabalho posterior de aulas voltadas a cultura e história sobre cada país latinoamericano, trabalhamos um país por aula, como se estivéssemos viajando pela Latinoamérica e em cada aula parássemos em um
275 país. Lembro-me de ver o encantamento dessa aluna por cada nova descoberta sobre a América Latina, sobre história, cultura, comida, cinema, movimentos sociais. Foi um trabalho muito bonito porque estávamos as duas conectadas pelo amor ao nosso continente e eu também aprendi muito preparando as aulas. Outra aluna, Julieta, aluna particular que fazia aulas
280 individuais e, anos depois, me enviou uma mensagem dizendo que graças à pesquisa que a fez descobrir quem era o músico chileno Victor Jara, ela estava entendendo, naquele momento, o livro que estava lendo sobre a ditadura chilena. Outra aluna, que fazia parte de uma turma vinculada a uma escola de idiomas, Martina, fez sua pesquisa sobre Porto Rico e ficou chocada ao
285 descobrir que esse país é, praticamente, uma colônia dos Estados Unidos até hoje. Descoberta que se transformou em tema de trabalho em outras duas

aulas feitas para ela. Lembro-me também de Martín, aluno que frequentava as aulas em uma turma vinculada a uma escola de idiomas, que escolheu pesquisar sobre a Guiné Equatorial. Em sua apresentação, ele contou que foi
290 muito difícil encontrar informações sobre esse país, o que gerou uma longa conversa sobre o fato do país estar sob uma ditadura que controla fortemente as informações que entram e saem do território. Esses são alguns exemplos que ficaram marcados em minha memória, mas que me fazem acreditar que essa tarefa de pesquisa foi a que mais contribuiu para a (re)construção da
295 identidade latinoamericana nas/nos estudantes, já que os fez buscarem informações e conhecer o “outro”, e entendê-lo é o que torna possível uma conexão.

4.1.1. Objetivos com a aplicação da unidade temática “Conociendo los países hispanohablantes”

A aula “Conociendo los países hispanohablantes” possuía uma série de objetivos com a sua aplicação, visando uma abordagem mais aprofundada e crítica sobre o mundo hispânico para as alunas/os alunos brasileiros. São eles:

- Introdução ao mundo hispânico: proporcionar uma visão geral e introdutória dos países que falam espanhol, tanto na América Latina quanto em outras regiões, mas dando um foco maior nos países latinoamericanos.
- Despertar o interesse cultural: estimular a curiosidade e o desejo de saber mais sobre os aspectos culturais, históricos, geográficos e sociais do mundo hispânico, incentivando a pesquisa e o aprofundamento.
- Combate à colonialidade: desafiar a visão eurocêntrica e colonialista que muitas vezes molda a percepção das/dos estudantes sobre a cultura, história e desenvolvimento da América Latina.

- Estímulo à pesquisa autônoma: incentivar as alunas/os alunos a pesquisarem e apresentarem informações sobre um país hispano de sua escolha, promovendo a autonomia no aprendizado e aprofundando o conhecimento individual.
- (Re)construção da identidade latinoamericana: levar os estudantes a refletirem sobre a identidade latino-americana, suas lutas e particularidades, por meio do contato com figuras históricas, culturas diversas e a realidade política da região.

Com essa unidade, busquei ir além do ensino da língua, utilizando o material como um ponto de partida para discussões mais amplas sobre história, cultura e identidade, e para desafiar as percepções pré-existentes dos alunos sobre a América Latina.

4.1.2. Análise sobre a narrativa “Conociendo países hispanohablantes”

Análise de acordo com as categorias elencadas para alcançar os objetivos da pesquisa. A análise da narrativa, embora mostre uma prática pedagógica rica e intencional, também permite identificar alguns pontos em que poderia ter aprofundado ou refinado a abordagem em relação às categorias de análise. A seguir, explicarei esses apontamentos com as categorias de análise elencadas para essa pesquisa.

4.1.2.1. Memórias Pedagógicas e Processos de Subjetivação Docente

A narrativa é uma rica fonte das memórias e da subjetividade, revelando as percepções e escolhas sobre as aulas, mas, ainda assim, muito pessoal. Inicialmente, acredito que seja importante apontar que a narrativa detalha as escolhas que fiz no planejamento da aula “Conociendo los países hispanohablantes”, deixando claro meus objetivos com cada atividade e também com a aula como um todo. Mencionei, ainda no início da narrativa, a adaptação do material que busquei sempre fazer, uma “curadoria, mudando a ordem das atividades, excluindo algumas delas e acrescentando outras quando necessário”. Isso demonstra uma memória ativa de como a práxis foi ajustada às necessidades das/dos estudantes, revelando uma preocupação em atender as

necessidades das/dos estudantes e também suas preferências pessoais na busca da construção do sentido. Santos (2014) fala sobre o exercício de alteridade que a/o docente deve fazer para não basear a aula em seus interesses pessoais, mas, sim, nos interesses das/dos aprendentes. Ainda que houvesse o interesse pessoal de contribuir para a construção da identidade latinoamericana das/dos estudantes, também entendi que valorizar e respeitar seus interesses pessoais era um ponto muito importante do processo. Mesmo que todas as pessoas que tiveram aula comigo soubessem, desde nosso primeiro contato, sobre esse objetivo pessoal e tenham acordado em trabalhar dessa forma, semanalmente, recordo de sempre ter levado para as aulas materiais condizentes com os perfis de cada aluna/aluno. A Latinoamérica é muito diversa e plural, o que proporciona muitas possibilidades de conexão entre os povos que compõem esse território.

Analisando minhas escolhas pedagógicas, a atividade com músicas, descrita a partir da linha 170, é um exemplo de uma atividade em que não tive os objetivos alcançados. Entre as linhas 184 e 196 mencionei a intenção de despertar interesse nas/nos estudantes em ritmos latinoamericanos mais conectados com a reconstrução de identidades latinoamericanas, mas não houve a conexão que eu almejava. Eu, enquanto professora, imaginei que os ritmos mais regionalistas e conectados nas raízes culturais da América Latina despertariam interesse ou, pelo menos, curiosidade nas/nos aprendentes, mas não foi o que aconteceu. As/os estudantes se conectaram mais facilmente com ritmos semelhantes aos padrões da cultura hegemônica, o que atribui à modernidade/colonialidade enraizada em todos nós. Esse movimento pode até contribuir para a construção de uma identidade latino-americana, mas não de forma crítica e contra-hegemônica. Além disso, evidencia as raízes do colonialismo e o quanto ainda estamos “configurados” a buscar afinidades com a identidade colonializada que nos foi imposta. Segundo Mignolo (2006) é através da colonialidade do ser que o colonialismo opera e faz com que todas as nossas referências sejam coloniais. Não é um processo rápido e fácil mudar esses referenciais, mas é atuando pelas brechas do sistema que, aos poucos, podemos contribuir para mudar a realidade (Walsh, 2006). Com isso, hoje, olhando para esses acontecimentos, entendo que não basta apenas ter contato uma vez com um elemento cultural contra-hegemônico que já

iniciamos o processo de descolonizar nossos referenciais e nosso ser. Hoje entendo que a modernidade/colonialidade é muito forte e está muito enraizada em nós, que fui ingênua e que precisamos agir nas brechas da colonialidade, como as possibilidades que essa unidade proporciona.

Já entre as linhas 225 e 230, mencionei a intenção de lembrar às/aos aprendentes que nossa história latinoamericana se conecta através das lutas. Novamente, penso que estive conectada com a decolonialidade, pois trata-se de lutas travadas “de baixo para cima”, que se contrapõem às imposições da colonialidade e que, por isso, não são contadas pela história oficial. Dessa forma, tento proporcionar a elas/eles gatilhos para construir uma identidade de forma crítica e alinhada a uma perspectiva decolonial, em concomitância com Campos (2019), que aborda a importância das/dos docentes entenderem a complexidade da região para além de aspectos geográficos em um compromisso ético e político para abrir espaço para vozes contra-hegemônicas no processo de ensino/aprendizagem.

Por sua vez, na proposta da última atividade, eu trouxe algo que não estava no material, colocando como fechamento da unidade temática a atividade de pesquisa sobre um país hispano como uma oportunidade para as pessoas descobrirem por conta própria as belezas de algum país que chamou a atenção delas. Entre as linhas 249 e 251 contei que o objetivo era gerar conexão para elas/eles. Trata-se de uma atividade alinhada ao pensamento de Freire (1996) que, em sua Pedagogia da Autonomia, aborda a importância de criar espaços para as/os aprendentes estarem ativos no processo de ensino/aprendizagem.

Ademais, em vários pontos da narrativa, demonstrei o desejo de “despertar nas/nos estudantes o interesse por aspectos culturais do mundo hispano” e o desejo de contribuir para que elas/eles pudessem “(re)construir a identidade latino-americana”. Isso apareceu como um gatilho pessoal forte. Esse fator é reforçado pela escolha da música “Latinoamérica” do grupo Calle 13, que eu esperei que “pudesse contribuir para despertar o sentimento de pertencimento à América Latina em brasileiras/brasileiros”. A satisfação com os comentários das alunas/dos alunos que se sentiam

"próximas/próximos deste 'povo latinoamericano'" é um exemplo dessa motivação pessoal. A reação do aluno José, que se surpreendeu com a beleza das paisagens no clipe da música "Latinoamérica", e a surpresa dos três alunos dessa turma com a modernidade da Cidade do Panamá, revelaram uma "visão colonializada" sobre a América Latina. Essa percepção, por sua vez, atualmente se configura para mim, enquanto professora, como gatilhos para uma reflexão e ação pedagógica. Em outras palavras, ao me deparar com tais reações, penso que é fundamental apropriar-nos das palavras de Walsh (2006) e agirmos nas fendas da colonialidade para mudar essa visão colonializada sobre a nossa terra e nosso povo. Naquela época, entendi que precisava mostrar aos alunos algo que se aproximasse dos referenciais de "belo e moderno" que eles tinham. Hoje, olhando para trás, vejo que fui impulsiva ao tentar buscar uma aproximação com os referentes coloniais que eles possuíam. O que também demonstra uma visão colonializada minha, pois, na verdade, poderia ter questionado algo como: de onde vem essa pobreza e "feiura" que vem a nossa mente quando pensamos em América Latina? Por que será que nós, países latinoamericanos, sofremos essa mesma dor? Essa é a atitude que nós, professoras/professores, devemos ter frente a essas questões expostas em sala de aula.

Entre as linhas 33 e 37 narrei como os comentários de algumas/alguns aprendentes me deixaram feliz por demonstrarem que elas/eles se sentiam próximas/próximos da América Latina com as cenas do videoclipe da música do Calle 13. Este é um exemplo que demonstra que cumpri os objetivos propostos com a atividade: contribuí, ainda que momentaneamente, para que as pessoas percebessem que há muitas semelhanças entre os países hispanoamericanos e o Brasil, dessa forma, contribuindo para diminuir o "excepcionalismo brasileiro" (Bethell, 2010).

Um contraponto a essa atividade é a outra proposta com músicas, mencionada anteriormente, que descrevo mais adiante na narrativa. Entre as linhas 196 e 202, rememorei que tentava encontrar pontos de conexão entre a imensa variedade musical hispanoamericana e os gostos pessoais das/dos estudantes, baseada na minha própria experiência e encantamento com o mundo hispano. Mas, nem sempre as conexões que floresceram em mim floresciam nas alunas/nos alunos, e esse foi um dos

momentos em que percebi que o processo de reconstrução de identidade – ou os gatilhos que levam a esse processo – não é igual para todos. Vejo como importante reforçar, que assim como afirma Mignolo (2006), a colonialidade é constitutiva de quem somos enquanto povos colonializados, e a construção da identidade é um processo contínuo (Hall, 2016), por isso, sigo construindo a minha. Mas, pensei que os gatilhos que funcionaram para que eu pudesse despertar para essa construção, pudessem funcionar para as alunas/os alunos também. Dito isso, hoje percebo que tive uma postura ingênua e romantizada, chegando a ficar frustrada com as/os aprendentes por elas/eles não chegarem onde eu gostaria com os gatilhos que imaginei estar proporcionando. Hoje, entendo que é possível falar da América Latina e suas belezas, mas também é preciso problematizar o continente em vários aspectos, e, possivelmente, isso possa até proporcionar mais gatilhos de conexão para as/os estudantes. Afinal, a pedagogia decolonial propõe desvelar e ousar sonhar mudanças (Walsh, 2009).

Mais um elemento que me faz considerar uma posição pedagógica um tanto ingênua na aula memorizada é que, a partir da narrativa, é possível perceber que fiz uma reflexão constante sobre as escolhas e os resultados. Talvez, teria sido mais produtivo se eu estivesse sempre focada no processo e, principalmente, nos questionamentos que foram feitos na aula sobre a subalternização da América Latina e de seus sujeitos. De todo modo, acredito que os questionamentos feitos por mim podem contribuir para o desvelamento da colonialidade na América Latina – o que é importante na pedagogia decolonial (Walsh, 2009). Questionei, por exemplo, sobre por que alguns países são mais conhecidos que outros e fiz apontamentos a “visão colonializada” presente em algumas alunas/alguns alunos. Questionei também o tratamento dado a figuras históricas como Che Guevara, mobilizando a forma como a “colonialidade atua, também, distorcendo nossa história”. Ainda, contra argumentei a reação do aluno José, incomodado com o aparecimento dessa figura no material, baseada em “notícias falsas e informações distorcidas”. A resistência inicial e a visão distorcida de alguns alunos sobre os temas propostos e questionamentos realizados reforçam que a desconstrução de valores coloniais é um processo complexo e muitas vezes frontalmente confrontado. Por isso a importância de perceber que para o

fortalecimento da identidade latinoamericana é necessário focar nos questionamentos constantes sobre vários aspectos do continente e no processo de reconstrução identitária que as atitudes docentes podem desencadear.

Em contrapartida, a narrativa também me fez considerar que os objetivos do trabalho às vezes não saem como o esperado. Em outras palavras, o processo de fortalecimento da identidade latinoamericana não é gradual nem linear. A descrição que fiz, entre as linhas 97 e 108, sobre o trabalho com uma turma em específico, demonstrou uma situação em que a conexão professora-estudantes não aconteceu. Na narrativa, apontei vários possíveis motivos, mas, hoje, analisando, acredito que o maior problema tenha sido a nossa desconexão de interesses. Eu estava muito focada em proporcionar gatilhos para despertar a identidade latinoamericana nos estudantes através do meu próprio “encantamento” com a América Latina e eles estavam esperando uma aula de língua “tradicional”, dentro do imaginário hegemônico, focada, por exemplo, em gramática. Hoje, analisando esse processo, penso que deveria haver buscado formas de agir pelas fendas da colonialidade, por exemplo, mostrando como nossas dores também nos constituem e nos unem. É importante lembrar que a identidade latinoamericana é marcada pela colonização europeia (Alvarez, 2010; Elizalde, 2007) e que os desafios para a construção de uma identidade conectada a perspectivas decoloniais requerem mudanças estruturais, como democratização, inclusão social e descolonização do imaginário coletivo (Gavião, 2021). Essas mudanças levam tempo e às vezes não as alcançamos em um semestre de curso e muito menos em uma aula.

Contudo, a narrativa também demonstrou que há mais casos em que os objetivos de proporcionar esses gatilhos funcionaram do que casos em que não funcionaram. Entre as linhas 119 e 129, 158 e 161, sinalizei momentos em que busquei ir além do que o material ofertava, e entre as linhas 199 e 207 apontei um caminho possível hoje, quando olho para trás e rememoro o acontecimento na sala de aula. Dessa forma, entendo que meu papel na docência é estar preparada e mesmo trabalhando com uma unidade já pronta e não produzida por mim, encontrar pontos

para que possa explorar o conteúdo alinhada a uma perspectiva decolonial (Mignolo, 2006) e com os conceitos da interculturalidade crítica (Walsh, 2006) sempre em mente.

4.1.2.2. (Re)construção e Fortalecimento da Identidade Latinoamericana

A narrativa detalhou diversas ações que visavam direta e indiretamente o fortalecimento da identidade latinoamericana. Com essa quantidade de entradas, esta categoria demonstrou ser central na aula, sendo um objetivo declarado e continuamente perseguido.

A temática que escolhi para esta aula deixou claro meu objetivo de que as alunas/os alunos conseguissem perceber as identidades latinoamericanas em sua diversidade e complexidade. Foram abordados na unidade: a geografia, com a localização geográfica dos países hispanoamericanos; cultura, com alguns exemplos de artistas e músicas; história, com a figura de Che Guevara e um jogo sobre fatos históricos do continente; e esportes, também com um jogo sobre esportes característicos do continente. O fato de, durante a aula, ter ocorrido uma discussão sobre a Guiné Equatorial e a presença de hispanohablantes nos Estados Unidos, que descrevi entre as linhas 53 e 77, amplia a percepção geográfica e territorial de pertencimento linguístico (Veronelli, 2019). A conexão da aluna Soledad com o povo chicano, que foi descrita nesse mesmo fragmento, também dialoga com essas questões, pois reflete sobre o território em que vive, a língua que fala e a cultura com a qual se identifica. O povo chicano vive um contexto em que falar uma língua é um ato de resistência cultural, histórico e identitário (Pinto, 2010). Segundo Mignolo (2006), a colonialidade do ser faz com que países periféricos do ocidente tenham suas culturas, identidades e saberes menosprezados, o que gera um apagamento cultural, como o que vive o povo chicano, e a conexão com as lutas sociais e a diversidade cultural fortalece a sensação de pertencimento e identidade (Gavião, 2021), como o que Soledad sentiu em relação ao povo chicano.

Também optei por trabalhar o fortalecimento da identidade latino americana por meio de figuras importantes para o território. A presença da artista Frida Kahlo na unidade me fez refletir sobre questões da minha própria identidade enquanto mulher latinoamericana, sobre o quanto é difícil uma mulher ocupar o espaço do tamanho que Frida Kahlo ocupa na história mundial e quantos homens ocupam esse espaço, como discorri entre as linhas 145 e 153, e também fez refletir a aluna Mercedes (linhas 150 a 153), que mesmo sabendo quem era a figura Frida Kahlo, conhecia muito pouco sobre a história de vida da artista. Tratou-se de uma escolha relevante, pois Frida Kahlo é um exemplo de uma mulher muito importante para a história que conseguiu colocar muita identidade cultural latinoamericana em sua arte, uma identidade atrelada à resistência e que contesta a ordem colonial vigente (Gavião, 2021) e nos proporciona uma forma de conhecer nossa história e cultura latinoamericana através de uma voz contra-hegemônica e local (Adichie, 2009; Campos, 2019). Ainda assim, um ponto que me faz refletir hoje é, por exemplo, o apagamento do fato de a artista Frida Kahlo ter sido uma pessoa com deficiência (PCD). Quando se fala da artista, comenta-se muito pouco a respeito dessa característica importante dela. Esse apagamento também é uma questão do colonialismo. Essa discussão não é trazida na narrativa como uma memória marcante, mas, hoje, olhando para este material, com a maturidade acadêmica que tenho agora e pensando a forma como essas questões me atravessam, para uma nova oportunidade de trabalho com o material, também traria essa discussão de alguma forma.

Também propus o trabalho a partir da figura do guerrilheiro Che Guevara, que apareceu no bloco de atividades sobre a história, mais adiante no material. Julgo-o importante para reconstruções de identidade latinoamericana, uma vez que ele também é uma voz contra-hegemônica e local. No entanto, como já mencionado, essa escolha não agradou a todas as/todos os aprendentes. Conforme narrei entre as linhas 214 e 224, esse descontentamento ao ver a figura do Che no material é fruto da impressão equivocada que muitas pessoas possuem do guerrilheiro. Essa percepção, por sua vez, é imposta pelos valores modernos/coloniais, opostos aos valores de Che e que o condicionaram a uma posição negativa na história. Isso demonstra como a colonialidade do saber e do ser (Mignolo, 2006) opera: marginalizando e

descredibilizando saberes provenientes de vozes locais, dessa forma não permitindo que construamos uma identidade local e desvinculada dos padrões colonialistas. Nesse sentido, tanto Che quanto Frida sofrem, até hoje, as consequências do colonialismo que inviabiliza suas lutas e histórias, seja descredibilizando seus saberes ou tornando-os produtos culturais incorporados pelo capitalismo. Dessa forma, a presença de ambos na unidade busca conectar as alunas/os alunos com figuras e narrativas importantes da identidade latinoamericana, muitas vezes marginalizadas ou distorcidas, numa tentativa de apropriar-nos na nossa própria história e não deixar que ela seja contada e distorcida pela versão dos colonizadores (Adichie, 2009).

Também é possível perceber que há, na narrativa, diversas estratégias presentes que funcionaram como “gatilhos pedagógicos” para o fortalecimento da identidade latinoamericana: a música “Latinoamérica” e os comentários sobre o clipe (“cenas do cotidiano brasileiro”), que evidenciaram uma percepção de proximidade territorial e de vivência (linhas 33 a 35); a atividade com o mapa e a discussão sobre a localização dos países hispanos em que tentei auxiliar as/os aprendentes com algumas dicas para que conectassem as referências que já possuíam com o lugar no mapa (linhas 113 a 129); as atividades sobre arte e música hispanas, que colocaram as alunas/os alunos em contato com diferentes expressões culturais (linhas 140 a 207); a discussão sobre Che Guevara e a história da América Latina; e, ainda, a tarefa de casa de pesquisa e apresentação sobre um país hispanohablante escolhido. Todos esses pontos me pareceram importantes, na medida em que podem contribuir para uma percepção de proximidade geográfica e cultural entre o Brasil e os demais países do continente. Acredito que a atividade que foi proposta como tarefa de casa era o gatilho mais potente presente na narrativa sobre a aula, pois provocou a/o estudante a se aprofundar e a “se conectar com um país hispano descobrindo mais sobre suas culturas e história” (linhas 242 a 262) e, também acrescento, identificando os mesmos problemas sociais, econômicos, políticos etc. Todos esses momentos narrados sobre a aula puderam funcionar como gatilhos na (re)construção de identidade, já que para se identificar como latinoamericana/latinoamericano é preciso conhecer e entender nossa história, cultura e raízes (Hall, 2005; Gavião, 2021). Além disso, todos esses momentos também vão na contramão da colonialidade, já que priorizaram vozes locais e

contra-hegemônicas. Atitudes que estão em conformidade com o pensamento de Elizalde (2007) que define identidade como uma construção histórica e política sujeita a múltiplas interpretações e tensões, e se forma através de múltiplos elementos que nos constituem de forma particular (Hall, 2010).

Como resultado desses gatilhos trabalhados em aula, a narrativa também apresentou várias manifestações que pareceram evidenciar uma abertura à (re)construção da identidade nas alunas/nos alunos. São exemplos dessas manifestações: os comentários de que os cenários do clipe de “Latinoamérica” pareciam “cenas do cotidiano brasileiro” e o sentimento de proximidade com o “povo latino-americano” evocado pela canção; a surpresa do aluno José e dos demais com a modernidade da Cidade do Panamá, evidenciando uma quebra de estereótipos iniciais e de um pensamento colonializado sobre nosso continente; a conexão da aluna Soledad com o povo chicano; a alegria dos alunos ao ter acertado a localização dos países no mapa, indicando um ganho de conhecimento geográfico e cultural; o fato de a aluna Carmen ter se encantado tanto com sua pesquisa, que gerou “todo um trabalho posterior de aulas voltadas à cultura e história sobre cada país latino-americano”; a aluna Julieta, que, anos depois, entendeu um livro sobre a ditadura chilena graças à sua pesquisa sobre o Chile e a descoberta do artista Víctor Jara, mostrando a longevidade do impacto da aula; a descoberta de Martina sobre Porto Rico ser uma colônia dos Estados Unidos, que “se transformou em tema de trabalho em outras duas aulas”, revelando um despertar para questões políticas e sociais; a dificuldade que Martín teve em encontrar informações sobre a Guiné Equatorial, gerando uma discussão sobre a ditadura e o controle de informações, o que propiciou um diálogo com senso crítico e empatia pela situação política da região. Vejo esses momentos como provas de que a sementinha da reconstrução de uma identidade latinoamericana crítica, contra-hegemônica e conectada a uma perspectiva decolonial estava brotando nas/nos estudantes, cada qual à sua maneira, ao considerar a visão de Hall (2005) que afirma que identidade é uma construção social e cultural que pode ser transformada, sendo múltipla e mutável (Ramos, 2003; Gavião, 2021).

Entretanto, a narrativa também apontou momentos em que a aula demonstrou a colonialidade enraizada em todos nós. Por exemplo, na atividade de preencher o mapa dos países hispanoamericanos, que narrei entre as linhas 113 e 139, apontei como a maioria das pessoas confundiu bastante o lugar dos países no mapa e como isso as deixou frustradas. Ainda nesse trecho, também discorri sobre o paralelo que fazíamos entre saber onde ficam situados geograficamente países como Estados Unidos e Itália e nos confundirmos com países mais próximos e até mesmo vizinhos do Brasil. Mais um indício da colonialidade do ser e do saber (Mignolo, 2006) que anula os conhecimentos e vozes locais, colocando conhecimentos e vozes hegemônicas como mais relevantes. Em outras palavras, nossa construção de identidade desde o Sul Global sempre será marcada pela colonialidade que nos constitui (Mignolo, 2006). E é por isso que, vivendo neste mundo globalizado, é muito difícil que uma pessoa possa se declarar “decolonial”, mas todas/todos nós podemos ter atitudes decoloniais que contribuem com as lutas sociais da contemporaneidade. Gavião (2021) afirma que os desafios contemporâneos para a identidade latinoamericana não se limitam ao campo simbólico, pois, segundo o autor, para construir uma identidade sólida se faz necessário entender e valorizar a própria história. A construção de identidade é algo muito particular e depende de alguns fatores pessoais e outros externos ao indivíduo. É preciso querer e estar aberta aos gatilhos que o mundo apresenta. Não é linear e não tem um tempo certo ou determinado. Elizalde (2007) aponta que essa construção de identidade é uma disputa simbólica e material e Ramos (2003) também coloca a identidade como um lugar de disputa. Então, levar as/os estudantes a terem contato com esses elementos que possam contribuir com a construção de uma identidade conectada com a história e culturas latinoamericanas faz parte da atuação docente engajada nessa disputa, ainda que essa semente só venha a florescer tempos depois, é importante que ela seja plantada.

Ademais, demonstrei na narrativa a identificação de alguns obstáculos na construção identitária. A narrativa apontou vários momentos que evidenciaram desafios na construção identitária como: falta de informações prévias sobre os países hispanohablantes; “visão colonializada” das/dos estudantes, como a crença de José de que na América Latina “só existiam lugares pobres e feios” e a surpresa, dele e dos

outros alunos da turma, com a modernidade do Panamá; desinformação e as “notícias falsas” sobre figuras históricas como Che Guevara, que geraram resistência e preconceito; e, ainda, a resistência e falta de disposição para se abrir ao novo e descobrir novas formas de ver o mundo.

O primeiro que trago para a análise é o momento em que o aluno José comentou, após assistir ao clipe da música “Latinoamérica”, que acreditava que a América Latina era pobre e feia (linhas 37 a 40). Mais adiante, também contei na narrativa que esse mesmo aluno e seus companheiros de turma se surpreenderam com a modernidade existente em Ciudad de Panamá (linhas 86 a 91). Ainda, por ter acontecido na mesma turma, vale lembrar o caso do aluno José que sentiu incômodo com a figura de Che Guevara embasado em fake news, demonstrando a força da desinformação e de narrativas colonializadas que persistem e se contrapõem diretamente ao objetivo de valorizar figuras históricas importantes para a América Latina e de construir um senso crítico. A resistência inicial e a visão distorcida do aluno revelam que a desconstrução de valores coloniais é um processo complexo e muitas vezes lento. As atitudes dos alunos dessa turma deixam as seguintes perguntas: houve uma reconstrução de identidade latinoamericana para essas pessoas? Se sim, de que forma isso se deu? Se a identidade é um processo de disputa simbólica e material (Ramos, 2003; Elizalde, 2007), acredito que tenha perdido essa disputa e que os alunos ainda olhem para a América Latina utilizando as lentes do colonizador como quem busca semelhanças com o “primeiro mundo”. Certamente, minha atitude enquanto docente também não contribuiu para a construção de identidade desses alunos, já que escolhi caminhos repletos de colonialidade para lidar com essas situações, então, acredito que vale a reflexão para todas/todos nós, docentes, sobre o que podemos fazer de diferente no dia a dia de nossas salas de aula.

Na sequência, entre as linhas 91 e 97, descrevi o meu incômodo com a turma, como nunca conseguimos nos conectar e alguns possíveis motivos para que essa conexão não tenha acontecido. A narrativa demonstrou que essa turma me marcou porque senti que não consegui proporcionar gatilhos que contribuíssem para a reconstrução de identidades alinhadas à perspectiva decolonial. A colonialidade está

tão enraizada em nós, como sociedade, que às vezes nem percebemos como estamos sempre buscando associações com padrões coloniais, como, no meu caso, mencionei anteriormente, naquela época, busquei tentar aproximar os alunos da América Latina através dos padrões coloniais de beleza e modernidade. Essa modernidade mencionada pelos alunos e digna de admiração vai de encontro com o pensamento de Mignolo (2006) que afirma que a colonialidade é constitutiva da modernidade. O autor reitera que é através da colonialidade do ser que a modernidade opera, e a modernidade colonial nos faz desejar ser como Estados Unidos e países europeus que são “evoluídos e desenvolvidos e rejeitar o que é diferente, na maioria das vezes, o que é tradicional de países colonizados e colonializados do Sul Global.

A questão com os quadros e o relato sobre o “belo” versus a “verdade” também exemplifica um obstáculo na construção identitária. A narrativa informou que as obras como *As duas Fridas* e *Guernica* eram vistas como “belas, porém ‘esquisitas para serem colocadas na sala de casa’” por não transmitirem “alegria, paz e felicidade” (linhas 158 a 170). Essa preferência por obras que evocam “sentimentos bons” pode ter sido uma referência a uma dificuldade em abraçar a arte em sua totalidade de expressão, incluindo o desconforto e a crítica social/histórica. Essa busca pelo “agradável” na arte pode se contrapor ao objetivo de entender a complexidade da história e da luta latinoamericana, em que a arte muitas vezes reflete dor e resistência, e não apenas “sentimentos bons”. Da mesma forma que a colonialidade está enraizada em nós e nos constitui como latinoamericanas/latinoamericanos (Mignolo, 2006), as lutas e a resistência a essa dinâmica de poder também estão, pois, as contradições desse sistema global sempre fomentaram resistências (Barbosa, 2015). E retratar essas lutas através da arte, muitas vezes não será belo e agradável, por isso, estar disposto a sentir o incômodo que obras como *As duas Fridas* podem causar é estar disposto a se abrir para a conexão com a beleza e as dores de ser latinoamericana/latinoamericano e pesar a balança para decolonialidade na disputa simbólica e material na construção identitária (Ramos, 2003; Elizalde, 2007).

No sentido oposto a esses casos, no último parágrafo da narrativa (linhas 263 a 297), descrevi alguns comentários e desdobramentos obtidos a partir do trabalho nessa

aula que se caracterizaram como atitudes decoloniais na reconstrução de identidades latinoamericanas contra-hegemônicas. Alguns comentários chegaram depois de anos, como o caso da aluna Julieta que descobriu a história de Victor Jara nas aulas de espanhol e, anos depois, quando teve contato com essa história de volta, conectou com os aprendizados durante as aulas. Para outros alunos, imagino que o processo de reconstrução identitária possa nem ter ocorrido. Isso porque o processo de (re)construção de identidade é algo único e particular de cada pessoa (Elizalde, 2007). Porém, algumas vezes também surgem casos mais instantâneos, como a aluna Carmen, que já tinha interesse prévio pela América Latina e, durante as aulas comigo, abraçou o tema e foi incorporando culturas, história e identidade latinoamericana em sua vida, fortalecendo suas conexões diariamente.

Por fim, o relato da resistência a ritmos musicais latinoamericanos menos conhecidos, com a alegação de serem “diferentes demais do tipo de música que gostavam de ouvir”, o que identifiquei como um “reflexo do colonialismo”, que “impõe também o tipo de música que devemos gostar e escutar”. Embora a reflexão seja pertinente, a persistência dessa resistência aponta para um desafio significativo. Mesmo com o “gatilho pedagógico” da música, o objetivo de despertar interesse por esses ritmos mais conectados com a história e a cultura latinoamericana não foi totalmente alcançado para todas/todos. Mais uma vez, exemplificando como a hegemonia cultural se contrapõe diretamente ao fortalecimento de uma identidade que se afaste dos padrões coloniais. A modernidade colonial ditando a cultura que consumimos, porque estamos acostumados a ouvir músicas que se assemelham à música tradicional do norte global, até mesmo as músicas mais regionalistas do Brasil não fazem tanto sucesso entre nós como a música *pop*, por exemplo.

Ao examinar as análises das ações pedagógicas, as manifestações das/dos aprendentes e os desafios enfrentados, é possível perceber que o processo de (re)construção da identidade latinoamericana é dinâmico e complexo. A aula funcionou como um catalisador, oferecendo “gatilhos pedagógicos” que incentivaram as/os estudantes a se conectar com a diversidade cultural e histórica da América Latina, questionando a hegemonia cultural e rompendo estereótipos colonialistas. No entanto,

a resistência e as dificuldades observadas em alguns alunos destacaram que a colonialidade do saber e do ser está profundamente enraizada e que o fortalecimento de uma identidade alinhada à perspectiva decolonial é um processo contínuo e individual. Embora a aula tenha semeado a reflexão, os resultados variados e a persistência de visões distorcidas demonstram que essa jornada vai além da sala de aula, exigindo uma luta constante contra as narrativas dominantes para que a identidade latinoamericana seja vista não como um produto da modernidade, mas como uma voz de resistência e autenticidade.

4.1.2.3. Material didático e desconstrução de valores coloniais

No relato, detalhei a utilização e adaptação de materiais com uma intenção de alinhamento à perspectiva decolonial, mesmo que o material base tivesse limitações. Também apontei como a unidade temática utilizada tem um papel importante na desconstrução de valores coloniais. Embora a unidade temática, presente no site “Profe de ELE”, não tenha sido criado desde o zero, a “curadoria” e adaptação dela apontaram uma tentativa de alinhamento a princípios decoloniais, em concomitância com as análises de Campos (2019), Pereira (2021) e Garcia (2021) que apontam como o material didático pronto pode ser um aliado das/dos docentes, mas possuem lacunas que devem ser observadas e trabalhadas. Escolhi elementos com o objetivo de “quebrar alguns estereótipos” e “despertar nas/nos estudantes o interesse por aspectos culturais”, pensando a educação como uma forma de insubmissão (Barbosa, 2015). A ênfase em abordar a Guiné Equatorial e a presença hispânica nos EUA, assim como a figura de Che Guevara, indicou uma busca por representações mais diversas e menos eurocêntricas, ou seja, contra-hegemônicas. Dessa forma, tendo uma atitude crítica e intercultural, pensando em completar as lacunas presentes no material (Pereira, 2021). A tarefa de casa que instigou a pesquisa aprofundada também reflete o desejo de ir além do superficial e de dar oportunidade para que as alunas/os alunos pudessem fazer suas próprias descobertas, em concomitância com o pensamento de Freire (1996).

Porém, a narrativa também apontou para alguns desafios na utilização de materiais prontos. A necessidade de “fazer uma curadoria, mudando a ordem das atividades, excluindo algumas e acrescentando outras” indicou um desafio em encontrar materiais prontos que fossem totalmente alinhados aos objetivos decoloniais prévios. A escolha de iniciar a aula com a música “Latinoamérica” do Calle 13 também demonstrou uma tentativa de completar lacunas no material, porém também é um desafio, já que, como mencionei na narrativa, a música é muito potente e poderia gerar uma aula inteira somente com esse documento. Essa escolha foi feita para introduzir o tema, gerar uma aproximação das/dos estudantes com a temática a ser trabalhada. Como o tempo era curto para tantas problematizações que poderiam ser feitas através da letra da música, escolhi focar no visual do clipe, que em um primeiro momento era o que sempre chamava mais a atenção das alunas/dos alunos. Mas, ainda assim, entendo e recomendo o trabalho com a letra da música porque ela também é importante. O visual é poético, mas a letra fala de conexão latinoamericana através das lutas. Além disso, a resistência das alunas/dos alunos a certos conteúdos (como as músicas e as visões sobre Che Guevara) mostrou que, mesmo com materiais mais propositivos, a colonialidade enraizada em nossa sociedade e, consequentemente, em nossas identidades, é um obstáculo que precisa ser trabalhado ativamente. A dificuldade do aluno Martín em encontrar informações sobre a Guiné Equatorial para sua pesquisa, demonstra a barreira da acessibilidade à informação sobre certos países, muitas vezes silenciados ou negligenciados na produção de materiais.

Na narrativa foi mencionado que a ideia de trabalhar com o tema surgiu da percepção de que as alunas/os alunos não tinham informações, e que o conteúdo do material era “realmente bem generalizado e superficial”. Embora seja feita uma “curadoria” e adaptação, o fato de partir de um material “pronto” e “generalizado” do site *Profe de ELE* pode ter sido um ponto de tensão. Isso porque, para uma perspectiva decolonial profunda, o ideal seria, muitas vezes, a criação de unidades temáticas que partam de realidades e epistemologias latinoamericanas desde sua concepção, e não apenas uma adaptação de algo que, por sua natureza, pode já ter uma base mais “neutra” ou, paradoxalmente, “eurocêntrica” em sua estrutura original. A dependência de um material genérico, mesmo com adaptações, pode limitar a profundidade da

desconstrução. Ainda assim, vejo como importante apontar estratégias para explorar materiais didáticos já prontos, pois a utilização deles é a realidade da maioria de nós, professoras/professores. Encontrar pontos nesses materiais que podem ser explorados e problematizados com as/os aprendentes é uma forma de agir nas fendas da colonialidade (Walsh, 2006). A escolha de iniciar a aula com a música “Latinoamérica” e a proposta de atividade final, da pesquisa sobre um país hispanohablante são os maiores exemplos de tentativas de “agir nas fendas”.

Outro ponto importante que deve ser levado em consideração é a construção de sentido para as/os estudantes. No primeiro parágrafo da narrativa comentei que a ideia de trabalhar com esse material surgiu da percepção de que as/os aprendentes tinham muitas carências de conhecimento sobre os países hispanos (linhas 14 a 18). Ainda que meu objetivo pessoal era despertar gatilhos de (re)construção de identidades latinoamericanas nas alunas/nos alunos, a temática da aula partiu de um conhecimento que fazia sentido para elas/eles, assim como o enfoque em aspectos culturais que faziam mais sentido para cada uma/um, informações que adquiri através de diálogos anteriores a aula, praticando o exercício de alteridade na preparação da aula que propõe Santos (2014).

Em suma, essa análise demonstrou como, através de memórias e reflexões, a narrativa construiu uma prática pedagógica intencionalmente voltada para a (re)construção da identidade latinoamericana e a desconstrução de valores coloniais, apesar dos desafios encontrados nos materiais e nas percepções das/dos estudantes. Conjuntamente, demonstrou como a atuação docente é central para explorar o material didático e não o utilizar como um fim em si mesmo, aumentando seu potencial (Campos, 2019; Garcia, 2021; Pereira, 2021).

4.2. Antiprincesas de Latinoamérica

1 Nesta narrativa, trago algumas memórias de aulas com a utilização dos
livros da coleção Antiprincesas. Durante essas aulas, utilizei um material
intitulado “Antiprincesas de Latinoamérica”. De início, pontuo que houveram
diversas situações nas aulas que descrevo nas linhas a seguir. Essa unidade
5 temática intitulada “Antiprincesas de Latinoamérica” (vide anexo 2) foi
produzida por mim para trabalhar com a coleção de livros de mesmo nome. O
objetivo das aulas ministradas a partir dessa unidade é trabalhar com as
histórias das antiprincesas³⁹ em aula e foi pensada para despertar nas
alunas/nos alunos uma curiosidade sobre a história latinoamericana, assim
10 como um sentimento de pertencimento ao continente latinoamericano através
de conexões históricas entre os países hispanos e o Brasil. Isso se dá através
da coleção de livros “Antiprincesas”, lançada em 2015, pela editora Argentina
Chirimbote⁴⁰, que é explorada como documento no material. Essa coleção
conta a história de mulheres, e também de alguns homens, que foram
15 personagens reais e importantes na história do nosso continente, mas que são,
geralmente, apagadas da memória coletiva pela colonialidade do saber
(Mignolo, 2006), que silencia vozes locais em nome da manutenção do poder
dominante.

 A unidade temática utilizada nessa aula começou a ser elaborada
20 quando eu ainda estava na graduação e fazia parte do projeto de extensão
Idiomas para Fins Acadêmicos. Com o passar dos anos, cada vez que ia dar
uma aula sobre esse tema, adaptava algo com a intenção de melhorá-lo e de
fazer sentido para a turma ou a aluna/o aluno particular com quem estava
trabalhando no momento.

25

³⁹ Trago no texto a grafia da palavra “antiprincesas” em espanhol como forma de remeter a sua grafia original na história e seu significado tão potente.

⁴⁰ Para saber mais sobre a editora e a coleção de livros “Antiprincesas”, consultar: <https://chirimbote.com.ar/>. Acesso em: 13 set. 2025

Com essa unidade, eu esperava que as/os estudantes se abrissem para conhecer mais da história do nosso continente latinoamericano através de vozes contra-hegemônicas. Eu escolhi trabalhar com vozes femininas, mas a própria coleção de livros possui a versão “antihéroes”, que conta as histórias de homens latinoamericanos que possuem outras perspectivas e formas de ser em suas masculinidades, por exemplo. Esperava que despertasse o interesse por saber mais, conhecer mais. E, além disso, esperava que despertasse a sensação de pertencimento. Um dos objetivos da coleção de livros é mostrar que todas nós podemos ser também uma guerreira antiprincesa, e, com isso, tinha a intenção de fazer as/os estudantes se sentirem pertencentes ao grupo poderoso de vozes contra-hegemônicas latinoamericanas. Porém, nem sempre esses objetivos foram alcançados. Essa coleção de livros é muito potente e às vezes as alunas/os alunos acabaram distorcendo o foco da aula, levando para outras questões, como o feminismo, também abordadas pelo material, como apontarei a seguir.

Na primeira parte da aula, no momento introdutório, eu apresentava uma imagem com caricaturas de figuras históricas (vide figura 8). Essas personalidades têm suas histórias contadas em livros individuais da coleção Antiprincesas e Antiheroes. Frequentemente, os alunos tinham dificuldade em reconhecer a maioria delas, principalmente por causa do formato, em caricaturas. Frida Kahlo e Che Guevara eram as personalidades mais facilmente reconhecidas. A única brasileira dentre as pessoas ilustradas, Clarice Lispector, conforme minhas lembranças, não era reconhecida porque, na maioria das vezes, as alunas/os alunos mencionavam que nunca haviam visto uma imagem da escritora antes. Além da Clarice, também aproveito para mencionar alguns outros nomes que julgo serem populares no Brasil, como o escritor Eduardo Galeano e a cantora Violeta Parra. A partir dessas figuras, principalmente aquelas que as alunas/os alunos conhecem, perguntava sobre a possível relação entre elas. As/os estudantes sempre chegam à conclusão de que são pessoas importantes, revolucionárias, que “escreveram seus

nomes na história da América Latina” (como disse uma das alunas que chamarei de Lucía⁴¹, que fazia aulas particulares do idioma porque desejava construir sua identidade latinoamericana). Lembro-me que o comentário de Lucía me marcou porque ela chegou exatamente na resposta que eu imaginei

60 como fio condutor na unidade temática quando estava criando as atividades. Ela era uma aluna que estava muito motivada em reconstruir sua identidade latinoamericana, mencionou esse desejo desde a nossa primeira aula, então, fazia muitos comentários potentes nesse sentido. Com isso, nesta primeira etapa da aula, sempre consegui alcançar meus objetivos esperados: fazer com

65 que as alunas/os alunos percebam que estamos falando de figuras importantes da história latinoamericana, trabalhando com nomes, principalmente femininos, que não costumam aparecer entre as principais figuras históricas.



A observar

1. Mirá la imagen abajo.
2. ¿Qué te parece?
3. ¿Conocés alguno de estos personajes? ¿Quiénes son? ¿Son reales?



Fuente: <http://chirimbote.com.ar/#JuegosYActividades>

4. ¿Qué pensás que todos ellos tienen en común para que estén reunidos acá? ¿Qué es lo que los conecta?
5. ¿Percibiste que hay una brasileña entre ellos? ¿Quién es ella? Está conectada con los otros personajes históricos? ¿Cuál es la conexión?

FIGURA 8: Início da Unidade temática “Antiprincesas de Latinoamérica”

⁴¹ Este e todos os outros nomes utilizados nas narrativas são fictícios para preservar as identidades das/dos estudantes, criados apenas para facilitar a compreensão da leitora/do leitor.

Em seguida, passávamos a uma nova imagem (vide figura 9), mostrando a artista mexicana Frida Kahlo e a cantora argentina Mercedes Sosa. Embora a imagem seja um ponto de partida, o foco principal da atividade era a leitura de um texto que vinha a seguir. Abria o site da coleção para que as alunas/os alunos pudessem ter contato direto com o material original, que explica como e por que as autoras criaram a coleção “Antiprincesas”. A coleção está diretamente relacionada às princesas da Disney, e se chama “antiprincesas” justamente para se contrapor a essas princesas, contando histórias de mulheres protagonistas e heroínas e de homens que exerceram outros formatos de masculinidade não-tóxica. Eu esperava mostrar essas vozes femininas e feministas e ir além, mostrando que o feminismo latinoamericano pode ser decolonial a partir do momento que constrói conceitos e valoriza histórias locais, ou seja, nossas lutas e narrativas enquanto mulheres do Sul Global não são as mesmas das mulheres do Norte Global. Essa atividade não foi muito bem-sucedida com todas/todos, já que alcancei o objetivo apenas com algumas poucas alunas. Do que me lembro da aplicação dessa unidade, as pessoas, principalmente as mulheres, que, assim como eu, cresceram com as histórias das princesas da Disney dos anos 1990, se conectavam mais com a ideia de se opor a essas princesas. Algumas alunas comentaram que as características das princesas Disney influenciaram diretamente suas formas de ser, como um referencial de feminilidade ou de “como uma mulher deve se comportar”. Elas sempre comentavam que gostariam de, no passado, quando crianças, terem referenciais de mulheres fortes. Como resultado dessa atividade, em geral, me recordo que discutíamos mais sobre feminismo de uma forma mais global do que sobre as particularidades das lutas das mulheres latinoamericanas ou sobre como olhar para o mundo como mulheres latinoamericanas. Porém, conforme o roteiro de perguntas que criei no material (vide figura 10), pedia que elas/eles recuperassem em suas memórias mulheres importantes da história, começando pela mundial, depois latinoamericana e por último do Brasil.

Rememoro que a dificuldade das/dos aprendentes ia aumentando conforme afunilava o recorte territorial. Marcou minhas lembranças que a primeira mulher historicamente importante que vinha na cabeça das/dos estudantes muitas vezes era Joana d’Arc, uma guerreira francesa. Mas, muitas vezes, as pessoas demoravam para chegar ao nome de uma mulher brasileira. Algumas vezes eu tentava ajudar citando exemplos, como Dandara, e recordo que algumas/alguns estudantes nem sabiam quem ela foi. Eu perguntava se conheciam Zumbi dos Palmares e a resposta era “sim”, então, dizia que Dandara foi uma das lideranças do Quilombo dos Palmares, mulher do Zumbi e tão importante quanto seu marido na luta contra a escravidão. Comentávamos sobre como é difícil acessar a história dessas mulheres em comparação à dos homens que marcaram a história. A aluna Marta, carioca que fazia aulas particulares vinculadas a uma escola de idiomas, mencionou que lembrava de ver Zumbi nos livros de história na escola, mas não lembrava de os livros fazerem menção a Dandara. Isso demonstra como as narrativas oficiais, muitas vezes, contribuem para o apagamento feminino da história. Por fim, essa conversa também ajudava as/os estudantes a começarem a pensar em brasileiras que marcaram a história para desenvolverem a tarefa de casa final.



Para saber más

1. Mirá la imagen abajo.
2. ¿Quiénes son estas tres mujeres que están en la imagen? ¿Las conocés?
3. ¿De dónde te parece que fue sacada esta captura de pantalla?
4. Vamos a leer el texto para luego discutirlo juntos.



FIGURA 9: início da atividade 2, de leitura e compreensão de texto

2. ¿Qué te pareció? ¿Te gustó el texto?
3. ¿Conocías esta colección de libros?
4. ¿Qué parte del texto más te llamó la atención en el texto?
5. En el segundo párrafo dice: "La colección de libros Antiprincesas nació en Argentina en abril de 2015, pero las venimos pensando desde hace mucho tiempo, porque veíamos que las chicas sólo tenían como referentes a las princesas de Disney [...]". ¿Quiénes son y cómo son estas princesas?
6. ¿Las princesas Disney fueron referentes tuyas de la niñez? ¿Estás de acuerdo que las chicas deberían tener otros referentes de mujeres? ¿Por qué?
7. En general, ¿quiénes son los héroes que conocemos en la escuela o por la cultura popular? ¿Hay mujeres entre estos personajes históricos? ¿De cuáles te acuerdas?
8. En el texto dice: "decidimos empezar con Frida Kahlo, Violeta Parra y Juana Azurduy". Para vos, ¿qué otras heroínas pueden ser rescatadas en la historia de América Latina?
9. Y si hablamos más específicamente de Brasil, ¿qué heroína brasileña podría ser rescatada en la historia?
10. ¿Te gustaría conocer más de estas "antiprincesas" de Latinoamérica mencionadas en el texto?

FIGURA 10: roteiro de perguntas criado para a interpretação do texto sobre as Antiprincesas

A atividade de escuta do podcast (vide figura 11) era um ponto importante da unidade, pois as atividades anteriores serviram como introdução para este documento central, que é a escuta do texto literário através do podcast, e as próximas serão de interpretação e de trabalho a partir deste texto em formato de áudio. O episódio do podcast que escolhi para trabalhar na aula se chama "Liga de Antiprincesas, el origen". Nele, são retratadas algumas das

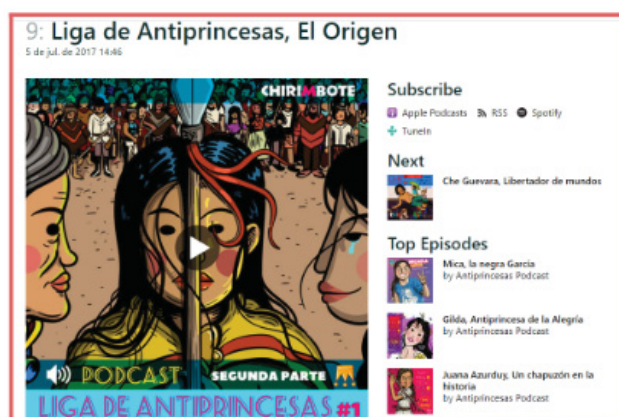
antiprincesas que fazem parte da coleção literária. Em resumo, a história se passa no vilarejo fictício chamado Falgalá, que está sendo atacado por bichos loucos. Diante dessa situação o personagem Tomasito vai pedir ajuda da anciã que vive na região, a feiticeira Yaísa. Então, Yaísa viaja no tempo para formar a Liga de Antiprincesas com guerreiras latinoamericanas importantes da nossa história. Eu contava que, com essa atividade, as alunas/os alunos pudessem conectar as personagens e/ou o cenário da história com suas próprias vidas e seu entorno. Para mim, este lugar poderia facilmente ser no Brasil.



A escuchar

Para conocer algunas de éstas antiprincesas, vamos a escuchar una de las historias de los libros de la colección. Pero, en el estilo de podcast.

Para esto, vamos a adentrar en el enlace abajo. Escucharemos una vez solo poniendo atención en la historia y luego escucharemos una vez más para tomar nota de las respuestas para las preguntas abajo.



Fuente: https://www.ivoox.com/en/liga-antiprincesas-el-origen-audios-mp3_rf_17585117_1.html

Ahora, contestá las preguntas abajo para luego compartimos las respuestas entre todos.

FIGURA 11: Orientações de início da atividade 3, de compreensão auditiva

A descrição do cenário fictício da vila de Falgalá (vide figura 12) me remete ao cenário de muitos vilarejos brasileiros que já vi, e a personagem Yaísa (vide figura 13), a feiticeira, me remete à figura de uma anciã presente nas famílias e/ou vizinhanças brasileiras. Eu mesma conheci várias “Yaísas” ao longo da vida, minhas avós, tias e até minha mãe, que, mesmo ainda não

sendo uma anciã, herdou a sabedoria de ter sempre uma solução para os
135 problemas do corpo e da alma. Eu acreditava que essas conexões pudessem
mostrar que os vilarejos e tradições da América hispânica não são tão
diferentes dos vilarejos e tradições brasileiras. Além disso, também tinha a
intenção que as personagens reais da história, as guerreiras que compõem a
Liga de Antiprincesas, pudessem proporcionar gatilhos para que as/os
140 estudantes se lembrassem de mulheres brasileiras reais que também
marcaram a história brasileira e mundial. Também me lembro de ter o objetivo
de que as/os estudantes percebessem que todas nós, mulheres
latinoamericanas que lutamos diariamente na construção de mundos outros
podemos ser uma guerrera⁴² antiprincesa. Com isso, esperava que elas/eles
145 também percebessem que as lutas estão ao alcance de todas/todos e que
podemos atuar nas batalhas de diversas formas, já que as antiprincesas têm
aptidões e características diversas e são valorizadas na diversidade. Por fim, a
história narrada no livro e no podcast, ainda que seja fictícia, trata de um
problema real: as consequências da exploração da natureza por seres
150 humanos, e a grande “arma” contra essa ameaça é usar sementes nativas
contra uma “máquina que é alimentada com sementes transgênicas”. Esse é
mais um aspecto que busca conexão, já que a luta contra a exploração da
natureza também é travada no Brasil. Pelo que me lembro, os objetivos
esperados com essa atividade costumavam ser alcançados, em especial, por
155 dois motivos: através do personagem da Yaísa, que muitas mulheres
reconheciam como a anciã sábia de suas famílias ou vizinhanças, lembro-me
da aluna Mercedes, que fazia aulas individuais vinculadas a uma escola de
idiomas, e mencionou até mesmo semelhanças físicas da Yaísa com a anciã
que ela conhecia e que, segundo ela, atuava como benzedeira no bairro onde
160 cresceu; e através do reconhecimento de que nos microterritórios, como
vilarejos e bairros, as pessoas costumam se ajudar umas as outras, um

⁴² Assim como escolhi trazer no texto a grafia da palavra “antiprincesas” em espanhol, faço o mesmo com a palavra “guerrera” com a intenção de fazer referência ao significado potente dessa palavra nos livros da coleção “Antiprincesas”.

sentimento de apoio comunitário na vizinhança que existe na América Latina como um todo, inclusive no Brasil.



FIGURA 12: Ilustração do pueblo fictício de Falgalá



FIGURA 13: Ilustração da personagem Yáísa

A atividade seguinte é uma prática de leitura seguida de uma produção escrita. Lemos em voz alta a descrição de cada antiprincesa (vide figura 14) e, com as informações anotadas na atividade anterior, identificamos quem é quem. Ao longo da atividade, conversamos sobre as características de cada uma delas. Por se tratar de pessoas reais, as alunas/os alunos percebem e comentam que elas estavam “à frente de seu tempo”, seja por serem mulheres que dominavam armas, eram independentes ou até por “ter vários amantes”, como aponta a descrição de uma das guerreras. Sempre perguntava com qual antiprincesa as pessoas mais se identificavam ou qual delas chamou mais a atenção, e as respostas variaram: “essa parece mais forte”, “essa sabe montar cavalos”, “essa sabe se localizar muito bem” até “essa parece mais bonita”. Com essa atividade, eu tinha alguns objetivos: auxiliar as/os estudantes a compreenderem melhor a história do podcast escutado e a conexão entre as personagens; mostrar a elas/eles personagens importantes da história latinoamericana; humanizar essas personagens importantes para que as alunas/os alunos pudessem conectá-las com suas realidades; e mostrar que a história e as culturas latinoamericanas vão além dos estereótipos que são mais comuns e mais fáceis de termos acesso. De acordo com minhas memórias, essa foi uma atividade que às vezes tinha seus objetivos alcançados e às vezes não. Algumas alunas/alguns alunos se animavam tanto com as histórias dessas mulheres que compravam os livros da coleção antiprincesas para conhecer mais histórias ou presentear pessoas próximas, começavam a seguir a página da editora dos livros, me marcaram ou enviam os posts quando alguma das guerreiras aparecia nos conteúdos da página, outras pessoas iam buscar por mais informações da história do continente ou especificamente dos países das guerreras trabalhadas na história. Na sequência da atividade, conversávamos sobre a conexão entre esse grupo de mulheres guerreras e eu aproveitava para comentar que, apesar de vários países latinoamericanos terem uma representante na Liga de Antiprincesas, não há uma brasileira. Então, pedia para elas/eles darem exemplos de mulheres brasileiras que

195 poderiam fazer parte do grupo para que pudessem servir de inspiração na hora
de fazer a tarefa de casa: montar um cartaz com uma antiprincesa brasileira no
estilo dos outros que trabalhamos na aula (vide figura 14). O objetivo dessa
atividade prática é que as/os estudantes possam praticar os conhecimentos
adquiridos durante as aulas, principalmente com essa unidade (vocabulário,
gramática, cultura e história) e mesclar com os conhecimentos que já
200 possuem.



FIGURA 14: exemplo de um dos cartazes com a história de uma das antiprincesas trabalhado na atividade.

Para finalizar a unidade, na aula seguinte iniciamos com a apresentação das antiprincesas escolhidas por cada estudante. Particularmente, essa é

minha parte favorita. As alunas/os alunos sempre surpreendem positivamente com suas escolhas e com o capricho na elaboração do cartaz com a imagem e

205 as informações da guerrera escolhida. Lembro-me que algumas mulheres que apareceram foram Elza Soares (algumas vezes), Anita Garibaldi, Lélia Gonzales (também algumas vezes), Dilma Rousseff, Dandara, Deborah Colker, Maria Quitéria. Também me lembro que a aluna Mercedes escolheu fazer sobre sua mãe, mostrando que, sim, todas nós podemos ser uma antiprincesa

210 de Latinoamérica e que todos os superpoderes são válidos para enfrentar as lutas, desde habilidades artísticas, políticas, comunicativas até força física. Por outro lado, conforme minhas lembranças, o aluno Adrián escolheu representar a princesa Isabel, sinalizando que não entendeu as questões colonialistas discutidas durante a aula. Quando perguntei o porquê da escolha ele disse que

215 a escolheu por ter sido responsável pelo fim da escravidão. Adrián era um senhor por volta de seus 50 anos que estava fazendo as aulas de espanhol pelo convênio da escola em que eu trabalhava com a empresa em que ele trabalhava, que estava atuando no mercado latinoamericano e precisava de funcionários que falassem espanhol. Ainda assim, ele era bastante engajado

220 nas aulas. Por isso, quando percebi que realmente acreditava que a princesa Isabel havia sido a responsável pelo fim da escravidão no Brasil e que, por esse motivo, ela era digna de ser considerada uma antiprincesa, entendi que essa era uma questão a ser trabalhada a longo prazo e segui adiante. Afinal, de acordo com as crenças dele, ele havia cumprido a tarefa proposta.

225 Por fim, como o primeiro episódio do podcast termina no meio da história, escutávamos o segundo episódio para que as/os estudantes pudessem ter acesso ao desfecho da história. Nesse episódio, é o momento em que descobrimos que o verdadeiro vilão da história é uma máquina, pilotada por um homem, que polui a natureza ao redor e deixa os animais

230 “loucos”, tirando o elemento de ficção, a história se repete muitas vezes no mundo real, tanto no Brasil como em outros países da América Latina. Além disso, uma nova guerrera é apresentada, a ativista hondurenha Berta Cáceres.

Nesse momento, a ativista brasileira Mariele Franco acaba sendo mencionada pelas alunas/pelos alunos, na maioria das vezes, pela semelhança de sua história com a história da hondurenha Berta Cáceres, já que ambas as ativistas latinoamericanas foram assassinadas por se destacarem e usarem suas vozes para defender direitos humanos e do meio ambiente. A aluna Isabel, que morava em SP e fez aulas individuais vinculadas a uma escola de idiomas, lembrou que o Brasil é o país que mais mata ativistas no mundo e que a América Latina, em geral, é um lugar bastante inseguro para quem ousa defender uma causa social e lutar por ela. Essas semelhanças mostram que as conexões estão nas belezas e também nas dores que compartilhamos enquanto povo latinoamericano.

Como apontei no decorrer da narrativa, algumas vezes, o curso da aula segue por outro caminho que vai na direção contrária dos nossos objetivos iniciais e me parece que esses caminhos também são válidos. Às vezes as pessoas precisam de tempo, bastante tempo, para processar a informação e começar a fazer suas próprias conexões com a identidade latinoamericana. Acredito que minha tarefa mais importante no papel de professora é o de plantar sementinhas, e torcer para que elas sejam colhidas no futuro. Felizmente, alguns feedbacks positivos chegam para mostrar que o trabalho vale a pena, como, por exemplo, quando algumas alunas me enviam conteúdos que encontram nas redes sociais da editora da coleção Antiprincesas lembrando que conheceram as guerreras através da aula sobre a Liga das Antiprincesas. Uma outra aluna, que é professora de francês e fez aulas de espanhol em dupla com uma amiga, Alejandra⁴³, que encontrou a história das irmãs Nardal, duas mulheres da Martinica que se tornaram grandes intelectuais da negritude na França. Ela trouxe as irmãs como exemplo de mulheres que foram “esquecidas pela história”, mas que agora, 100 anos depois, estão sendo reconhecidas pela prefeita de Paris, história

⁴³ Nome fictício para não comprometer a identidade da aluna, criado apenas para facilitar a compreensão da leitora/do leitor.

semelhante à das antiprincesas latinoamericanas. Comentários como esse mostram-me que as aulas geraram frutos nessas alunas.

4.2.1. Objetivos com a aplicação da unidade temática “Antiprincesas de Latinoamérica”

A narrativa evidencia uma série de objetivos que intencionam auxiliar na (re)construção da identidade latinoamericana das/dos estudantes, com foco na história, cultura e identidade latino-americana, e na promoção de uma visão mais crítica e decolonial.

- Despertar a curiosidade pela história latinoamericana: um objetivo central era que as alunas/os alunos sentissem curiosidade sobre a história do continente, especialmente através das histórias das “Antiprincesas”, personagens reais e importantes no nosso continente, mas ignoradas pela história narrada pela lógica hegemônica.
- Fomentar o sentimento de pertencimento latinoamericano: a narrativa mostra um intuito de criar um sentimento de conexão e pertencimento ao continente, estabelecendo pontes históricas entre os países hispânicos e o Brasil. Esperava-se que os estudantes se sentissem “pertencentes a o grupo poderoso de vozes contra-hegemônicas latino-americanas”.
- Trabalhar com vozes contra-hegemônicas: a unidade foi pensada para apresentar perspectivas alternativas àquelas que são hegemônicas, focando em mulheres (e em alguns homens) que desafiaram as normas e são importantes na história do continente latinoamericano.
- Estimular o reconhecimento de figuras históricas diversas: era esperado que as/os estudantes identificassem e valorizassem figuras importantes da história latinoamericana, especialmente mulheres, que geralmente não são amplamente conhecidas ou são esquecidas.
- Conectar realidades hispanoamericanas e brasileiras: um objetivo recorrente era que os alunos percebessem as conexões e semelhanças entre vilarejos,

tradições, personagens e lutas da América hispânica e do Brasil, como no caso de Yaísa e das lutas pela natureza, e, posteriormente, Berta Cáceres e Marielle Franco.

- Humanizar personagens históricas: ao apresentar as “Antiprincesas” como pessoas reais com diversas características, havia a intenção de humanizá-las e permitir que as alunas/os alunos se conectassem com suas realidades, mostrando que a história vai além de estereótipos.
- Desconstruir estereótipos e visões colonialistas: a proposta da unidade era explicitamente se contrapor às “princesas da Disney”, desafiando modelos de feminilidade padrão e de masculinidade tóxica, e buscando romper com estereótipos comuns sobre a América Latina.
- Incentivar a identificação com modelos de força e luta: através das histórias das Antiprincesas, era esperado que as/os estudantes se sentissem inspiradas/inspirados a sentirem-se parte das “guerreras antiprincesas”, reconhecendo suas próprias aptidões e a diversidade de formas de lutar.
- Desenvolver a compreensão e prática oral e escrita: como parte das habilidades linguísticas, havia o objetivo de que as alunas/os alunos compreendessem o áudio do podcast e os textos relacionados a coleção de livros e às descrições das Antiprincesas, assim como produzissem suas opiniões e descobertas oralmente e de forma escrita.
- Promover a prática autônoma e a pesquisa: a tarefa final de criar uma “antiprincesa brasileira” tinha como objetivo que as/os estudantes praticassem os conhecimentos adquiridos (vocabulário, gramática, cultura e história) e mesclassem com seus próprios conhecimentos, incentivando a pesquisa e a criatividade.
- Provocar reflexão sobre as lutas reais da América Latina: ao abordar temas como a exploração da natureza (no podcast) e figuras como Berta Cáceres (no vídeo), a intenção era que os alunos refletissem sobre problemas reais que afetam o continente, tanto no passado quanto no presente.

Em suma, os objetivos demonstram uma intenção de atuação docente como mediadora cultural e histórica, que apresenta informações e cria um ambiente propício

para que as pessoas questionem, reflitam e construam ativamente uma identidade latinoamericana própria, que seja crítica e orgulhosa de suas raízes.

A seguir irei discorrer sobre a análise da narrativa e, no processo, a leitora/o leitor saberá se os objetivos foram alcançados.

4.2.2. Análise sobre a narrativa “Antiprincesas de Latinoamérica”

Neste tópico, trago a análise da narrativa sobre a aula “Antiprincesas de Latinoamérica”, que foi feita com base nas categorias elencadas e utilizando o referencial teórico trabalhado nesta pesquisa como justificativa. É possível identificar, a partir da narrativa, que o trabalho foi conduzido com a intenção de despertar gatilhos para a (re)construção de identidades nas/nos estudantes. No entanto, também se observam aspectos em que uma abordagem distinta poderia ter gerado resultados diferentes. A seguir, tais elementos serão apresentados de forma detalhada, organizados nas categorias de análise de conteúdo.

4.2.2.1. Memórias Pedagógicas e Processos de Subjetivação Docente

A narrativa é, em si, uma memória pedagógica docente. Nela, revelei como minhas próprias experiências e percepções moldaram a práxis em sala de aula. Foi fruto de muita reflexão e resgate de memória e exigiu um exercício de olhar para o passado que me mostrou algumas mudanças de perspectiva e elementos novos sobre meu trabalho.

O texto exposto na narrativa “Antiprincesas de Latinoamérica” apresento uma descrição detalhada do planejamento da aula, desde a seleção das imagens iniciais até a estruturação das atividades com o podcast e a proposta da tarefa final, evidenciando tanto memórias de planejamento quanto de participação nas aulas. Por meio dele, também se evidenciou uma memória ativa e um processo contínuo de aprimoramento do material. O fato de tê-lo elaborado na graduação e de adaptá-lo “com o passar dos

anos, cada vez que ia dar uma aula sobre esse tema” revelou uma busca constante por relevância e adequação para as alunas/os alunos, ou seja, um aprimoramento da construção da Unidade Temática (Santos, 2014). Isso mostra uma práxis docente reflexiva e evolutiva.

A menção de que a ausência de Clarice Lispector no reconhecimento das alunas/dos alunos refletia uma lacuna pessoal (“talvez as alunas/os alunos nunca haviam visto uma imagem da escritora antes”) indica uma memória sobre a formação e as lacunas no currículo da educação formal e também do cotidiano enquanto brasileiras/brasileiros, pensando que talvez haja no nosso imaginário uma ausência de referencial de imagens dos escritores canônicos brasileiros. Nas escolas, lemos seus textos nas aulas de português, mas talvez não haja um trabalho com seus rostos a ponto de nos familiarizarmos com essas imagens no futuro, na vida adulta. Como a colonialidade é constitutiva da modernidade (Mignolo, 2006) e faz parte de quem somos, ela também compõe o currículo escolar. Na minha trajetória escolar, enquanto estudante no ensino regular, vi muito superficialmente o trabalho com autores do cânone brasileiro e, atualmente, quando vou às livrarias, por exemplo, vejo que a grande maioria dos best sellers são livros internacionais ou escritores brasileiros mais contemporâneos, sendo assim, percebo que não é comum as pessoas terem muito contato com grandes escritores do cânone brasileiro. Acredito que esse aspecto se relaciona com a problemática apontada por Gimenez (2001), ao destacar que, muitas vezes, a cultura, quando inserida nos materiais didáticos, aparece de forma descontextualizada em relação ao tema da aula, como se fosse apenas um quadro de “para saber mais”. De todo modo, também vejo como importante debater a questão de que outras autoras brasileiras poderiam ter sido escolhidas para compor a coleção antiprinças. Escritoras como Carolina Maria de Jesus ou Conceição Evaristo, além de mais contemporâneas, também carregam mais representatividade. Questões relacionadas a raça não foram trazidas no material e nem problematizadas durante as aulas. Hoje, olhando para trás e rememorando esses momentos, percebo que seria importante buscar promover um direcionamento da discussão para essa problemática, pois o racismo também é uma marca da modernidade/colonialidade. Como já mencionei anteriormente, meu encantamento pela América Latina me levou a focar no

trabalho com as belezas do continente, mas reconhecer que nossos problemas existem e que compartilhamos as mesmas lutas, também é um caminho para a (re)construção de identidades latinoamericanas.

Nesse sentido, a narrativa demonstrou objetivos claros de trabalhar elementos culturais e personalidades históricas de uma forma mais aprofundada. Entre as linhas 7 e 11, descrevi o objetivo de gerar pertencimento a Latinoamérica através das conexões históricas. Em um comparativo com os objetivos descritos na Narrativa 1, aqui a leitora/o leitor observará que os objetivos estão mais aprofundados. A exposição feita entre as linhas 26 e 32, quando mencionei minhas intenções gerais com a aula, demonstrou o intuito de gerar pertencimento presente de uma maneira muito forte.

O conteúdo trabalhado na aula descrita na narrativa 1 trabalhou de forma generalizada diversos aspectos do mundo hispano enquanto o conteúdo da aula relatada na narrativa 2 se aprofundou na história latinoamericana e possuía possibilidades de gatilhos que poderiam contribuir para gerar conexões mais individuais. O relato demonstrou o intuito de um trabalho pensado para que as/os estudantes se sentissem pertencentes a América Latina, sentissem curiosidade de saber mais sobre nosso território e fossem capazes de contar nossa própria história enquanto povo latinoamericano. Isso vai ao encontro da proposta de Santos (2014), que sugere trabalhar os conteúdos em uma distribuição espiral ao longo do curso para que as aulas se conectem e para que as/os aprendentes possam fazer suas ligações, de modo que o conteúdo seja incorporado de forma gradual. Essa escolha também contribuiu como estratégia para a reconstrução de identidades, já que esse não é um processo instantâneo e, sim, contínuo, um caminho de tamanhos diferenciados e muito particular de cada pessoa (Ramos, 2003; Elizalde, 2007).

Entretanto, ainda que o material tenha sido inteiramente elaborado por mim, priorizando o trabalho com documentos autênticos (Santos, 2014), houve um momento, relatado na narrativa, em que uma atividade seguiu por um caminho não planejado. Entre as linhas 29 e 37, apontei essa questão que descrevi melhor entre as linhas 76 e 93, quando afirmei que as discussões se encaminharam para tratar do feminismo de uma forma mais global, enquanto eu esperava que fossem sobre um feminismo mais

local e decolonial. Esse é mais um exemplo de como a colonialidade está enraizada em nossas identidades e em quem somos (Mignolo, 2006), pois a colonialidade do ser e do saber nos faz acreditar que os problemas e as questões femininas do Norte Global, ou seja, das narrativas hegemônicas, são os mesmos que os nossos e não são.

Mesmo estando em contato com um material que levava vozes locais e contra-hegemônicas, a primeira associação que as/os aprendentes fizeram foi com as vozes hegemônicas. O relato demonstra que a solução que encontrei foi agir nas fendas da colonialidade (Walsh, 2006), acolhendo os sentimentos que afloraram para conseguir conectar e voltar para o material e, assim, entrar novamente no recorte América Latina através das perguntas previstas no material. De fato, é possível perceber na narrativa que eu esperava que as/os estudantes focassem em comentar apenas sobre as antiprincesas e, olhando para a essa situação com o olhar de hoje, entendo que minhas expectativas estavam equivocadas, pois as/os aprendentes foram buscar referentes dentro do arcabouço referencial que possuíam até o momento, com os valores coloniais que nos constituem. No entanto, elas/eles também conseguiram fazer conexões e ver valores com as antiprincesas, talvez até tenham conseguido começar a construir novos referenciais.

A escolha da coleção Antiprincesas como documento autêntico para guiar a aula e o objetivo de trabalhar com vozes contra-hegemônicas, vozes femininas e feministas, e de mostrar um “feminismo latinoamericano decolonial” indicaram os gatilhos pessoais que tive, relacionados à minha subjetividade e engajamento com questões de gênero e decolonialidade.

O relato do meu desejo de que as alunas/os alunos se sentissem “pertencentes ao grupo poderoso de vozes contra-hegemônicas latino-americanas” reforça essa conexão pessoal na narrativa. Mas a descrição da identificação pessoal com a vila de Falgalá e a personagem Yaísa, entre as linhas 130 e 135, é um grande exemplo de como as memórias e experiências informam a prática pedagógica. É perceptível minha conexão com a coleção de livros e como esperei que auxiliasse as/os aprendentes a se conectarem com a América Latina como me ajudou também no meu processo de reconstrução de identidade, numa tentativa de conquista simbólica e material (Ramos,

2003; Elizalde, 2007) de espaço narrativo sobre quem somos desde o Sul contra a colonialidade do ser (Mignolo, 2006). Assim como também mencionei na análise do material “Conociendo los países hispanohablantes”, hoje, olhando para minha prática do passado, percebo que fui ingênua e parti de um “encantamento”, ou seja, uma idealização pessoal da América Latina.

É perceptível tanto na narrativa quanto no material, que foi criado por mim, que busquei enfatizar as belezas e acabei não focando tanto quanto deveria também nos problemas e nas dores que compartilhamos enquanto latinoamericanas/latinoamericanos. Ainda, na narrativa, também trabalhei muito com a ideia de que esperava resultados muito instantâneos, mas hoje sei que essa reconstrução identitária que busco para mim e para as alunas/os alunos é um processo. Quando olho para trás, vejo que esperava muitas reações como a da aluna Mercedes que rapidamente se conectou com o material, associando a personagem Yaísa a sua conhecida da vizinhança e entendendo que sua mãe também pode ser uma antiprincesa. Mas, na verdade, alunos como Adrián são muito mais comuns, alunas/alunos que estão motivados e tentando se conectar e entender as questões da modernidade/colonialidade, mas que possuem suas limitações momentâneas. Quando Adrián mostrou a princesa Isabel como sua antiprincesa, admito que fiquei frustrada, mas jamais poderia desmerecer o esforço do aluno, afinal, ele teve o trabalho de pesquisar e produzir sua tarefa de casa, ainda que aquele fosse o referencial dele de decolonialidade naquele momento. Assim como já mencionado na análise anterior, a modernidade/colonialidade age a partir da colonialidade do ser para fazer com que todas as nossas referências sejam coloniais (Mignolo, 2006). Mudar esse referencial exige um processo lento e atuação através das fendas da colonialidade (Walsh, 2006), respeitando o tempo de cada pessoa para processar essa mudança.

Na exposição da atividade de casa, sobre criar uma antiprincesa brasileira, entre as linhas 202 e 205, afirmei o quanto gosto dessa parte da aula porque gosto de descobrir as escolhas das alunas/dos alunos e saber os motivos que levaram às escolhas de cada uma/um. Esse era um momento de associação importante de que o Brasil faz parte da América Latina e de que todas nós, mulheres latinoamericanas,

podemos ser uma antiprincesa. A maioria das/dos estudantes conseguiu ter esse olhar crítico para nossa história e escolher representar uma mulher que teve um papel importante na América Latina, dentro das particularidades de cada pessoa. Dessa forma, construindo referentes através do olhar da interculturalidade crítica (Walsh, 2006), olhando para nossa cultura e a cultura hispanoamericana e entendendo que nossas lutas têm muito em comum.

Esses gatilhos pessoais também me fazem refletir sobre minha práxis. Há também, na narrativa, uma reflexão sobre a intencionalidade pedagógica. Ela demonstra uma apresentação do conteúdo por parte docente e também questiona a reação das/dos estudantes, provoca o raciocínio (“pergunto qual a relação que essas pessoas podem ter...”) e avalia o impacto (“essa é minha parte favorita. As alunas/os alunos sempre surpreendem positivamente...”). Esses aspectos demonstraram uma consciência de que a figura docente é central na efetivação do potencial pedagógico do material didático (Campos, 2019; Pereira, 2021; Garcia, 2021). A preocupação em “ajudar as alunas/os alunos a já começarem a pensar em brasileiras que marcaram a história” mostrou uma intencionalidade na (re)construção da identidade recorrente e que conecta todo o material utilizado na aula. Uma forma de insubmeter-se à colonialidade através da educação (Barbosa, 2015).

Expus claramente também, na narrativa, os objetivos e avaliei o sucesso das atividades (“nem sempre esses objetivos foram alcançados”, “essa atividade não foi muito bem-sucedida”, “às vezes tinha seus objetivos alcançados e às vezes não”). Ainda, houve o reconhecimento, já mencionado, das “distorções do foco da aula” pelo alunado e a dificuldade de ir além do feminismo global para o decolonial. Entre as linhas 175 e 181, comentei sobre os objetivos em relação a atividade com as biografias das guerreras antiprincesas e afirmei o intuito de humanizar essas mulheres e mostrar que nossa história e culturas latinoamericanas vão além dos estereótipos. Dessa forma, abriu-se espaço para que nossa história fosse narrada por vozes femininas contra-hegemônicas, evitando que as/os estudantes tivessem acesso apenas a uma versão contada pelos colonizadores sob a forma de uma “arrogância bem-intencionada” (Adichie, 2009). Afinal, ainda que o espanhol (e o português) seja

língua colonial, é possível apropriá-la e utilizá-la como instrumento de resistência e de enfrentamento à colonialidade (Walsh, 2006, 2012; Candau, 2010, 2016; Veronelli, 2021).

Por fim, a reflexão final sobre “plantar sementinhas” e a necessidade de tempo para o processamento da informação pelas alunas/pelos alunos, entre as linhas 249 e 255, é um exemplo de autocrítica e compreensão do processo de aprendizagem. Como docentes, é importante entendermos que os frutos do trabalho (das sementinhas que plantamos nas aulas) demoram a aparecer e, às vezes, nem vamos ver esse movimento acontecer, novamente, uma forma de insubmeter-se através da educação (Barbosa, 2015). Pois devemos sempre lembrar que a colonialidade nos constitui (Mignolo, 2006), mas ainda assim é importante agir nas fendas (Walsh, 2006) e contribuir para a transformação gradual e a reconstrução gradual de identidades latinoamericanas contra-hegemônicas e alinhadas à perspectiva decolonial.

4.2.2.2. (Re)construção e Fortalecimento da Identidade Latinoamericana

Na narrativa, há elementos que demonstram um esforço por parte docente para construir e fortalecer a identidade latinoamericana nas/nos aprendentes.

O material foi intencionalmente desenhado para aprofundar a percepção da identidade. Ao trabalhar com “mulheres, e também alguns homens, que foram personagens reais e importantes na história do nosso continente”, propus uma visão da história contra-hegemônica e mais focada em figuras locais. A inclusão de Clarice Lispector e a menção a Eduardo Galeano e Violeta Parra buscaram criar pontes entre o Brasil e o restante da América Latina, lembrando que o Brasil também faz parte desse território (Aleixo, 1984; Farret; Pinto, 2011).

A discussão sobre as lutas pela natureza e a comparação de elementos da história com a realidade brasileira (como no caso de Berta Cáceres e Marielle Franco, o cenário de Falgalá e a personagem Yaísa) reforçaram as conexões nas “dores” e “belezas” compartilhadas. O relato apresentado entre as linhas 156 e 163, referente à

personagem Yaísa, assim como a comparação mencionada entre Berta Cáceres e Marielle Franco, registrada entre as linhas 233 e 244, evidenciaram que os objetivos de estabelecer conexões foram alcançados. As/os aprendentes conseguiram associar a trajetória dessas duas ativistas e compreender que os problemas enfrentados nos territórios latinoamericanos apresentam fortes semelhanças. Isso me leva a considerar que as “sementinhas”, ou gatilhos, plantadas ao longo do processo efetivamente geraram frutos para a (re)construção identitária dessas alunas/desses alunos (Ramos, 2003; Elizalde, 2007).

A identidade se manifesta também na crítica aos estereótipos de gênero e na busca por modelos femininos que desafiam a colonialidade de gênero. Ainda que, ao princípio, o texto de apresentação sobre a coleção “Antiprincesas” tenha gerado discussões sobre um feminismo mais superficial, já mencionadas anteriormente nesta análise, com o decorrer da aula, a discussão foi levada a uma reflexão mais local e conectada com as especificidades da América Latina, propondo uma interculturalidade mais crítica (Walsh, 2006).

Dito isso, há a constatação de que “as alunas/os alunos têm dificuldade em reconhecer a maioria” das figuras históricas e que Clarice Lispector não foi reconhecida. A conclusão das/dos estudantes de que eram “pessoas importantes, revolucionárias, que ‘escreveram seus nomes na história da América Latina’” é positiva, mas não há um aprofundamento sobre por que esses nomes, apesar de importantes e revolucionários, são invisíveis para os brasileiros. Poderia haver feito uma discussão mais explícita sobre a estrutura da colonialidade do saber (Mignolo, 2006). Poderia ter perguntado as/aos aprendentes (e ter refletido com elas/eles) sobre os mecanismos que levam ao apagamento de figuras regionais: “Quem decide o que é ensinado nas escolas?”, “Por que somos mais expostos a histórias de outros continentes?”, “Como a mídia e os interesses econômicos influenciam o que conhecemos sobre a América Latina?”. Isso transformaria a constatação da invisibilidade em uma análise crítica de sua origem estrutural e contribuiria mais para a (re)construção de uma identidade mais crítica, dialógica e inclusiva (Elizalde, 2007)

Ainda assim, a narrativa está repleta de gatilhos pedagógicos que contribuem com a (re)construção de identidades, como a exposição a figuras latinoamericanas relevantes, ou seja, a apresentação de artistas, escritores e revolucionários latinoamericanos (Frida Kahlo, Che Guevara, Clarice Lispector, Eduardo Galeano, Violeta Parra, etc.). O que serviu como introdução para o reconhecimento de “pessoas importantes, revolucionárias, que ‘escreveram seus nomes na história da América Latina’”.

Outro gatilho pedagógico para a construção de identidade foi a descrição da vila de Falgalá e da personagem Yaísa, que remeteram a vilarejos e anciãs brasileiras. São exemplos de gatilhos que buscam criar um sentimento de familiaridade e pertencimento. Nessa mesma linha, o trabalho com as características de mulheres reais, da Liga de Antiprincesas, e os comentários das/dos estudantes sobre essas mulheres e suas conexões pessoais (“à frente de seu tempo”, que “dominavam armas”, “independentes” e tinham “vários amantes”) desafiou noções tradicionais e ofereceu modelos de identificação diversos. Ainda que essas associações variassem de acordo com as conexões que cada pessoa fazia de acordo com sua personalidade e interesse, a identidade foi (re)construída de uma forma muito particular para cada indivíduo, sendo uma construção social que pode ser transformada (Hall, 2005).

A provocação à pesquisa ativa também funcionou como gatilho pedagógico. O pedido para que as alunas/os alunos recuperassem mulheres importantes da história mundial, latinoamericana e brasileira instigou a pesquisa e o reconhecimento de suas próprias raízes, colocando as/os aprendentes como agentes ativos em seus processos de ensino/aprendizagem (Freire, 1996). Assim como a tarefa de produção do material sobre uma antiprincesa brasileira. Esse foi o gatilho mais forte e bem-sucedido para a (re)construção da identidade, pois convidou as/os estudantes a pesquisarem e se apropriarem de figuras brasileiras que encarnam esses valores, como Elza Soares, Lélia Gonzales, Dandara, ou até mesmo suas próprias mães, evidenciando que “todas nós podemos ser uma antiprincesa”. Uma forma clara de agir nas fendas da colonialidade (Walsh, 2006) e promover gatilhos de construção de uma identidade latinoamericana que entende que a colonialidade nos constitui (Mignolo, 2006) e busca

caminhos para insubmeter-se na direção de outros mundos possíveis (Barbosa, 2015). Por fim, a comparação entre as histórias das ativistas Berta Cáceres e Marielle Franco foi um gatilho emocional e político potente para a reflexão sobre a continuidade das lutas e as dores compartilhadas. A narrativa demonstrou o quanto a história de ambas é similar e como as/os aprendentes fizeram essa conexão com a história da brasileira, entendendo que, enquanto povo latinoamericano, compartilhamos as belezas e as dores de ser quem somos (linhas 237 a 244). Histórias como as das ativistas e de todas as antiprincesas apresentadas na aula são importantes para mostrar que a decolonialidade sempre esteve presente nos movimentos de resistência. O que também comprova que, se a colonialidade nos constitui, a decolonialidade também, porque lutar e resistir faz e sempre fez parte de quem somos (Mignolo, 2020).

Os gatilhos encontrados no material levaram a manifestações da (re)construção da identidade em aprendentes. Com o reconhecimento de figuras: a capacidade de grande parte das/dos aprendentes de identificar figuras como Frida Kahlo e Che Guevara, e de concluir que eram “revolucionárias” (linhas 43 a 54), já mostra um senso de valorização de personagens históricas latinoamericanas e do entendimento da importância dessas figuras em nosso continente. O reconhecimento da Yaísa como a “anciã sábia de suas famílias ou vizinhanças” e as semelhanças físicas mencionadas por uma aluna demonstram uma conexão cultural profunda e afetiva. Algumas vezes o encantamento e a conexão com as histórias das antiprincesas era tão forte que as pessoas compravam os livros e/ou começavam a seguir a editora nas redes sociais para ter mais informações (linhas 183 a 187), o que demonstra uma forte manifestação de (re)construção de identidade através da estratégia de agir nas fendas da colonialidade (Walsh, 2006).

Ainda, a criatividade na tarefa de casa, com a escolha de figuras como Lélia Gonzales, Dandara, e até mesmo a própria mãe, demonstrou uma internalização do conceito de “antiprincesa” e a capacidade de aplicar esses valores à realidade brasileira, fortalecendo a identidade local e regional, mostrando uma apropriação da narrativa (Adichie, 2009). Entre as linhas 251 e 262, relatei alguns comentários que chegaram ao longo dos anos. Isso enfatiza como a construção de identidade é um

processo contínuo (Ramos, 2003; Elizalde, 2007) e como as aulas seguiram reverberando nas pessoas, de alguma forma, fazendo parte de suas vidas e seus processos de construção identitária. Mais uma vez, insubmetendo-nos à colonialidade através da educação (Barbosa, 2015) agindo nas fendas do sistema (Walsh, 2006).

A narrativa também apontou para desafios na construção identitária das/dos aprendentes, como a dificuldade em reconhecer figuras locais: a dificuldade inicial das alunas/dos alunos em reconhecer figuras como Clarice Lispector (linhas 47 a 50) e a prioridade de Joana d'Arc (linhas 98 a 101) como primeira mulher historicamente importante, mesmo após as discussões, evidencia a hegemonia de narrativas europeias e a sub-representação de figuras latinoamericanas no imaginário coletivo, ou seja, colonialidade do saber através do foco na narrativa do colonizador (Mignolo, 2006; Adichie, 2009). O desconhecimento das/dos estudantes sobre quem foi Dandara dos Palmares (linhas 101 a 112) também evidencia que não conhecemos nem a nossa própria história brasileira, como vamos conhecer nossa história latinoamericana? Afinal, para se identificar com algo é preciso conhecer.

O foco distorcido no feminismo global, a atividade sobre as Antiprincesas, apesar de intencionar um “feminismo latinoamericano decolonial”, já mencionada anteriormente, resultou em discussões mais sobre “feminismo de uma forma mais global”, o que sugere uma dificuldade em aprofundar as particularidades das lutas das mulheres latinoamericanas, diluindo o aspecto decolonial. O que nos coloca em uma disputa de narrativas com os colonizadores (Adichie, 2009).

A escolha do aluno Adrián por representar a princesa Isabel na atividade final (linhas 212 a 214) é um forte exemplo dos desafios que enfrentamos nas construções identitárias e mostra que mesmo quando queremos nos conectar com vozes contra-hegemônicas às vezes não conseguimos, encontramos obstáculos coloniais. As narrativas hegemônicas nos contam nossa história desde a perspectiva do colonizador, com uma “arrogância bem-intencionada”, que pessoas em posições de poder tem ao falarem em nome dos oprimidos (Adichie, 2009). Isso também é um reflexo da colonialidade do ser e do saber (Mignolo, 2006), porque nos impede de conhecer nossa história verdadeira, nos faz admirar o opressor e invisibiliza os verdadeiros

protagonistas. As características do aluno trazidas na narrativa demonstram que ele realmente acreditava no heroísmo e boa vontade da princesa Isabel. Walsh (2006, 2012) e Candau (2010, 2016) nos apontam um caminho para lidar com essas questões, pois é através da desobediência linguística que é possível criar novas formas de compreensão que vão além das limitações impostas por estruturas coloniais, agindo nas fendas da colonialidade.

4.2.2.3. Material Didático e Desconstrução de Valores Coloniais

A narrativa descreveu a criação e o uso de “unidades temáticas” que visavam desconstruir valores coloniais. O fato de se tratar de uma unidade temática elaborada e que evoluiu ao longo do tempo e não um livro didático já pronto é um passo no caminho da construção de uma aula baseada em uma perspectiva decolonial, pois permite um trabalho com vozes contra-hegemônicas em materiais autênticos (Santos, 2014) e pensados para insubmeter-se a lógica e os padrões hegemônicos coloniais (Barbosa, 2015).

A intenção de “trabalhar com vozes contra-hegemônicas”, “feminismo latinoamericano decolonial” e a valorização de “histórias locais” são princípios decoloniais muito claros e que foram definidos em todas as etapas da unidade. A escolha de trabalhar com a coleção Antiprincesas, que se contrapõe diretamente aos estereótipos da Disney e que narra histórias de personagens reais latinoamericanas, é outro passo no caminho da construção de aulas que possibilitem espaços para construção de uma identidade latinoamericana decolonial, transformando o potencial do material para uma prática pedagógica efetiva (Pereira, 2021). O uso de um podcast como documento central (“escuta do texto através do podcast”) é um formato que permite trabalhar a compreensão auditiva e o contato com a oralidade. As sessões como “A observar”, “Para saber más”, “A escuchar” e “A practicar”, culminando na pesquisa e produção de uma “antiprincesa brasileira”, são exemplos de atividades estruturadas para a desconstrução e apropriação do conhecimento, fazendo com que a unidade se complete e que o conhecimento exposto fosse trabalhado de forma

conectada para um processo de ensino/aprendizagem que fizesse sentido (Santos, 2014). A escolha de figuras como Berta Cáceres, e a posterior menção a Marielle Franco, com vídeo e discussão sobre a semelhança de suas histórias, é um exemplo de material propositivo que conecta lutas contemporâneas e promove reflexão crítica, como já mencionado anteriormente. A prática de adaptar a unidade “com o passar dos anos” para “melhorá-lo e de fazer sentido para a turma” demonstrou uma flexibilidade e compromisso com a eficácia da unidade em diferentes contextos e com diferentes aprendentes, colocando o sentido para as/os aprendentes como tópico central da preparação para a aula (Santos, 2014).

Ainda assim, também é possível identificar na narrativa alguns pontos que poderiam melhorar. Como a dificuldade que as/os estudantes tiveram em reconhecer figuras históricas nas caricaturas (Imagem 8), “principalmente por causa do formato”, pode ser um ponto de amadurecimento do material. Ainda que o foco da unidade era trabalhar com os personagens em desenhos, se o formato impede o reconhecimento, a eficácia do “gatilho” introdutório é comprometida, dificultando o acesso inicial ao conteúdo.

Outro ponto que julgo importante de ser analisado é o trabalho com os aspectos linguísticos. Como já mencionado anteriormente, Veronelli (2021) aponta para a problemática da colonialidade da linguagem e como a língua pode ser utilizada como um “espaço” de resistência. As questões linguísticas não são apontadas na narrativa como memórias importantes, mas são uma outra lacuna. Escolhas de trabalho com estilo formal ou informal e a proposta de escrita de uma cartaz sobre a antiprincesa brasileira (Figura 14) podem proporcionar uma liberdade de escolha para as/os estudantes escreverem da forma como se sentem mais confortáveis, ou mesmo o fato de escolher um material que trabalhe com a escrita na variante argentina, que não é considerada uma variante de prestígio como a espanhola.

Em resumo, a análise da narrativa demonstrou um compromisso e intencionalidade de alinhamento à perspectiva decolonial na prática docente, agindo nas fendas (Walsh, 2006), criando um material engajador (Santos, 2014). A narrativa expôs muitas atividades que contribuíram para a (re)construção de identidades

latinoamericanas e as complexidades e resistências inerentes a um trabalho de desconstrução de valores hegemônicos arraigados, seja por limitações pontuais do material em sua aplicação, seja pela força das narrativas hegemônicas na subjetividade das alunas/dos alunos.

4.3. Conexões narrativas: a luta pela identidade latinoamericana em sala de aula

As duas narrativas, “Conociendo los países hispanohablantes” e “Antiprincesas de Latinoamérica”, apontaram para uma coerência nos objetivos pedagógicos baseados na perspectiva decolonial e na busca por criar gatilhos que propiciassem a (re)construção de identidades latinoamericanas nas/nos aprendentes. Conforme defendido por Hall (2005), identidade é uma construção social e cultural que pode ser transformada, e, Gavião (2021) afirma que identidade é uma “criação civilizacional nova” que surgiu da colonização, sendo múltipla e mutável. Sendo assim, esses gatilhos pedagógicos podem direcionar as/os estudantes na construção de outros mundos possíveis (Barbosa, 2015) e outras identidades que fujam dos padrões hegemônicos. Os objetivos de despertar a curiosidade cultural e histórica, fomentar o sentimento de pertencimento e valorizar vozes contra-hegemônicas são linhas condutoras que perpassam as duas experiências. Dito isso, ressalto que, apesar de ter apontado nas narrativas uma série de resultados que vinculei direta ou indiretamente a aplicação dessas duas unidades temáticas trazidas nas narrativas, é muito importante termos em mente que o processo de aprendizagem é contínuo, tal qual a construção de identidade. Como professora, tinha meus objetivos com as aplicações das unidades, como descrevi ao longo das narrativas, mas entendo que não é apenas com uma ou duas aulas que as/os estudantes conseguiram se desprender dos referenciais hegemônicos e coloniais presentes em todas/todos nós para construir uma identidade latinoamericana crítica. Dessa forma, vejo como uma alternativa que nós, professoras/professores, estejamos sempre atentas/atentos a oportunidades de trabalhar essas questões em nossas salas de aulas, agindo nas brechas da colonialidade (Walsh, 2006).

Ainda, em ambas as narrativas estão marcadas a subjetividade e a intencionalidade docente, seja ao discutir a riqueza da arte e da música latinoamericana, seja ao apresentar figuras históricas como Frida Kahlo, Che Guevara ou ativistas como Berta Cáceres e Marielle Franco. Essa abordagem reflete a visão de Moita-Lopes (2006), que defende que a Linguística Aplicada deve teorizar a prática, construindo compreensões a partir de contextos complexos, e de Silveira e Alves (2021), que destacam a inclinação crítica e prática da Linguística Aplicada brasileira. Além disso, a presença de figuras como Che Guevara, Frida Kahlo, Juana Azurduy, Berta Cáceres e outras ilustra a importância de uma pedagogia insubmissa, como definida por Barbosa (2015), que serve como um marco de resistência para grupos marginalizados, onde a educação se torna uma forma de insubmissão.

Contudo, as complexidades e resistências inerentes a um trabalho com viés decolonial e contra-hegemônico também ficaram expostas nas narrativas. Enquanto a aula “Conociendo los países hispanohablantes” partiu de um material mais generalizado e que precisou ser adaptado, um desafio apontado por Garcia (2021), ao criticar a limitação de exercícios focados apenas na extração de informações, a aula “Antiprincesas de Latinoamérica” trabalhou com uma unidade didática autoral, o que permitiu um maior controle sobre a abordagem alinhada à perspectiva decolonial. Apesar dessa diferença na origem dos materiais, os desafios na recepção das alunas/dos alunos foram semelhantes: a persistência de estereótipos, a dificuldade em ir além de uma visão “global” do feminismo para a sua vertente contra-hegemônica latinoamericana, a preferência por uma arte que não gere desconforto, e a força da desinformação ou de narrativas hegemônicas, como o caso da Princesa Isabel e a arrogância bem-intencionada que acontece quando nossa história é contada pelo colonizador (Adichie, 2009).

Em ambas as narrativas, é perceptível uma capacidade de reflexão e autocrítica, com a percepção de quando os objetivos não foram plenamente alcançados e a adaptação de estratégias. A tarefa de casa em ambas as unidades, que envolveu pesquisa e apresentação sobre um país ou uma figura brasileira, entrou como um

elemento pedagógico de impacto e de fechamento, promovendo a autonomia e a apropriação do conhecimento por parte das/dos aprendentes.

As duas narrativas, portanto, servem como um testemunho de uma prática docente engajada na busca por auxiliar a (re)construção de identidades mais plurais, baseadas na interculturalidade crítica (Walsh, 2006). Essa busca por questionar e resistir a estruturas hegemônicas através da linguagem é um ponto central, como argumentam hooks (2008) e Veronelli (2019; 2021), que apontam a necessidade de repensar as línguas como uma forma de agir contra a hierarquização violenta. A prática docente, nesse sentido, se coloca como um espaço de resistência e de crítica às formas como a colonialidade opera, através do poder, do saber e do ser, conceito definido por Mignolo (2006) como constitutivo da modernidade.

O processo de ensino-aprendizagem, mesmo diante dos obstáculos que a colonialidade impõe, evidencia a importância da figura docente nesse processo, conforme ressaltam Pereira (2021), Garcia (2021) e Campos (2019). Elas reforçam que o livro didático é um instrumento, e a atitude crítica e intercultural do professor é fundamental para preencher as lacunas e mediar o conhecimento, transformando o potencial do material em uma prática pedagógica efetiva. Nesse contexto, o simples ato de “jogar luz” na problemática colonial já é um ato decolonial, como sugere Veronelli (2021).

O percurso de análise das narrativas, ao realçar a centralidade do papel docente crítico frente ao potencial e às lacunas dos materiais didáticos, estabeleceu a fundação para a compreensão de que a busca pela identidade latinoamericana é um processo de resistência contínua, mediado pela linguagem e pela reflexão. Se a efetividade de uma práxis decolonial reside na capacidade da professora/do professor de agir buscando caminhos possíveis dentro da colonialidade (Walsh, 2006) e ir além do mero cumprimento do livro didático, a presente análise exige agora um movimento de síntese e fechamento. Assim, a seção a seguir se propõe a migrar da exposição detalhada das experiências para a articulação das considerações finais, reforçando a urgência de uma educação conectada com princípios decoloniais e contra-hegemônicos, que se

posiciona firmemente “desde el Sur”, e que deixa em aberto as possibilidades para futuras investigações que aprofundem as questões levantadas pela pesquisa.

5. Considerações Finais ou Identidade e Resistência: Práticas Educacionais à Luz da Perspectiva Decolonial

Em toda a minha carreira docente, desde 2016, quando comecei a atuar como professora, repetia frequentemente que “mais aprendo do que ensino”. De fato, a partir das análises que realizei sobre minhas aulas e sobre meu posicionamento docente para esta pesquisa, percebo que sigo aprendendo muito mais do que ensinando. A sala de aula é esse espaço curioso que nos desafia e nos faz experimentar intensamente diversas emoções. Um espaço ao qual chegamos por amor, não por possuímos algum “dom”. Um espaço que nos impulsiona a resistir e a lutar por uma educação libertária, decolonial e contra-hegemônica.

Todo esse cenário me fez olhar para a minha prática e indagar sobre a pergunta que me trouxe até essa pesquisa: “como professoras e professores desde o Sul podem contribuir com gatilhos de (re)construção de identidades latinoamericanas em aprendentes brasileiros de língua espanhola”? Dessa forma, finalizo esta dissertação com algumas respostas e diversas perguntas, que deixo para pesquisas futuras, num possível doutorado ou para outras pesquisadoras/outros pesquisadores. Ainda, a pesquisa autoetnográfica, baseada em minhas memórias e subjetividade, não buscou uma neutralidade inatingível, mas sim uma interpretação rigorosa e situada do tema, o que fortalece a perspectiva decolonial do trabalho.

Em concordância com as pesquisas de Campos (2019), Garcia (2021) e Pereira (2021), essa dissertação reforça o papel docente como agente central no processo de ensino-aprendizagem, mostrando a importância de ir além do livro didático. No processo de criação das aulas, foi fundamental estar em constante aprimoramento e entender o que funcionou e o que não funcionou, tanto na época que trabalhei os materiais como, ainda mais forte agora, depois de analisar esse processo detalhadamente através das narrativas. Dessa forma, podemos entender como a colonialidade está enraizada em nós e como, ainda que involuntariamente, temos atitudes coloniais no dia a dia (Mignolo, 2006). Com essa percepção, podemos

começar a agir nas fendas da colonialidade (Walsh, 2006) e ter atitudes decoloniais em nossas práticas pedagógicas e em nossas vidas.

No primeiro capítulo, descrevi minha trajetória pessoal e acadêmica, explicando como o currículo da minha época na graduação favorecia conteúdos da Espanha em detrimento da América Latina. Esse contexto me motivou a focar em minha prática docente e a pesquisar a (re)construção da identidade latinoamericana nas aulas de espanhol. Ademais, também alinho minha pesquisa à Linguística Aplicada Indisciplinar, priorizando vozes silenciadas do Sul Global. Adotei a pesquisa narrativa autoetnográfica, com o objetivo de teorizar a prática em vez de apenas aplicar teorias, posicionando-me ao lado de autores como Moita-Lopes (2006), Bortoni-Ricardo (2008), Minayo (2014) e André (1995). Também expliquei que a análise de conteúdo se baseia em minhas memórias pedagógicas sobre a aplicação de materiais didáticos em aulas, ressaltando que não busco a neutralidade, pois não acredito nela. Nos capítulos seguintes, construí meu referencial teórico. Primeiro, abordando os conceitos que fundamentam a dissertação. Expliquei como a colonialidade está enraizada nas mentes e na sociedade, argumentando que o distanciamento do Brasil em relação à América Latina é um projeto político. A seção introduziu a decolonialidade, com base nos conceitos de Mignolo (2006) e a “interculturalidade crítica”, proposta por Walsh (2006), como uma forma de resistência. Com isso, a pesquisa se propôs a investigar como a decolonialidade pode ser usada para inverter esta lógica. Autores como Aleixo (1984), Bethell (2009) e Santos (2000) também foram citados para discutir globalização, neoliberalismo e as lutas de resistência. O capítulo seguinte aprofundou o conceito de identidade, entendida como uma construção dinâmica e complexa, moldada por interações e pela história colonial, de acordo com as ideias de Hall (2005, 2016). A pesquisa também citou Elizalde (2007), Ramos (2003) e Gavião (2021) para destacar que a identidade latinoamericana é uma “criação civilizacional nova” e em constante transformação. A linguagem foi apresentada como um espaço de resistência e a desobediência linguística como um caminho para desafiar o sistema colonial. Por fim, apresentei a análise de conteúdo para duas narrativas baseadas em três categorias: “Memórias Pedagógicas e Processos de Subjetivação Docente”, “(Re)construção e Fortalecimento da Identidade Latinoamericana” e “Material Didático e Desconstrução

de Valores Coloniais”. A análise dessas narrativas tinha o objetivo de “contribuir com gatilhos para a construção de identidades latinoamericanas contra-hegemônicas”. Com isso pude ilustrar como minha prática pedagógica vai além do livro didático, buscando outros caminhos possíveis. O trabalho também se baseou em estudos de Campos (2019), Garcia (2021), Pereira (2021) e Santos (2014) para abordar a questão dos materiais didáticos sob uma perspectiva decolonial.

A pesquisa demonstra que, mesmo com a colonialidade profundamente enraizada na sociedade e em nossas mentes, é possível gerar “gatilhos”, em sala de aula de língua espanhola, para a reflexão sobre essa problemática. A análise das narrativas pedagógicas mostrou que expor a problemática colonial já é, por si só, um ato decolonial (Veronelli, 2021). Além disso, a análise revelou que esse despertar para a identidade latinoamericana não é um processo linear, tampouco instantâneo, e que os resultados podem ocorrer de forma diferente e em tempos distintos para cada estudante, mas também podem ser duradouros, mesmo que não sejam imediatos. Como a conexão de uma aluna com a história de Victor Jara, anos depois, ou a aluna professora de francês que, preparando seu próprio material, também anos depois, se deparou com uma história de mulheres revolucionárias e associou com as antiprincesas trabalhadas em aula de espanhol. É importante frisar que simplesmente levar documentos que privilegiam vozes contra-hegemônicas para a sala de aula não torna a aula decolonial, tampouco a pessoa que os recebe. É preciso atuar de forma intercultural crítica, “desde abajo” (Walsh, 2006), questionando a forma como a modernidade/colonialidade age no mundo em que vivemos.

Ter espaços e liberdade para preparar o próprio material contribui muito nesse processo. Mas, escolher materiais que contenham brechas para essa temática também pode ser um caminho. E, mesmo quando estamos fortemente limitados pelo material que a instituição de ensino exige, ainda é possível problematizar, junto às/aos aprendentes, a visão colonial presente nesses conteúdos.

Podemos abrir brechas e atuar nas fendas da colonialidade em todos os contextos e âmbitos educacionais em que estivermos. A universidade é um espaço

muito importante para formar novas professoras/novos professores com um olhar mais treinado para atuar na interculturalidade crítica contra a modernidade/colonialidade. Podemos lutar para que a própria universidade seja mais contra-hegemônica, enquanto estudantes e/ou docentes.

Em se tratando da universidade, deixo aqui também algumas possibilidades para direções futuras e ações que surgiram no âmbito deste trabalho. Como: 1) Aprofundar a perspectiva das/dos estudantes: essa pesquisa se concentra nas minhas memórias e minha prática docente. Fica aberta a possibilidade de estudos futuros que colem dados da perspectiva das/dos estudantes, como suas impressões e o impacto das aulas com viés decolonial ao longo do tempo através da perspectiva delas/deles como participantes da pesquisa. 2) Incluir a interseccionalidade com outras questões na construção de identidade latinoamericana: mencionei, na introdução, a limitação deste texto em relação a não-binaridade de gênero. Isso pode ser um ponto de partida para um próximo estudo que explore a linguagem e a decolonialidade a partir de uma perspectiva de gênero mais ampla, incluindo o uso de linguagem neutra. Também trago a possibilidade de aprofundamento nas questões de racismo linguístico que as narrativas trabalhadas aqui não trouxeram. Ainda, a discussão que iniciei na análise dos dados sobre feminismo local x feminismo global também pode ser aprofundada. Outra questão que pode ser trabalhada nessa interseccionalidade é em relação ao território e regionalidade, pois, me pergunto se ser latinoamericano no Brasil é o mesmo que ser latinoamericano na Argentina ou em Porto Rico, por exemplo. Quantas identidades latinoamericanas cabem dentro dessas identidades plurais? 3) Discutir a hegemonia da língua espanhola europeia nos currículos: como mencionei no capítulo 2, o currículo da minha época na graduação em Letras favorecia conteúdos hegemônicos da Espanha, levando a um apagamento da América Latina. Sendo assim, uma revisão curricular em cursos de Letras para que o ensino do espanhol nas universidades lance luz para as problemáticas coloniais e possibilite gatilhos de construção identitária latinoamericana, alinhando a academia à realidade geográfica do Brasil também pode ser uma possibilidade. Afinal, qual é o papel das universidades, dos cursos de Letras Espanhol, nessa questão de (re)construção de identidades

latinoamericanas? Que ações são possíveis e como fazer isso “desde abajo”, ou seja, de uma forma decolonial?

De um modo geral, com essa pesquisa, pretendo contribuir com a área de ensino de espanhol como língua adicional para brasileiras/brasileiros, apontando possibilidades de trabalho com materiais de autoria própria ou não, mas que permitam que nós, docentes, possamos abrir brechas no sistema para subverter essa lógica colonial e hegemônica. Desse modo, podemos mostrar às/aos aprendentes as belezas e as dores de sermos latinoamericanos e como isso nos conecta enquanto povo. Mas que também nunca esqueçamos de olhar criticamente para nossas práticas a fim de aprender com as infinitas trocas que somente a sala de aula proporciona.

Nesta dissertação, o percurso que escolhi para a conexão latinoamericana decolonial se dá interligado a algumas músicas que usei nas epígrafes dos capítulos, que me ajudam a me entender latinoamericana de uma forma intercultural crítica e a reconstruir minha identidade continuamente. Essas músicas possuem letras decoloniais que contam nossa história pelas nossas próprias vozes e, se eu puder dar um conselho, que também é um pedido, diria para você, leitora/leitor, que conhecer mais a cultura latinoamericana é encantador. Mesmo com todas as questões capitalistas e comerciais, já trabalhadas nesta pesquisa, a América Latina possui produtos culturais belíssimos capazes de despertar nosso olhar para as questões que são nossas através do nosso olhar, “desde abajo”. Independentemente de quais são seus gostos pessoais, tenho certeza de que algo da América Latina vai te encantar. Desde filmes, séries, músicas, artistas renomados, passando por paisagens belíssimas, mas sobretudo, história. O quanto essa história também é nossa, porque a conhecemos muito bem, já que, enquanto brasileiras/brasileiros vivemos muitos pontos de intersecção com as histórias dos nossos vizinhos hispanoamericanos, mas, principalmente, porque nós também somos latinoamericanas/latinoamericanos.

Para finalizar, retomo a epígrafe do primeiro capítulo “yo me muero como viví”, música de Silvio Rodríguez, para reforçar minha crença na educação como o melhor caminho para construir outros mundos possíveis e, dessa forma, insubmeter-se através da educação (Barbosa, 2015). Sendo assim, essa dissertação não é apenas um

trabalho acadêmico, mas um ato de resistência que busca “jogar luz” na problemática colonial, como sugere Veronelli (2021), sobre a construção de identidades latinoamericanas e contribuir para um olhar menos negativo sobre a América Latina, mas que seja capaz de enxergar nossas belezas e nossas dores. Afinal, é preciso ter um encantamento por nosso território, nossa história, nossas culturas e por quem somos, como também é preciso problematizar, é preciso “respirar lucha” para nos fortalecermos enquanto pessoas latinoamericanas.

6. REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. **The danger of a single story**. TED talk. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg&t=186s>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

ALEIXO, J. C. B. **Integração na América Latina**. R. Inf. legisl. Brasília a. 21 n. 81 jan./mar. 1984 - SUPLEMENTO, p. 19-32.

ALVAREZ, M. L. O. **(Des) Construção da Identidade Latino-americana: heranças do passado e desafios futuros**. Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UNB) , v. 1, p. 1-10, 2010.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, L. P. Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: construyendo *pedagogías insumisas*, insumiéndose desde otras educaciones. In: MELGAREJO, P. M. (coordinadora). **Pedagogías Insumisas, movimientos políticos-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina**. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México, 2015, p. 325-346.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de Reto, L. A.; Pinheiro, A. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETHELL, L. **O Brasil e a ideia de "América Latina" em perspectiva histórica Artigos**. Scielo. Estud. hist. (Rio de Janeiro) 22 (44) Dez 2009 - <https://doi.org/10.1590/S0103-21862009000200001>

BRUNER, J. **Fabricando histórias: Direito, literatura, vida**. Tradução de Fernando L. Cássio. São Paulo: Letra e Voz, (Coleção Ideias), 2014, p. 73-98.

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. In Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF), v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <https://www.revbras.com.br>. Acesso em: 06 dez. 2024.

CAMPOS, T. S. **“Un pueblo sin piernas pero que camina”: formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019.

CANDAU, V. **“Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural**. Educação em Revista. Belo Horizonte, 2016, 32(1), p. 15-34.

CURSINO, C. A.; ALBUQUERQUE, J.; SILVA, M. C. F.; Gabriel, M.; ANUNCIAÇÃO, R. M. de. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: CURSINO, C.; ALBUQUERQUE, J.; SILVA, M. C. F.; Gabriel, M.; ANUNCIAÇÃO, R. M. de (Org.). **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Editora UFPR, 2016, p. 317-334.

CURSINO, C. A. **“Já não sou mais a mesma”: trilhas percorridas por professoras de português como língua de acolhimento em um curso de formação docente**. 2024. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Paraná, Pós-graduação em Letras, Curitiba, 2024.

ELIZALDE, A. **Identidad Latinoamericana hoy: tensiones y desafíos**. Polis [En línea], 18 | 2007, Publicado el 23 julio 2012, consultado 28 mai 2025. URL: <http://journals.openedition.org/polis/4011>. Acessado em: 10 jul. 2025.

FARRET, R. L.; PINTO, S. R. **América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia**. Topoi, v. 12, n. 23, jul.-dez. 2011, p. 30-42.

FERREIRA, A. de J. Letramento Racial Crítico. In: MATOS, D. C. V. da S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (Org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 207–214.

_____. **A (In)visibilidade do Corpo Negro**. TEDx UEPG Letramento Racial Crítico. 20 out. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JCPfFDyij-8>>. Acesso em: 18 abr. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 1996. Editora Paz e Terra, ed. 66, Rio de Janeiro/São Paulo, 2020.

GADONSKI, S.; CASTELA, G. da S. Estratégias de Leitura para Diferentes Gêneros Discursivos Abordando o Tema “Adolescência”. In: **O professor e os desafios da escola pública paranaense**. Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Educação. V. I, ano 2012.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Pontificia Universidad Javeriana, 2007. p. 217-242.

GARCIA, S. P. P. **Relações étnico-raciais na Abya Yala/América Ladina: análise dialógica de um livro didático de espanhol para ensino médio**. 2021. 248 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

GAVIÃO, L. **Raízes da América Latina: origens e fundamentos de uma identidade.** rev. hist. (São Paulo), n.180, USP, 2021.

GIMENEZ, T. **"Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga": espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira.** In: IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, 2002, Londrina. Anais do IX EPLE. Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** 10.ed Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Cultura e Representação.** PUC-Rio: Apicuri. Rio de Janeiro, Brasil, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉS, S.; GROSGUÉL, R. (Eds.). **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 y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.127-168.

_____. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADOTORRES, N.; GROSGUÉL, R.(Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.39-51.

MENARES, G. P. **¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche.** Revista Latinoamericana, Volumen 13, Nº 38, 2014, p. 205-223.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial.* In: WALSH, C.; MIGNOLO, W.; LINERA, A. G. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento.** Ediciones del Signo, 2006, p. 9-20.

_____. **Coloniality and globalization: a decolonial take,** 2020, p. 01-18

MINAYO, M.. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MOITA-LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Ed., 2006

MUNIZ, K. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística "crítica": performatividade, política e identificação racial no Brasil. In: MELO, G. C. V. de; JESUS, D. M. (org.) **Linguística Aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e a educação antirracista no Brasil**. Educação em revista, v. 28, n. 01, Belo Horizonte, 2010, p. 15-40.

ONO, F. T. P. Um olhar sob si: outras possibilidades de pesquisas na área de formação de professores, formação de formadores e ensino de línguas. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Org.). **bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 95-111.

ONUJI, J.; MOURON, F.; URDINEZ, F. **Latin American Perceptions of Regional Identity and Leadership in Comparative Perspective**. Contexto Internacional, Rio de Janeiro, vol. 38, nº 1, janeiro/abril, 2016, p. 433-465.

PEREIRA, A. T. **"Canción con todos"**: América Latina e interculturalidade no livro didático de espanhol PNLD/2018. 2021. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PICANÇO, D. C. de L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**. Editora UFPR, 2003, p. 17-70.

PINTO, J. P. Da língua objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. **Linguagem em foco**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, V.2, N.2, ano 2010, p. 69-83

QUIJANO, A. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, ano 17, número 37, 2002, s/p.

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 29, n.1, p. 11-20, 1991.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: In: CASTROGOMÉS, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **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 y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.93-126.

RAMOS, V. H. **¿Existe una identidad latinoamericana? Mitos, realidades y la versátil persistencia de nuestro ser continental**. Utopía y Praxis Latinoamericana, año 8 nº 21, abril-junio 2003, p. 117-126.

SAHAGOFF, A. P. **Pesquisa narrativa: uma metodologia: para compreender a experiência humana**. In: XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq. Centro Universitário Ritter dos Reis. Anais, 19 a 23 de outubro de 2015.

SANTOS, J. M. P. dos. **Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 24a edição. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Record, 2000/2015.

SILVA, J. O. da. **Professores de línguas e programas do livro didático**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil <https://doi.org/10.1590/010318134931175781>

SILVEIRA, R; ALVES, U. What counts as Applied Linguistics: A review of publications in consolidated Applied Linguistics journals in Brazil and abroad. In: SILVEIRA, R.; GOLÇALVES, A. (org.). **Applied Linguistics Questions and Answers: Essential Readings for Teacher Educators**. Florianópolis, UFSC, n. 13, 2021. p. 141-160

TELLES, João A. **A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 34, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639299>. Acesso em: 10 set. 2024.

VAZ, R. B. Neoliberalismo como uma face do neocolonialismo e uma camada de dominação ao lado da colonialidade. In: BRAHIM, A. C. S. de M., et al. (org.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 55-82.

VERONELLI, G. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. **Polifonia**, [S. l.], eISSN 22376844. 20219, p. 146-159

_____. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, 2021, p. 80-100.

VIÇOSA, Raquel; COSTA, Alan R.; PINTO, Maíra M.; PICCININ, Fabiana Q. **Autonarrativas como método de pesquisa: Sobre a complexidade de narrar-se**. Jornada Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. Universidade de Santa Cruz do Sul. v. 1, n. 1 (2019). Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/19455>. Acesso em: 10 set. 2024

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial, In: WALSH, C.; MIGNOLO, W.; LINERA, A. G. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Ediciones del Signo, 2006, p. 21-70.

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, 15(1-2), 2012, p. 61-74.

ANEXO 1: Conociendo los países hispanohablantes



A escuchar

1. ¿Conocés el grupo puertorriqueño *Calle 13*? ¿Y la canción de ellos llamada “*Latinoamérica*”?
2. En el enlace abajo se puede ver el videoclip subtulado. Vamos a escucharla juntos y después comentamos:

[Calle 13 - Latinoamerica HD \(Con letra y Subtitulado al español \)](#)

3. ¿Qué te pareció la canción? y el video, ¿te gustó?
4. ¿Percibiste que al principio del video no están hablando en español? ¿Qué lengua es? ¿La reconoces?
5. ¿De qué lugares del mundo te parecen que son las imágenes? ¿Cómo lo identificaste?
6. ¿Éstas imágenes podrían haber sido grabadas acá en Brasil? ¿Por qué?
7. ¿Percibiste que hay una brasileña en la canción?
8. ¿Ya pensaste antes que Brasil también hace parte de Latinoamérica?



A practicar

Ahora, vamos adentrar al enlace abajo para hacer las actividades propuestas:

[Los países hispanohablantes - ProfedeELE](#)

ANEXO 2: Antiprincesas de Latinoamérica



A observar

1. Mirá la imagen abajo.
2. ¿Qué te parece?
3. ¿Conocés alguno de estos personajes? ¿Quiénes son? ¿Son reales?



Fuente: <http://chirimbote.com.ar/#JuegosYActividades>

4. ¿Qué pensás que todos ellos tienen en común para que estén reunidos acá? ¿Qué es lo que los conecta?
5. ¿Percibiste que hay una brasileña entre ellos? ¿Quién es ella? Está conectada con los otros personajes históricos? ¿Cuál es la conexión?



Para saber más

1. Mirá la imagen abajo.
2. ¿Quiénes son estas tres mujeres que están en la imagen? ¿Las conocés?
3. ¿De dónde te parece que fue sacada esta captura de pantalla?
4. Vamos a leer el texto para luego discutirlo juntos.



Las **Antiprincesas** y los **Antihéroes** vienen para mostrar que siempre existieron mujeres libres e independientes y grandes artistas latinoamericanos. Vienen a recuperar la cultura popular y colectiva, rescatar heroínas olvidadas de las guerras de la independencia, y proponer nuevas masculinidades.

La colección de libros **Antiprincesas** nació en Argentina en abril de 2015, pero las venimos pensando desde hace mucho tiempo, porque veíamos que las chicas sólo tenían como referentes a las princesas de *Disney*, y pensamos que sería bueno darles una alternativa más real, que pudiera hacerlas sentir más libres e independientes. Nos dimos cuenta que los varones también son afectados por esa imagen del príncipe azul y salvador, que no se corresponde con una realidad donde las mujeres estudiamos y trabajamos para llegar a ser alguien por nuestra propia cuenta. Así surgieron también los **Antihéroes**, que son héroes también, porque hacen cosas que perduran en el tiempo, porque enfrentan miles de situaciones para salir airoso, pero también pensamos que no solo son hombres que lucharon y ganaron todas las batallas, como a veces se pretende que sean los héroes, sino que también se puede sobresalir desde lo masculino haciendo otras cosas.

Las **Antiprincesas** surgieron con mucha fuerza, en un momento donde las mujeres salían a la calle a decirle basta a las violencias, que es un fenómeno que cada vez es más fuerte y masivo. Y nos dimos cuenta que los relatos clásicos de caballeros y princesas, que siguen muy presentes a pesar de que se van modernizando, también generaban violencias, porque reafirmaban el mandato de la mujer en el hogar, cuyo único fin respetable es el de ser madres y amas de casa. Pero esto entra en conflicto con la realidad, que es muy distinta, y ahí se generan las violencias.

Así empezó la búsqueda de personajes reales, latinoamericanos que de alguna manera cambiaron las reglas de juego que les querían imponer, que tuvieron que luchar mucho para cumplir sus sueños en una sociedad donde se intentan suprimir los deseos de las mujeres y de los niños y las niñas. Por eso decidimos empezar con *Frida Kahlo, Violeta Parra y Juana Azurduy*, que nos parecen las referentes más importantes de esas mujeres reales que le pusieron el cuerpo a sus deseos, a sus ideas, y se animaron a romper mandatos en todos los ámbitos, no solo en la cultura, sino también en el amor y en la familia, que son los más difíciles.

Una princesa, pensando en los estereotipos, es una mujer que ha construido su vida en función del deseo de otros y de otras, de una reina y un rey que además son su propia familia, y a veces de un príncipe o del rey de otro poblado que la quiere para su hijo. También es una mujer a la que obligaron a construirse a partir de su belleza externa, y a desarrollarse poco en sus propios deseos. Es una mujer que espera, que en general tiene que ser rescatada para vivir una vida un poco más plena, pero una vida plena que en general tiene que ver con el deseo hacia dentro de la familia: casarse con un príncipe, continuar el mandato familiar que es ser reina en un futuro... Por eso las **Antiprincesas**, que son mujeres reales de la historia, que han logrado traspasar los límites que les han puesto la sociedad del momento, siempre han sido mujeres rebeldes que no han encajado en la contemporaneidad que les tocó vivir, y son mujeres que salen a buscar su destino, que no esperan a ser rescatadas, que se desarrollan en sus áreas, hay pintoras, escritoras, cantantes de cumbia, poetas, hay de todo, y eso demuestra las múltiples posibilidades de ser de las mujeres. Por otro lado también, la bondad está muy asociada a las princesas, y no creemos en la bondad como una virtud, porque muchas veces no basta con ser buenas; ante situaciones que no nos gustan tenemos que poner límites y eso también es una virtud.

Fuente: <http://chirimbote.com.ar/antiprincesas>

2. ¿Qué te pareció? ¿Te gustó el texto?
3. ¿Conocías esta colección de libros?
4. ¿Qué parte del texto más te llamó la atención en el texto?
5. En el segundo párrafo dice: *“La colección de libros Antiprincesas nació en Argentina en abril de 2015, pero las venimos pensando desde hace mucho tiempo, porque veíamos que las chicas sólo tenían como referentes a las princesas de Disney [...]”*. ¿Quiénes son y cómo son estas princesas?
6. ¿Las princesas Disney fueron referentes tuyas de la niñez? ¿Estás de acuerdo que las chicas deberían tener otros referentes de mujeres? Por qué?
7. En general, ¿quiénes son los héroes que conocemos en la escuela o por la cultura popular? ¿Hay mujeres entre estos personajes históricos? ¿De cuáles te acuerdas?
8. En el texto dice: *“decidimos empezar con Frida Kahlo, Violeta Parra y Juana Azurduy”*. Para vos, ¿qué otras heroínas pueden ser rescatadas en la historia de América Latina?
9. Y si hablamos más específicamente de Brasil, ¿qué heroína brasileña podría ser rescatada en la historia?
10. ¿Te gustaría conocer más de estas “antiprincesas” de Latinoamérica mencionadas en el texto?



A escuchar

Para conocer algunas de éstas antiprincesas, vamos a escuchar una de las historias de los libros de la colección. Pero, en el estilo de podcast.

Para esto, vamos a adentrar en el enlace abajo. Escucharemos una vez solo poniendo atención en la historia y luego escucharemos una vez más para tomar nota de las respuestas para las preguntas abajo.

9: Liga de Antiprincesas, El Origen

5 de jul. de 2017 14:46

CHIRIMBOTE

Subscribe

Apple Podcasts RSS Spotify

+ TuneIn

Next

Che Guevara, Libertador de mundos

Top Episodes

Mica, la negra García
by Antiprincesas Podcast

Gilda, Antiprincesa de la Alegría
by Antiprincesas Podcast

Juana Azurduy, Un chapuzón en la historia
by Antiprincesas Podcast

PODCAST SEGUNDA PARTE

LIGA DE ANTIPRINCESAS #1

Fuente: https://www.ivoox.com/en/liga-antiprincesas-el-origen-audios-mp3_rf_17585117_1.html

Ahora, contestá las preguntas abajo para luego compartimos las respuestas entre todos.

1. Primeramente, ¿qué pudiste comprender de la historia?

2. ¿Qué hizo Tomasito ir a buscar Yaísa desesperadamente?

3. ¿Qué hizo Yaísa para acudir al problema que tenían ellos?

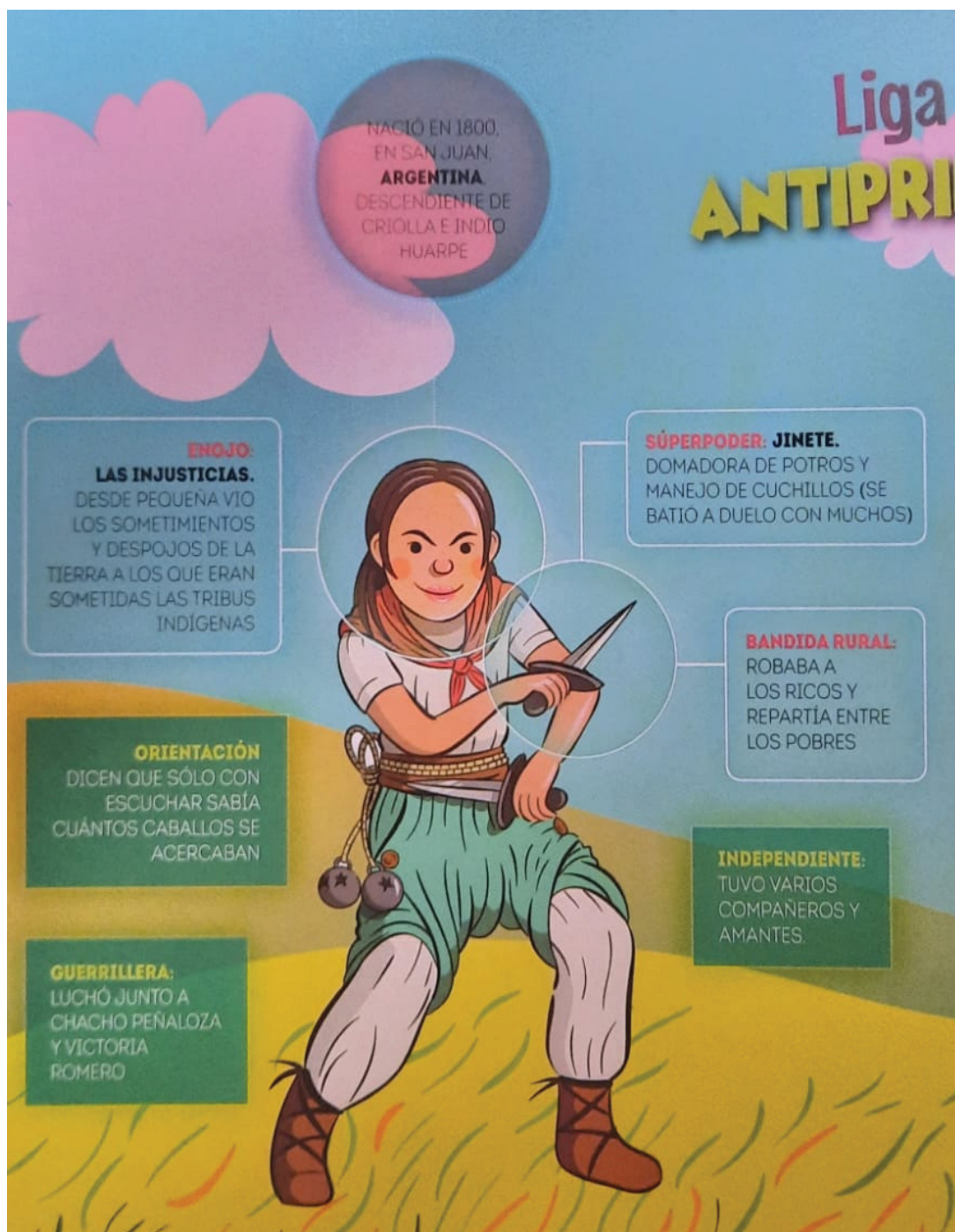
4. ¿Cuántos viajes en el tiempo hace Juana Azurduy?

5. ¿Quiénes son las guerreras del pasado que Juana Azurduy va a buscar para ayudar Yaísa y Tomasito?



A practicar

1. Mirá abajo los dibujos de las guerreras de nuestra historia. Por las descripciones, descubre quien es quien:



¿Quién es esta guerrera? _____



¿Quién es esta guerrera? _____



¿Quién es esta guerrera? _____



¿Quién es esta guerrera? _____



¿Quién es esta guerrera? _____



Ahora es tu turno

Te toca a vos buscar una guerrera brasileña que creés que pueda sumarse a la *Liga de las Antiprincesas*. Hacé la descripción de esta guerrera como en las imágenes arriba, además, no te olvides de pegar una imagen de tu antiprincesa acá. Por fin, presentala al grupo. ¿Quién vas a elegir?

GUERRERA:

FOTO:

INFORMACIONES BIOGRÁFICAS	ENOJO	SUPERPODER	CURIOSIDADES



A charlar

1. ¿Te gustaron las antiprincesas elegidas? ¿Creés que podrían sumarse a la *Liga de las Antiprincesas*?
2. Hablando en eso, ¿te acuerdas del final de la historia que escuchamos en el podcast? ¿Cómo terminaba?
3. ¿Te quedaste curioso para saber la continuación? Pues vamos a descubrir qué pasó.



A escuchar

A continuación, vamos a escuchar el episodio dos de la *Liga de las Antiprincesas*. Pero, antes, leé la descripción del episodio para recordarnos qué pasó en la primera parte.



Liga de Antiprincesas 2

Arte y literatura

Reproducir 1/5/2018 · 11:10

0
 0
 2.5k



Episodio de **AntiPrincesas**

Suscribirse **Apoyar**

Descripción de Liga de Antiprincesas 2

Berta Cáceres, guardiana de los ríos

En la primera parte de esta historia, la chamana Yaísa, siempre ante la mirada atenta de Tomasito, convocó a Juana Azurduy para formar un ejército de guerreras.

Todas ellas, luchadoras por la libertad de los pueblos.
Agradecemos a Luci Arlequín por su canción "Guerreras".

Fuente: https://www.ivoox.com/liga-antiprincesas-2-audios-mp3_rf_25727571_1.html

1. ¿Pudiste comprender el episodio? ¿Te gustó?
2. ¿Quién era el verdadero villano de la historia?
3. ¿Qué hicieron las guerreras para salvar al pueblo? ¿Ellas ganaron la guerra o solamente una batalla? Por qué?
4. ¿Viste que, al final, fue necesario convocar a otra guerrera? ¿Quién era ella? ¿La conocés? Vamos a descubrir un poco más sobre su historia:



¿Quién fue Berta Cáceres?

1. Mirá el video abajo.
2. ¿De dónde fue sacado?
3. ¿Qué tipo de video te parece que es?



Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=tUEWcSkOe8I&ab_channel=DWEspa%C3%B1ol

1. ¿Por lo qué luchaba Berta Cáceres?
2. Según la hija de Berta Cáceres, ¿qué reveló la muerte de su madre?
3. ¿Qué pasó con los presuntos responsables de la muerte de Berta? ¿Están en la cárcel?
4. ¿Cuál te parece que es el legado de Berta Cáceres?
5. ¿Conocés alguna historia semejante a la que sucedió con Berta, pero que haya pasado en Brasil? ¿Cuál?



Para saber más

1. ¿Te gustó conocer a las guerreras antiprincesas trabajadas en esta clase?
 2. Si querés conocer más y escuchar otros episodios del podcast, abajo tenés algunos enlaces. ¡Disfrutalo!
- [AntiPrincesas - Podcast en iVoox](#)
 - [AntiPrincesas | Podcast on Spotify](#)
 - [Stream AntiPrincesas music | Listen to songs, albums, playlists for free on SoundCloud](#)