

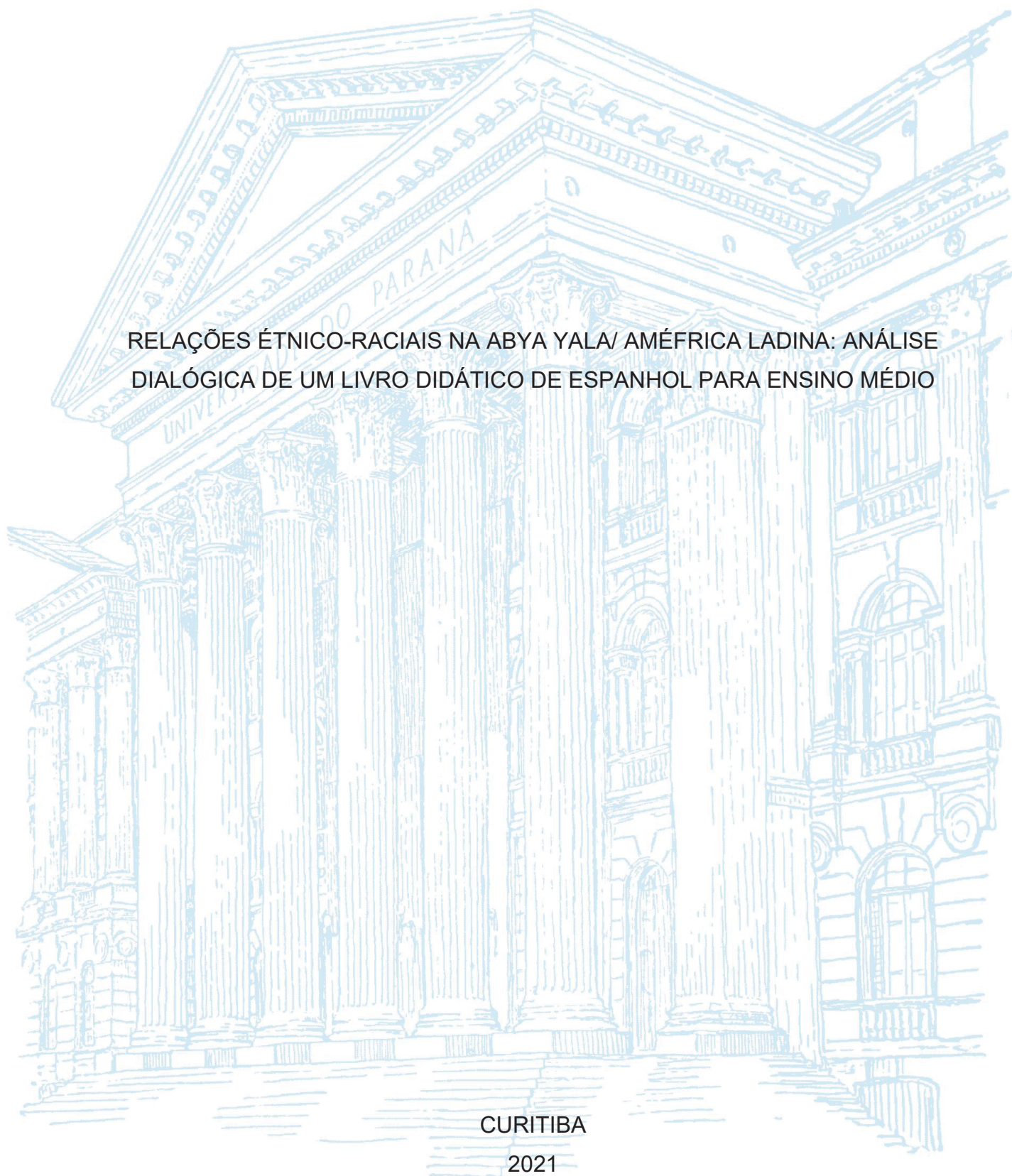
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SARAH PIMENTEL PALACIO GARCIA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ABYA YALA/ AMÉFRICA LADINA: ANÁLISE
DIALÓGICA DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA ENSINO MÉDIO

CURITIBA

2021



SARAH PIMENTEL PALACIO GARCIA

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ABYA YALA/ AMÉFRICA LADINA: ANÁLISE
DIALÓGICA DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, no curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

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

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Deise Cristina de Lima Picanço.

CURITIBA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Garcia, Sarah Pimentel Palacio

Relações étnico-raciais na *Abya Yala América Ladina*: análise dialógica de um livro didático de espanhol para ensino médio. / Sarah Pimentel Palacio Garcia. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Ana Paula Marques Beato-Canato.

Coorientadora : Profª. Drª. Deise Cristina de Lima Picanço.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2. Livros didáticos – Análise. 3. Relações étnicas. 4. Relações raciais. 5. Racismo nos livros didáticos. I. Beato-Canato, Ana Paula Marques, 1977-. II. Picanço, Deise Cristina de Lima, 1969-. III. Título.

CDD – 460.07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº1075

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LETRAS**

No dia oito de julho de dois mil e vinte e um às 14:00 horas, na sala Virtual, YouTube, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda SARAH PIMENTEL PALACIO GARCIA, intitulada: *Relações étnico-raciais na Abya Yala/América Latina: análise dialógica de um livro didático de espanhol para Ensino Médio*, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), GLENDA HELLER CACERES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CLORIS PORTO TORQUATO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 08 de Julho de 2021.

Assinatura Eletrônica

08/07/2021 16:54:46.0

ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/07/2021 16:33:42.0

GLENDA HELLER CACERES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/07/2021 11:29:40.0

CLORIS PORTO TORQUATO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 100028

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 100028



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de SARAH PIMENTEL PALACIO GARCIA intitulada: *Relações étnico-raciais na Abya Yala/América Latina: análise dialógica de um livro didático de espanhol para Ensino Médio*, 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 mestre 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, 08 de Julho de 2021.

Assinatura Eletrônica

08/07/2021 16:54:46.0

ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/07/2021 16:33:42.0

GLENDIA HELLER CACERES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/07/2021 11:29:40.0

CLORIS PORTO TORQUATO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Rua General Camello, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 100028

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 100028

Às professoras, educadoras e estudantes que lutam diariamente por uma vida digna e por uma educação libertadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo apoio, carinho e incentivo nessa trajetória. À minha mãe, Rita, por me servir de exemplo e por confiar em meus sonhos, por me ensinar que a educação nos leva longe e por me encorajar a seguir meu próprio caminho. Ao meu pai, Jesus, pela torcida e empatia que me fazem não desistir. À minha irmã, Isabel, cuja paciência, cuidado, carinho e afeto se materializaram no abraço, na risada e nas palavras que precisei nas horas mais difíceis. Ao Luli, ao Caio e ao Fred, pela irmandade.

Às minhas orientadoras, Ana e Deise, pela confiança, pela postura crítica e por acreditarem na potência deste trabalho como resistência. A Glenda e a Clóris, pelas contribuições valiosas. A Luciana e a Elzimar, pela disponibilidade de interlocução e diálogo tão necessária neste trabalho. A Inês, a Renata, a Julio e a Jairo, pelo empurrão inicial *y por el aguante*. A Liane, a Carol, ao Ricardo, a Ana Carolina, ao Alencar, ao Fê, a Fabi, a Regi, ao Seul e a todxs xs colegas de mestrado que me ajudaram e trilharam esse caminho junto a mim. Ao Rogério, pelos textos e conversas que me fizeram crescer na caminhada por uma educação antirracista. A Thais e a Fernanda pela leitura e força na reta final.

A Jéssica, pela amizade, por lutar ao meu lado, pelo companheirismo, pelas discussões sobre teoria decolonial feminista, pelas transformações e pelo abraço que veio online em forma de palavras doces. Ao Nico, por estar junto a mim nesse caminho, por me ajudar na escrita mesmo que pela telinha do celular, pelas horas de reflexões sobre o mestrado e sobre a vida em meio a risadas, dificuldades e cafés. A Barbara, a Theo e a Julia, pela força, acolhimento e amizade. A Luli, por ser semente de amizade. A Fer, a Barbrê e ao Fran, por *ponerle sabor a la tormenta* sendo meu refúgio. A Tuanny, pela companhia leve e regada por um caminho de luta e (re)existência abya-yalana/amef리카ana que construímos juntas enquanto professoras de espanhol. *A la Lu y a todes les amigues que me hicieron el aguante por los viajecitos, por la risa fácil, por la amistad que sigue, mismo siendo al otro lado del río.*

A Jaque, pela escuta atenta e por me acompanhar tão gentilmente na busca por autonomia.

Axs compas da Ciranda MOB e à comunidade Portelinha, pelo aprendizado, pela luta e pelo apoio mútuo. Guardo comigo a leitura e a escuta de Racionais junto às crianças como meu referencial de educação popular antirracista.

A Regi, por trazer a palavra de conforto que precisei durante esse processo e por sua prática docente tão amorosa e gentil, no espanhol, que me inspira. A Carol, pelas conversas sobre docência, por resistirmos lado a lado em meio a tantas dificuldades, mas com muita coragem, por sempre escolher ver o lado bonito de todes, das minhas aulas e dos meus sonhos na educação, por abraçar um projeto sobre a questão indígena na escola básica junto a mim, um dos frutos desta pesquisa, e pela companhia tão afetuosa. A todes lxs professorxs e assistentes da Terra Firme, pelas pontes, pelo contato, pelas raízes que me enlaçam para permanecer na educação.

A todxs xs professorxs e educadorxs que caminharam e ainda caminham ao meu lado. Axs alunxs que me ensinam a ser *maestra* todos os dias. Em memória de Aline Maria, presente!

“El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la ríen, que la amanezcan todos”.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)

RESUMO

Este trabalho se insere em um contexto escolar e acadêmico de lutas sociais que visam à erradicação do racismo nas instituições públicas de ensino. Haja vista que o livro didático (LD) e a escola pública brasileira podem, a partir do silenciamento, contribuir para a perpetuação do racismo (MUNANGA, 2005; CAVALLEIRO, 2005), a Lei nº 10.639/03 e sua alteração para a Lei nº 11.645/08 passam a regulamentar os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas na escola básica. Algumas pesquisas com relação aos materiais didáticos de línguas estrangeiras (LE) aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apontam que o ensino-aprendizagem de LE contribui para o contato com a diversidade e a diferença e, então, para as discussões sobre as identificações étnico-raciais (FERREIRA, 2015; OLIVEIRA, 2014), bem como atentam para o apagamento e/ou a abordagem problemática dessas questões no LD e na aula de espanhol (BARROS, 2013; ENEVAN, 2016; JOVINO, 2013; OLIVEIRA, 2018; SILVÉRIO, 2014; 2019; SOUZA, 2016; COUTO; JOVINO; MACIEL, 2013). Ainda assim, é premente que as pesquisas e a formação docente contribuam para a construção de um ensino-aprendizagem voltado à erradicação do racismo nas escolas (SANTA CLARA, 2017; SOUZA, 2016; DAMBRÓS, 2016; ENEVAN, 2016; WOGINSKI, 2018; FERREIRA, 2015). Partindo do campo da Linguística Aplicada Indisciplinar e Transgressiva (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), esta pesquisa se apoia nas concepções de língua(gem) de Bakhtin e seu Círculo entendendo-a como um construto social, ideológico e historicamente marcado (BAKHTIN, 2011; 2015; VOLÓCHINOV, [1929] 2018). Com base na perspectiva bakhtiniana, construímos entendimentos possíveis acerca dos discursos sobre as relações étnico-raciais que atravessam os conteúdos da coleção *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016) em diálogo com suas autoras. As análises dos discursos do LD elencado se realizam em conjunto ao entendimento das noções de identidade, diferença e alteridade (HALL, 2010; 2016; WOODWARD, 2000; BAKHTIN, 2011; MUNIZ, 2010), formação identitária, cultural e social negra, indígena e branca (WALSH, 2009; 2013; MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2007; RIVERA CUSICANQUI, 2018; GIL, 2017; MUNDURUKU, 2012; KRENAK, 2019; LUCIANO, 2006; GONZALES, 2019; MUNIZ, 2010; GOMES, 2005; ALMEIDA, 2018; SILVA, 2017; BENTO, 2002; hooks, 2013). É possível observar que as autoras da coleção partem de uma perspectiva crítica de ensino-aprendizagem de espanhol e que os conteúdos podem contribuir em grande medida para discussões acerca das questões étnico-raciais em sala de aula. Também apontamos que há a falta de aprofundamento acerca das identificações brancas em algumas unidades, o que pode dificultar o entendimento desse grupo social enquanto (re)produtor do racismo; a pouca quantidade de textos de autoria indígena pode impedir o entendimento da questão dos povos originários através de seu local de enunciação; a obra apresenta conteúdos que valorizam o povo negro e os povos indígenas, assim como suas atividades estão em grande parte atreladas à crítica ao racismo. Considerando essas problemáticas, a mediação da professora pode contribuir para a potencialidade que a coleção *Sentidos* possibilita em suas discussões e, desta forma, criar caminhos possíveis no que se refere à educação antirracista e libertadora no ensino-aprendizagem de espanhol.

Palavras-chave: Ensino de espanhol como língua estrangeira. Relações étnico-raciais. Análise de livro didático.

ABSTRACT

This work is inserted in a school and academic context of social struggles that aim to eradicate racism in public educational institutions. Considering that the textbook (TB) and the Brazilian public school can, through silencing, contribute to the perpetuation of racism (MUNANGA, 2005; CAVALLEIRO, 2005), the Law 10.639/03 and its amendment to the Law 11.645/08 regulate the contents of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in basic schools. Some researches regarding foreign language (FL) didactic materials approved by the National Program for Textbooks (PNLD) point out that FL teaching-learning contributes to the contact with diversity and difference and, then, to the discussions on ethnic-racial identifications (FERREIRA, 2015; OLIVEIRA, 2014) as well as paying attention to the erasure and/or problematic approach to these issues in TB and in the Spanish classroom (BARROS, 2013; ENEVAN, 2016; JOVINO, 2013; OLIVEIRA, 2018; SILVÉRIO, 2014; 2019; SOUZA, 2016; COUTO; JOVINO; MACIEL, 2013). Still, it is urgent that research and teacher training contribute to the construction of a teaching-learning aimed at the eradication of racism in schools (SANTA CLARA, 2017; SOUZA, 2016; DAMBRÓS, 2016; ENEVAN, 2016; WOGINSKI, 2018; FERREIRA, 2015). Starting from the field of Indisciplinary and Transgressive Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), this research draws on Bakhtin and his Circle's conceptions of language understanding it as a social, ideological and historically marked construct (BAKHTIN, 2011; 2015; VOLÓCHINOV, [1929] 2018). Based on the Dialogical Analysis of Discourse (DDA), guided by the Bakhtinian perspective, we build possible understandings about the discourses on ethnic-racial relations that cross the contents of the collection *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016) in dialogue with its authors. The analyses of the discourses of the listed TB take place in conjunction with the understanding of the notions of identity, difference and alterity (HALL, 2010; 2016; WOODWARD, 2000; BAKHTIN, 2011; MUNIZ, 2010), black, indigenous and white identity, cultural and social formation (WALSH, 2009; 2013; MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2007; RIVERA CUSICANQUI, 2018; GIL, 2017; MUNDURUKU, 2012; KRENAK, 2019; LUCIANO, 2006; GONZALES, 2019; MUNIZ, 2010; GOMES, 2005; ALMEIDA, 2018; SILVA, 2017; BENTO, 2002; hooks, 2013). It is possible to observe that the authors start from a critical perspective of Spanish teaching-learning and that their collection can contribute to a great extent to discussions about ethno-racial issues in the classroom. We also pointed out that there is a lack of in-depth discussion about white identifications in some units, which may make it difficult to understand this social group as a (re)producer of racism; the small amount of texts written by indigenous authors may prevent the understanding of the issue of native peoples through their place of enunciation; the work presents contents that value black people and indigenous peoples, although its issues are largely linked to racism and its criticism. Considering these problems, the teacher's mediation can contribute to the potentiality that the collection *Sentidos* makes possible in its discussions and, in this way, create possible ways towards an anti-racist and liberating education in the teaching-learning of Spanish.

Keywords: Teaching-learning of Spanish as a foreign language. Ethnic-racial relations. Textbook analysis.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – QUADRO: APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS	41
FIGURA 2 – PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS.....	75
FIGURA 3 – APÊNDICE ENTRECULTURAS DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS... ..	76
FIGURA 4 – SEÇÃO <i>TODOS SOMOS UNO...</i> DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS... ..	83
FIGURA 5 – SEÇÃO <i>TODOS SOMOS UNO...</i> DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS... ..	86
FIGURA 6 – SUBSEÇÃO <i>ENTRETEXTOS</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS... ..	92
FIGURA 7 – EXERCÍCIO 3 DA SUBSEÇÃO <i>ENTRETEXTOS</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS.....	98
FIGURA 8 – SUBSEÇÃO REFLEXIONA DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS... ..	100
FIGURA 9 – SEÇÃO <i>ENTRETEXTOS</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS.....	102
FIGURA 10 – TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO DA SEÇÃO <i>ESCUCHA</i> NO APÊNDICE (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS.....	103
FIGURA 11 – SEÇÃO <i>ESCUCHA</i> E SUBSEÇÃO <i>MÁS ALLÁ DE LO DICHO</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS.....	104
FIGURA 12 – SEÇÃO <i>HABLA</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS.....	105
FIGURA 13– TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO DA SEÇÃO <i>HABLA</i> NO APÊNDICE (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS.....	106
FIGURA 14 – ABERTURA DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO SENTIDOS.....	114
FIGURA 15 – QUESTÃO 3 DA SEÇÃO <i>EN FOCO</i> DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO SENTIDOS... ..	117
FIGURA 16 – QUESTÕES 5 E 6 DA SEÇÃO <i>EN FOCO</i> DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO SENTIDOS... ..	118

FIGURA 17 – QUESTÃO 7 DA SEÇÃO <i>EN FOCO</i> DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i> ...	119
FIGURA 18 – SEÇÃO <i>ENTRETEXTOS</i> DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	121
FIGURA 19 – QUESTÃO 2 DA SEÇÃO <i>ENTRETEXTOS</i> DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	123
FIGURA 20– QUESTÃO 3 DA SEÇÃO <i>ENTRETEXTOS</i> DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	125
FIGURA 21 – EXERCÍCIO 3 DA SEÇÃO <i>ENTRETEXTOS</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	126
FIGURA 22 – EXERCÍCIOS 1 E 2 DA SEÇÃO <i>ESCUCHA</i> DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	128
FIGURA 23– EXERCÍCIOS 3 DA SEÇÃO <i>ESCUCHA</i> E 1 DA SUBSEÇÃO <i>MÁS ALLÁ DE LO DICHO</i> DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	129
FIGURA 24 – SEÇÃO <i>HABLA</i> DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	129
FIGURA 25 – EXERCÍCIOS 1 E 2 DA SEÇÃO <i>ME GRITARON NEGRA</i> ... DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	135
FIGURA 26 – EXERCÍCIO 3 DA SEÇÃO <i>ME GRITARON NEGRA</i> ... DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	138
FIGURA 27 – EXERCÍCIOS DE 4 A 11 DA SEÇÃO <i>ME GRITARON NEGRA</i> ... DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	141
FIGURA 28 – ABERTURA DA UNIDADE 4 <i>NUESTRA AMÉRICA, NUESTRA ÁFRICA</i> (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	144
FIGURA 29 – SEÇÃO <i>EN FOCO</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	145
FIGURA 30 – EXERCÍCIO 3 DA SEÇÃO <i>EN FOCO</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	147
FIGURA 31 – EXERCÍCIO 4 E 5 DA SEÇÃO <i>EN FOCO</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	148
FIGURA 32 – EXERCÍCIOS DA SUBSEÇÃO <i>COMPRENDIENDO EL TEXTO</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	153

FIGURA 33 – SUBSEÇÃO <i>COMPRENDIENDO EL TEXTO</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	154
FIGURA 34 – EXERCÍCIO 2 DA SEÇÃO <i>ENTRETEXTOS</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	156
FIGURA 35 – EXERCÍCIO 2 DA SEÇÃO <i>ESCUCHA</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	157
FIGURA 36 – SEÇÃO <i>ENTRETEXTOS</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	159
FIGURA 37– QUESTÃO 4 DA SEÇÃO <i>ENTRETEXTOS</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	160
FIGURA 38– SEÇÃO <i>COMPRENDIENDO EL GÉNERO</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	161
FIGURA 39 – SEÇÃO <i>ESCUCHA</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	162
FIGURA 40 – SEÇÃO <i>MÁS ALLÁ DE LO DICHO</i> DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO <i>SENTIDOS</i>	162

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APEEPR	– Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná
APIB	– Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CELIN – UFPR	– Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
ELE	– espanhol como língua estrangeira
IBCCRIM	– Instituto Brasileiro de Ciências Criminais
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	– Linguística Aplicada
LD	– Livro Didático
LE	– Língua Estrangeira
MP	– Medida Provisória
M/C	– Modernidad/Colonialidad
OCEM	– Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
RAE	– Real Academia Española

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO¹

OCORRÊNCIA	SINAL	EXEMPLO
Pausa pequena	...	E nós nos negamos a cortar por exemplo um conto de fadas... então ficam as páginas que têm...mas ele está inteiro...ele foi inteiro pra lá...né?
Interrupção ou corte brusco da fala	/	Eu fui\ e isso foi no..no..no.....no início dos anos oitenta..aí pegava o..a..o que já existia de livro didático..então vou pesquisar o que é que já tem...
Alongamento forte de vogal	:::	E essas pesquisas é::: desde de uma pesquisa mais é::: objetiva.. é feita com o pesquisador ao lado..a pessoa responde um questionário..
Alteração de voz com efeito de ênfase	Maiúsculas	Então você acaba gerando algumas..eu não vou dizer que são incoerências porque na verdade a gente sua sangue pra tentar dar a volta nessas limitações..MAS não é o que eu gostaria de fazer..entende?
Leitura de trechos do LDP	{ }	Então oh... como isso aqui é logo o primeiro capítulo ((mostrando a página 30 do Manual do Professor))...então tem aqui uma resposta...e aí vem e::: { professor o que se procura fazer hoje nas aulas de produção de textos é dar esses subsídios para o aluno escrever. Os temas fazem parte do cotidiano do aluno..são discutidos. Os textos devem ter um destinatário..um objetivo..deve ser criada uma determinada situação.. etc.}
Fala incompreensível	(XXX)	Porque um livro mais (xxx) primeira coisa..preço. Ele perde competitividade de preço.

¹ Tomamos como base para organizar a tabela o trabalho de Clécio Bunzen (2005), que se pauta nas normativas do NURC - Recife.

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DIÁLOGO	17
2 LÍNGUA ENQUANTO PONTE DISCURSIVA: O CONTEXTO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE ESPANHOL E SUA POTENCIALIDADE PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA	46
2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E ENSINO-APRENDIZAGEM PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	48
2.2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO LIBERTAÇÃO: A (DES)CENTRALIZAÇÃO CULTURAL, IDENTITÁRIA E LINGUÍSTICA NO LD, NA SALA DE AULA DE ESPANHOL E NA CIÊNCIA.....	60
3 FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NA ABYA YALA/AMÉFRICA LADINA	70
3.1 <i>PIERNAS HABLANDO VARIAS LENGUA</i> : A QUESTÃO DA LÍNGUA E DA IDENTIDADE NACIONAL	72
3.2 <i>(DES)ENCUENTROS EN LA HISTORIA ABYA-YALANA</i> : DIFERENÇA, COLONIALIDADE E FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA IDENTIFICAÇÃO INDÍGENA FRENTE À BRANQUITUDE	90
4 AS IDENTIFICAÇÕES NEGRAS E INDÍGENAS E A BRANQUITUDE NORMATIVA NA COLEÇÃO SENTIDOS	110
4.1 <i>¿QUIÉNES SOMOS NOSOTROS? ¿QUIÉNES SON ELLOS?</i> : AS IDENTIFICAÇÕES INDÍGENAS FRENTE AO EMBRANQUECIMENTO E À COLONIALIDADE DO PODER	110
4.2 <i>¿QUIÉN LE GRITÓ NEGRA?</i> IDENTIFICAÇÃO NEGRA COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA E O SILENCIAMENTO DA BRANQUITUDE NORMATIVA	134
4.3 <i>LOS GRILLETES DE LA BLANQUITUD</i> : RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL	143
5 DA RE-EXISTÊNCIA DISCURSIVA À PRÁTICA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA	165
REFERÊNCIAS.....	171
ANEXO 1 – SEÇÃO LEE DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS.....	182
ANEXO 2 – TEXTO <i>DÍA NACIONAL DE ZUMBI: DESPERTANDO LA CONCIENCIA NEGRA EN BRASIL</i>, DE DAVI NUNES	185
ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	187

1 INICIANDO O DIÁLOGO

No momento em que este trabalho se corporifica, vivemos, enquanto sociedade brasileira, sob um plano de governo que valida e induz atos de violência contra a população marginalizada a partir de sua agenda de expansão neoliberal. Escrevo este estudo vivendo um período em que os movimentos sociais, como o movimento negro e o movimento indígena, assim como os de comunidades e favelas, denunciam o genocídio desses povos, considerando que são os mais atingidos pela pandemia, pela retirada de direitos trabalhistas e pelo aumento da violência policial.

No último ano, vimos a intensificação de medidas que promovem o sucateamento da educação e da saúde públicas, dos direitos trabalhistas e das medidas de proteção ambiental. A precarização dos serviços públicos na educação se acentuou desde 2016 com a proposta da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.417/2017). Esta pesquisa, portanto, se insere no campo de estudos da Linguística Aplicada e busca contribuir com os trabalhos que objetivam analisar livros didáticos (LD) de espanhol com o intuito de defender uma educação plurilíngue e antirracista na escola pública.

É uma difícil tarefa escrever em meio a inúmeras notícias nas redes sociais e nos meios de comunicação que apontam para o contexto social e político abya-yalano/amefricano². Estamos passando por um processo de mais de 500 anos de dominação brutal e violenta, a partir da colonização, que gerou as condições históricas para o surgimento do capitalismo e seu processo de produção predatório. Nos últimos anos, houve a intensificação de uma política econômica neoliberal que, desde as décadas finais do século XX, promoveu a precarização das relações de trabalho e a retirada de direitos conquistados pelas classes trabalhadoras em saúde e educação. Um exemplo disso é a campanha do governo federal “O Brasil não pode parar”³, divulgada desde março de 2020, que, em meio à pandemia da COVID-

² A nomenclatura “Abya Yala”, do povo Kuna, localizado no norte da Colômbia, atentada por Catherine Walsh (2009), assim como a categoria de “amefricanidade” ou “América Ladina”, proposta por Lélia Gonzalez (2019), são autodenominações de povos contra-hegemônicos que utilizaremos neste trabalho para nos referirmos ao território que foi denominado como “América Latina”. Nossa postura é uma tentativa de reflexão crítica à adoção de um pensamento eurocêntrico para nomeação do território. Essa discussão será retomada ao final da segunda seção do segundo capítulo.

³ Reportagem do Jornal Nexo de 27 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/03/27/O-impacto-da-campanha-%E2%80%98Brasil-n%C3%A3o-pode-parar%E2%80%99-de-Bolsonaro>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

19, promove a retirada das medidas de isolamento social, ação necessária para a proteção da população contra o vírus e para a garantia do direito do povo à saúde.

O afrouxamento do isolamento social tem impactado os grupos mais vulneráveis socialmente, entre eles os povos indígenas, a população negra e a carcerária, bem como a população com baixa renda. Ainda que para alguns portais de notícias e veículos de comunicação haja subnotificação sobre os casos de coronavírus por parte de órgãos públicos⁴ e falta de informação acerca da etnia e raça das(os)⁵ infectadas(os)⁶, alguns levantamentos realizados por diversos portais revelam que o número de contagiadas(os) por COVID-19, em sua maioria, consiste em trabalhadoras(es) negras(os), com uma menor porcentagem de funcionárias(os)

⁴ Segundo alguns portais de notícias, como o da BBC, os casos de pacientes por coronavírus devem ser maiores que os registrados oficialmente. Reportagem do portal BBC de 10 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54478219>>. Acesso em: 26 out. 2020.

⁵ Jamil Sierra, em seu artigo *Memórias do sexo - a construção de um itinerário de pesquisa em gênero, diversidade sexual e educação* (2015), adota o gênero feminino como gramaticalmente genérico. Em nota de rodapé, o autor salienta que: “Mesmo sabendo que o uso político das formas ‘o/a’ ou ‘a/o’, ou ainda de sinais como ‘@’ ou ‘x’, se faz importante diante do processo histórico de apagamento do feminino por meio de uma língua e uma escrita machista e heterocentrada, resolvi desviar-me dessas estratégias pelas seguintes razões: ainda não estou totalmente convencido que expressões como ‘o/a’ possam sinalizar um rompimento com a dicotomia masculino/feminino, uma vez que nesse caso o ‘a’ continua vindo depois do ‘o’ e, portanto, hierarquicamente atrás dele. Já a expressão ‘a/o’, que indicaria um rompimento da hierarquia masculino/feminino acaba, de revés, estabelecendo outra, isto é, feminino/masculino. Nem uma nem outra destoe o mais importante que é justamente apagar essas relações dicotomizadas que sustentam os processos hierárquicos de uma identidade sobre a outra. Já os sinais ‘@’ e ‘x’ por mais que possam indicar o rompimento da hierarquia masculino/feminino, num texto extenso como esse pode dificultar sobremaneira a fluência de leitura e de retomada dos agentes coesivos textuais. Em todo caso, menos em função desses impasses e mais por uma opção política – mesmo tendo em mente que como produto político a linguagem poderá sempre funcionar como instância por meio da qual se reproduz preconceito, violência e exclusão – opto aqui pelo feminino como elemento gramatical genérico, de modo a inscrever na própria textualidade a transitoriedade e as marcas queerizadoras que desestabilizam os lugares tradicionalmente fixados de onde aprendemos a reconhecer os gêneros a partir de seus limites identitários. Lembro, ainda, que as citações (em respeito a quem escreveu os textos que utilizo), estão transcritas conforme os originais.” (SIERRA, 2015). Também levamos em consideração a reflexão de María Lugones, em seu capítulo *Rumo a um feminismo decolonial* (LUGONES, 2018), no qual localiza a categoria “gênero” como um produto hierárquico dos processos de colonização/colonialidade, sendo uma imposição opressora que parte de povos brancos europeus aos seres colonizados e racializados. Embora concordemos com Lugones, sabemos que trabalhos de cunho acadêmico apresentam limitações devido a suas origens e ancestralidades brancas e eurocentradas. Ainda que esta pesquisa se proponha a problematizar opressões tais como o machismo, racismo, homofobia e de classe, para fins de melhor entendimento dentro deste contexto específico e garantia da fluidez na leitura, optamos por adotar, como o faz Sierra, o gênero feminino como categoria gramatical genérica. No entanto, iremos manter a forma masculina para algumas concepções como “sujeito”, “ser”, “colonizador/colonizado”, “branco/negro” e “Outro” com o objetivo de respeitar sua fundamentação em algumas perspectivas teóricas aqui referidas. No que diz respeito às reportagens e notícias sobre dados estatísticos citados neste capítulo, manteremos a forma em feminino antes e a masculina posteriormente, a fim de manter um melhor entendimento das pesquisas levantadas pelos meios de comunicação aqui mencionados.

⁶ Reportagem do portal Notícias Uol de 19 de junho de 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/06/21/secretarias-estaduais-de-saude-omitem-dados-raciais-em-balancos-de-covid-19.htm>>. Acesso em: 26 out. 2020.

brancas(os) infectadas(os)⁷. Segundo reportagem da Agência Pública, meio autônomo de comunicação, os dados de número de mortos por coronavírus atingiram níveis mais elevados em pacientes negras(os) do que em brancas(os)⁸, ressaltando as desigualdades raciais do país. O portal “Covid-19 e os povos indígenas”, em parceria com órgãos como o Instituto Socioambiental e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), expõe a vulnerabilidade da comunidade indígena frente à pandemia devido a fatores sociais, econômicos e, sobretudo, à falta de estrutura da saúde pública destinada a essa população⁹. A morte de anciões indígenas causa desastrosas, profundas e inestimáveis feridas aos povos indígenas. Por fim, a superlotação de celas e as condições precárias de saúde e vida da população carcerária, que, em sua maioria, é negra – consequência do racismo estrutural¹⁰ brasileiro –, resultam em maiores probabilidades de propagação da doença e no aumento de mortes nos presídios, segundo notícia do portal Instituto Brasileiro de Ciências Criminais (IBCCRIM)¹¹.

O contexto nacional de crise sanitária, frente à pandemia, se agrava ainda mais com as desigualdades raciais e econômicas, cujas mazelas não são recentes. No Paraná, de acordo com reportagem da RPC no portal de notícias G1 e dados do IBGE de 2018, apesar de um terço de sua população ser negra (34% das(os) habitantes), esta recebia uma média de 904 reais a menos que a comunidade branca; já pardas(os)¹² ganhavam 876 reais a menos¹³ que brancas(os). De acordo

⁷ Reportagem do portal G1 de 11 de abril de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/11/coronavirus-e-mais-letal-entre-negros-no-brasil-apontam-dados-do-ministerio-da-saude.ghtml>>. Acesso em: 26 out. 2020

⁸ Reportagem do portal Agência Pública de 6 de maio de 2020. Disponível em: <<https://apublica.org/2020/05/em-duas-semanas-numero-de-negros-mortos-por-coronavirus-e-cinco-vezes-maior-no-brasil/>>. Acesso em: 26 out. 2020.

⁹ Disponível em: <<https://covid19.socioambiental.org/>>. Acesso em: 26 out. 2020.

¹⁰ Silvio Almeida, em sua obra *O que é racismo estrutural?* (2018), expõe reflexões sobre as diferenças entre o racismo individualista, institucional e o estrutural. Segundo o autor, o racismo não se resume nem à esfera individual – a partir das relações subjetivas entre sujeitos – nem tampouco a sua esfera institucional – a partir de leis, documentos oficiais, poder judiciário, etc. Para o autor, o racismo “[...] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (2018, p. 38).

¹¹ Notícia de 1 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.ibccrim.org.br/noticias/exibir/1016>>. Acesso em: 26 out. 2020.

¹² Os termos “parda(o)” e “preta(o)” são denominações para cor de pele, sendo inseridos à racialidade “negra(o)”, cuja concepção, para este trabalho, considero enquanto um construto histórico-social. Assim, para a Lei 12.288/2010, a população declarada preta e parda nos índices do IBGE é definida como negra: “[...] população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (BRASIL, 2010). Disponível em:

com a reportagem, a situação socioeconômica da população negra paranaense é desfavorecida pela falta de políticas públicas que viabilizariam a diminuição das desigualdades sociais e raciais por parte do governo paranaense.

Algumas notícias do portal local *Plural* expõem a grave situação das(os) habitantes de baixa renda em Curitiba e no Paraná, que, como visto acima, é composta em grande parte por negras(os). Somente no ano de 2020, o jornal *Plural* apresentou inúmeras manchetes como “Pandemia escancara desamparo à população em situação de rua em Curitiba”¹⁴, “Pandemia deixa ocupações de Curitiba ainda mais esquecidas”¹⁵, “Governo Ratinho não apresenta ação contra coronavírus nas prisões”¹⁶ e “Povos indígenas do PR lutam contra invisibilidade na pandemia”¹⁷. Tendo em vista as notícias sobre a vulnerabilidade socioeconômica de alguns segmentos da população brasileira e de sua situação a nível nacional apresentadas anteriormente, podemos observar que o Paraná e sua capital, em concordância com o plano político federal, tampouco apresentam medidas que visam à proteção e garantia dos direitos dos povos marginalizados e de baixa renda frente à pandemia do coronavírus.

Assim como há falta de análises com recorte racial para os dados dos infectados de Covid-19, outros incidentes revelam alguns dos desdobramentos decorrentes do racismo estrutural brasileiro. É o caso da escassez de políticas públicas que garantam direitos básicos, como saúde, educação e uma renda estável, para a população mais vulnerável socioeconomicamente, a violência policial e a falta de condições dignas laborais para trabalhadoras(es) negras(os).

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 17 nov. 2020.

¹³ Reportagem da RPC no portal G1 de 21 de julho de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/07/21/pouco-mais-de-um-terco-da-populacao-do-parana-e-formada-por-negros-e-governo-estadual-nao-tem-politicas-publicas-especificas.ghtml>>. Acesso em: 27 out. 2020.

¹⁴ Reportagem do jornal *Plural* de 14 de julho de 2020. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/pandemia-escancara-desamparo-a-populacao-em-situacao-de-rua-em-curitiba/>>. Acesso em: 27 out. 2020.

¹⁵ Reportagem do jornal *Plural* de 10 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/pandemia-deixa-ocupacoes-de-curitiba-ainda-mais-esquecidas/>>. Acesso em: 27 out. 2020.

¹⁶ Reportagem do jornal *Plural* de 28 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/governo-ratinho-nao-apresenta-acao-contra-coronavirus-nas-prisoas/>>. Acesso em: 27 out. 2020.

¹⁷ Reportagem do jornal *Plural* de 20 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/povos-indigenas-estao-invisibilizados/>>. Acesso em: 27 out. 2020.

Sendo uma das principais bases para a sustentação de seu sistema econômico, o capitalismo se beneficia do racismo estrutural e favorece a manutenção das desigualdades raciais que se manifestam na exclusão de vidas negras: é o caso de jovens estudantes como João Pedro Mattos Pinto, de 14 anos¹⁸, e de Miguel Otávio da Silva, de 5 anos¹⁹, assassinados por ações racistas. Alguns movimentos sociais mobilizaram campanhas nas redes sociais a partir das *hashtags* #JustiçaPorMiguel e #JoãoPedroPresente, assim como #VidasNegrasImportam. Em Curitiba, movimentos sociais e comunidades das periferias da capital se organizam em atos contra o genocídio da população negra e contra a ação policial violenta a jovens residentes de bairros mais vulneráveis socioeconomicamente²⁰. Tais ações são imprescindíveis e urgentes para a sensibilização e mobilização da população contra o racismo e o genocídio negro presente nas bases estruturais da sociedade brasileira.

Em paralelo a isso, o desmatamento incessante dos biomas no Brasil avança ao passo que as sucessivas alterações nas legislações ambientais enfraquecem medidas de proteção a reservas do meio ambiente²¹ e impulsionam a

¹⁸ Em memória de João Pedro, um estudante de 14 anos que morava no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O jovem foi assassinado injustamente dentro de casa por policiais quando invadiram sua residência em uma operação das polícias Civil e Federal. Segundo o portal de notícias da *BBC*, João Pedro foi a quarta criança vítima de ação policial desde maio de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-52731882>>. Acesso em: 27 out. 2020.

¹⁹ Em memória de Miguel, filho de Mirtes Renata Souza, diarista que trabalhava em Recife na casa do prefeito da cidade de Tamandaré, Sérgio Hacker, e sua esposa, Sari Corte Real. Segundo reportagem da *BBC*, a primeira-dama, foi presa por homicídio culposo a partir de um ato racista, já que deixou que Miguel caísse do 9º andar de seu prédio. Após pagar 20 mil reais de fiança, a criminosa foi solta, segundo reportagem da *BBC* de 5 de junho de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-52938903>>. Acesso em: 27 out. 2020.

²⁰ Em memória de Gustavo Bueno (14 anos), Felipe Bueno (16 anos), Elias Pires (17 anos) e Eduardo Augusto (21 anos), jovens da comunidade do Parolin que, em setembro de 2020, foram assassinados injustamente pela ação da Polícia Militar em Curitiba. Reportagem noticiada pelo portal *Repórter Popular*, meio autônomo de comunicadoras(es) populares. Disponível em: <<http://reporterpopular.com.br/em-curitiba-comunidade-e-movimentos-realizam-ato-em-memoria-das-vitimas-da-violencia-policial/>>. Acesso em: 27 out. 2020. Noticiado também pelo portal Brasil de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefatopr.com.br/2019/10/11/morte-de-quatro-jovens-do-parolin-ainda-sem-solucao>>. Acesso em: 27 out. 2020.

²¹ Alguns veículos de comunicação acusam manobras jurídicas que enfraquecem a proteção ambiental e os direitos territoriais indígenas, quilombolas e camponeses por parte do governo Bolsonaro e do ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, como apontado pela reportagem do jornal Brasil de Fato. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/05/passar-a-boiada-politica-ambiental-de-bolsonaro-e-alvo-de-acoes-na-justica>>. Acesso em: 14 nov. 2020. Também noticiado pelo jornal online *El País*. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-11/em-meio-a-pandemia-bolsonaro-acelera-medidas-para-beneficiar-desmatador-armamentista-e-evangelicos.html>>. Acesso em: 14 nov. 2020. Ver também reportagem do portal *Terra de Direitos*. Disponível em: <<https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/boiada-de-retrocessos-ambientais-do-governo-bolsonaro-e-denunciada-na-onu/23415>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

invasão do agronegócio às terras indígenas, quilombolas, camponesas e às reservas ecológicas em uma dinâmica insaciável de exploração. É importante ressaltar que as queimadas ocorridas em 2020 no Pantanal foram as maiores já registradas, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe)²². Os incêndios consumiram aproximadamente a metade das terras indígenas presentes nesse bioma²³.

No que tange à educação, no último ano se intensificam os cortes de políticas educacionais, assim como são fortalecidas medidas que fomentam o sucateamento da educação e da saúde públicas, dos direitos trabalhistas e das medidas de proteções ambientais. O desmonte dos serviços públicos e dos direitos das(os) trabalhadoras(es) já vinha se intensificando desde 2016. Como consequência da aprovação da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 (BRASIL, 2016) pelo Senado, a reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.417/2017) foi aprovada contra a vontade da comunidade escolar e entidades de representação, que explicitaram seus posicionamentos em inúmeras manifestações. A reforma implementa o Ensino Médio integral, ainda que, posteriormente, ele se mostrasse inviável devido ao congelamento de verbas da educação para 20 anos promulgado pela Emenda Constitucional 95/2016.

Uma das determinações da Lei n.º 13.417/2017 proporcionou a reformulação curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), em que se evidencia, entre outras alterações, a ausência das demais línguas estrangeiras, principalmente do espanhol, ao priorizar o ensino de inglês.

Como resposta a esse projeto político, em 2016, o movimento estudantil secundarista e universitário resistiu e ocupou mais de 1.000 instituições educacionais em todo o Brasil – no Paraná, mais de 800 escolas públicas foram ocupadas –, posicionando-se contra essa medida que visa ao sucateamento da educação pública.

De maneira concatenada a isso, o projeto de lei Future-se, em tramitação, pressupõe a diminuição da autonomia das universidades públicas e a inserção de capital privado nas instituições federais de ensino superior. A medida surge em meio a sucessivas tentativas de cortes de verbas destinadas à educação, propiciadas pelo

²² Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/09/24/setembro-de-2020-e-o-mes-com-mais-queimadas-no-pantanal-desde-1998>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

²³ Disponível em: <<https://apublica.org/2020/09/incendios-ja-tomam-quase-metade-das-terras-indigenas-no-pantanal/>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

Ministério de Educação e Cultura (MEC). Desde 2019, manifestações tomam as ruas em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

Em conjunto a essas ações, o fortalecimento de discursos conservadores no quadro político brasileiro confronta e deslegitima as discussões de raça, gênero, classe e sexualidade em sala de aula. Como exemplo, citamos o surgimento de discursos incentivados pelo Movimento Escola sem Partido (MESP), organização que propõe discursos aliados à interrupção de conteúdos que tratem de questões políticas e identitárias de grupos marginalizados e minorias sociais – como pautas de gênero e sexualidade –, bem como da diversidade religiosa, com atitudes que visam questionar e reprimir a liberdade de cátedra da professora (BEATO-CANATO; MARTÍNEZ; FERNANDES, 2020).

Na contracorrente de uma suposta “neutralidade” no ensino, defendida pelo MESP e outros grupos que se originam no campo político de extrema-direita, dados revelam, no que tange ao acesso a bens materiais e culturais, que a realidade escolar brasileira não é nada justa e igualitária. Isso se torna evidente ao observarmos as estatísticas sobre diferenças sociais, de classe e étnico-raciais. Segundo o último Censo Demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 50,7% da população brasileira se declarou negra²⁴, 47,8% se declarou branca, 0,5% se declarou indígena e 1% se declarou amarela (IBGE, 2012). Apesar de ser maioria, a população negra permanece menos tempo na escola básica, assim como a população indígena, que, conforme análise de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), ainda sofre dificuldades de acesso e permanência na educação.

Ainda que a escolarização de negras(os) tenha aumentado entre 2016 e 2018 devido à política de cotas raciais no ensino superior, segundo levantamento do IBGE (2019), os dados revelam que 75,2% do grupo dos 10% que apresentam menor renda do Brasil são negras(os)²⁵, além de receberem menos que a população branca²⁶. A desigualdade racial ainda persiste em questões de segurança e moradia,

²⁴ Reiteramos que a concepção de raça utilizada nesta pesquisa é pensada enquanto histórica e socialmente construída (GOMES, 2005). Portanto, em concordância à Lei 12.288/2010, a categoria de “cor” e “raça” do IBGE para “pretas(os)” e “pardas(os)” se incluem na autodenominação negra. Nos capítulos que seguem esta introdução, discuto a reflexão acerca das identificações estratégicas negras possibilitada pela pesquisa da linguista Kassandra Muniz (2010).

²⁵ Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

²⁶ Segundo dados do IBGE (2019), a população branca recebe 73,9% a mais que a população negra.

já que a população negra é mais propensa a ser vítima de violência, assim como é o grupo que possui menos condições de moradia no Brasil²⁷.

No caso da população indígena²⁸, houve maior acesso à escola básica devido a políticas destinadas à educação indígena (INEP, 2015). Segundo o INEP (2015, p. 2): “[...] ainda há disparidades significativas quando observamos os dados referentes ao grupo não indígena, cuja taxa de alfabetização é de 90,4%, ou seja, em todos os grupos etários observados para a população indígena, as taxas são mais baixas do que a média dos não indígenas”.

Tendo em vista esses dados, podemos observar que a pretensa “igualdade” e “neutralidade” exigidas pelos grupos conservadores em relação às práticas das educadoras, aos conteúdos dos materiais didáticos e às reflexões pedagógicas na escola são, em verdade, uma tentativa de mascaramento das disparidades econômicas e de acesso aos bens culturais no que tange às diferenças étnico-raciais reveladas pelas pesquisas estatísticas acima destacadas. A defesa desses discursos se encontra no seio de um projeto político neoliberal que, ao negar a diversidade identitária brasileira, objetiva a manutenção do racismo estrutural a fim de manter as desigualdades sociais presentes no país e beneficiar a supremacia branca. Ainda assim, é essencial ressaltar que as políticas educacionais que visam a um maior acesso da população negra, indígena e de baixa renda à educação básica e superior apresentam resultados positivos e devem ser mantidas a fim de combater as consequências do racismo estrutural na educação brasileira.

Podemos afirmar, a partir do que discutimos até então, que as instituições educacionais não estão alheias à sociedade. Pelo contrário, a escola possui uma posição de destaque no grupo social em que está inserida, já que uma de suas funções diz respeito à legitimação de discursos e ideologias na formação dos sujeitos. Como bem observa Paulo Freire (1987, p. 87):

[...] na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura.

²⁷ O IBGE (2019) afirma que as chances de uma pessoa negra sofrer homicídio é de 2,7 vezes mais em comparação às brancas, assim como 44,5% da população negra vive em locais com carência de pelo menos um serviço de saneamento básico.

²⁸ Para esse estudo, o INEP utilizou dados referentes às escolas de terras indígenas.

A escola brasileira, portanto, é pautada por dinâmicas internas que revelam relações de poder oriundas da sociedade na qual está inserida. Desta forma, é um espaço em que suas práticas têm potencial para perpetuar e legitimar o racismo (MUNANGA, 2005; CAVALLEIRO, 2005). Segundo Cavalleiro (2005, p. 68):

Ao reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar.

Aliado a isso, o silêncio é um fator determinante para a permanência das desigualdades raciais na escola, visto que não contribui para a erradicação do racismo na formação educacional – muito pelo contrário, apenas favorece sua difusão:

O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores. (BRASIL, 2005, p. 11).

Embora esse seja um documento que trate especificamente do racismo sofrido por negras e negros, também podemos associar essa problemática ao silenciamento da cultura e identidade indígenas.

Como forma de combater tais desigualdades na escola, há mais de quinze anos instituiu-se a Lei Nacional n.º 10.639/03, que legitima o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras na educação básica. Seus objetivos têm em vista um ensino que contribua para o entendimento das relações raciais e do racismo no Brasil e que se volte a uma educação antirracista (BRASIL, 2005). Em 2008, essa legislação é modificada a partir da inclusão da obrigatoriedade de conteúdos referentes à História e Cultura indígenas pela Lei n.º 11. 645/08.

O estabelecimento da Lei n.º 11.645/08, fruto de lutas dos movimentos negro²⁹ e indígena, contribui para o movimento a favor da educação antirracista. Segundo Santos (2005), o ensino-aprendizagem formal e institucional é imprescindível para a ascensão de negras e negros na sociedade, assim como para

²⁹ Para um aprofundamento na questão da luta antirracista do movimento negro para a elaboração da Lei 10.639/03, ver *A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro*, de Sales Augusto dos Santos (2005).

a superação das desigualdades sociais e raciais impostas a elas/eles, muito embora a escola seja um espaço em que o racismo esteja presente em grande medida, como afirmado anteriormente.

Isto posto, a pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2012) atenta para a crescente presença das reflexões para uma educação que envolva, sobretudo, problematizações e questionamentos sobre raça, racismo e desigualdade social no Brasil com vistas à erradicação das discriminações raciais. Segundo a autora, a Educação Antirracista, para além de envolver um trabalho com as culturas negras e indígenas, deve contribuir para um olhar político-pedagógico em direção a mudanças radicais e de combate ao racismo, tanto a partir da prática educacional em sala de aula quanto por meio do currículo e da estrutura escolar (TROYNA; CARRINGTON, 1990 apud FERREIRA, 2012). Recorremos à máxima da pensadora e militante norte-americana Ângela Davis: “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”. Isto é, para buscar a erradicação do racismo na educação e na sociedade, mais do que entender seus contornos, funcionamentos e ações violentas em ambiente escolar, é preciso criar estratégias para combatê-lo.

Em concordância à Lei n.º 11.645/08, os currículos e documentos oficiais passam a incluir em seus textos conteúdos que estejam concernentes às políticas afirmativas. É a partir da luta do movimento negro e indígena que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) orientavam uma prática pedagógica que buscasse refletir acerca de questões étnico-raciais e levasse em conta a diversidade de contextos educacionais no Brasil³⁰.

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)³¹, assim como os documentos curriculares educacionais acima recuperados, também passa a implementar as exigências da Lei n.º 11.645/08. Os critérios nos editais do PNLD são estabelecidos em vista a contemplar conteúdos dos materiais didáticos que digam respeito à reflexão e à erradicação do racismo na escola pública. Como afirmado por Munanga

³⁰ Esses documentos, no entanto, deixaram de ser vigentes a partir da implementação da Reforma do Ensino Médio, em 2017, e da BNCC (BRASIL, 2018).

³¹ O PNLD foi criado em 1985 com o objetivo de regulamentar a distribuição de livros didáticos nas escolas públicas. A partir de 1995, o PNLD define com mais consistência como serão realizadas a compra e a venda de livros didáticos, por parte do Estado, que se adequassem a determinados critérios. Portanto, o livro passa por “procedimentos regulares de avaliação, aquisição e distribuição” (CASSIANO, 2007, p. 28). O PNLD, portanto, tem o objetivo de adotar critérios para a produção de LD, assim como regular a sua distribuição gratuita nas escolas públicas brasileiras.

(2005), além das práticas pedagógicas que estabelecem relações raciais desiguais, os materiais utilizados também podem (re)produzir o racismo em seus conteúdos. Com o objetivo de que os conteúdos presentes nos livros didáticos (LD), distribuídos em sala de aula de escola pública, não legitimem discursos racistas, os editais do PNLD passam a contemplar em seu crivo a promoção da questão das relações étnico-raciais como critério eliminatório de coleções (BRASIL, 2016, p. 32):

1.1.8. abordar a temática das **relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial** e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Até 2018, os editais de seleção de coleções para o PNLD também exigiam que os conteúdos dos materiais não possibilitassem entendimentos que favorecessem discursos sexistas, transfóbicos e homofóbicos. É possível observar que havia também a preocupação em selecionar obras que veiculassem conteúdos concernentes à faixa etária e à classe social da aluna de escola pública brasileira (BRASIL, 2016). No entanto, o último edital do PNLD, de 2020, indica alterações e mudanças em seu texto. O novo edital não explicita a exclusão das obras que possam conter conteúdos racistas e que favoreçam a violência de gênero³², fato que pode sinalizar os desdobramentos futuros de uma política educacional pautada pelo crescimento da ideologia neoliberal e seus efeitos racistas e sexistas.

O edital do PNLD de 2018 exige a valorização positiva da diversidade e a abordagem crítica de questões identitárias, sociais, culturais e econômicas. Assim como estão presentes naqueles documentos oficiais, essas questões também são defendidas por pesquisas sobre a prática em sala de aula de línguas, assim como pelos estudos em Linguística Aplicada (doravante LA). Com o avanço das investigações em LA, área cujas pesquisas envolvem interdisciplinarmente tanto o campo da Linguagem quanto o das Ciências Sociais, dos estudos culturais, das disciplinas da área de humanidades e da educação, as questões sociais e do sujeito na linguística passam a ser fundamentais para o entendimento da linguagem e do discurso. Para Moita Lopes, o campo da LA:

³² Reportagem do portal de notícias G1 intitulada “Pedido para suspender trecho de edital de livros didáticos é protocolado na Câmara”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/02/18/pedido-para-suspender-trecho-do-edital-de-livros-didaticos-e-protocolado-na-camara.ghtml>>. Acesso em: 19 abr. 2021.

[...] têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projeto políticos e interesse daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento. (MOITA LOPES, 2006, p. 102-103)

Haja vista a busca pela centralidade de aspectos sociais nos estudos da LA, é possível observar um aumento do número de pesquisas que se preocupam em abordar a presença de conteúdos que cumpram com o respeito à diversidade social, assim como ao combate aos preconceitos como os acima destacados.

De acordo com alguns trabalhos do campo do ensino-aprendizagem de línguas que estudam as relações étnico-raciais na sala de aula de língua estrangeira (LE), ainda que a legislação e os documentos educacionais tenham contribuído para a legitimação institucional de práticas antirracistas no currículo e na dinâmica escolar, assim como nos conteúdos dos LD, ainda é possível observar a presença de discursos racistas na prática escolar e nas aulas de línguas (SENE; FERREIRA, 2018; FERREIRA, 2014; SILVA, 2018). No entanto, algumas pesquisas apontam para o fato de que o ensino-aprendizagem de língua e as reflexões das docentes em aula podem proporcionar um espaço positivo para a discussão de questões étnico-raciais (FERREIRA, 2015; OLIVEIRA, 2014).

Com isso em perspectiva, algumas pesquisas acerca dos materiais didáticos de LE aprovados pelo PLND realizadas nos últimos anos apontam que, apesar do esforço em representarem negras e negros, os LD ainda apresentam conteúdos que silenciam as identidades étnico-raciais³³, tanto na maior parte das obras de inglês

³³ Conforme problematização de Munanga (2004), os termos “raça” e “etnia” são ideologicamente manipulados para gerar confusão ao tratarmos de identidades negras e indígenas. De forma a evitar um entendimento equivocado acerca do termo “étnico-racial”, indicamos, a seguir, nossas considerações para a escolha desta nomenclatura. Para algumas autoras aqui mencionadas e mobilizadas para a construção de nossa fundamentação teórica, o termo “raça” seria o mais adequado para refletirmos acerca das identificações negras enquanto socialmente atravessadas (GOMES, 2005). Nesse sentido, Munanga (2004, p. 6) aponta que “[...] o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. Em discussão sobre a identificação estratégica negra, concepção defendida por Kassandra Muniz (2010) e discutida nos capítulos 3 e 4 desta pesquisa, “raça” é uma construção social da branquitude com vistas à dominação racial (racismo). Com o objetivo de lutar contra o racismo, a adoção do termo “raça negra” indica uma posição política frente às desigualdades e opressões raciais. Isto posto, o conceito de “etnia”, para Munanga (2004), trata de “[...] um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (2003, p. 12). Para a construção de nosso olhar para a formação identitária na Abya Yala/América Latina, utilizamos o termo “etnia” em respeito às indicações do Movimento Indígena sobre as identificações dos povos

(FERREIRA; CAMARGO, 2014) quanto nas coleções de espanhol (BARROS, 2013; ENEVAN, 2016; JOVINO, 2013; OLIVEIRA, 2018; SILVÉRIO, 2014; 2019; SOUZA, 2016; COUTO; JOVINO; MACIEL, 2013). Apesar disso, alguns estudos destacam o potencial transformador do papel da professora de LE em sua mediação com o livro com vistas a erradicar o racismo e diminuir as desigualdades raciais (SANTA CLARA, 2017; SOUZA, 2016). Outros estudos indicam a relevância da abordagem da questão étnico-racial em espaços de formação docente em línguas estrangeiras (DAMBRÓS, 2016; ENEVAN, 2016; WOGINSKI, 2018; FERREIRA, 2015).

Considerando a preocupação de que essas obras distribuídas nas escolas públicas possam não apresentar os conflitos que constituem a sociedade e, portanto, não sugiram à professora/aluna uma reflexão sobre essas problemáticas, esta pesquisa se insere no campo de estudos da LA na medida em que busca contribuir para os trabalhos que visam analisar LD de espanhol com recorte nas relações étnico-raciais com o intuito de garantir e defender uma educação antirracista na escola pública.

É importante ressaltar que a relevância da presente pesquisa reside na busca por aliar-se ao movimento de resistência do ensino-aprendizagem de espanhol, já que é conduzida em meio à retirada do componente LE na matriz curricular da escola básica e, como consequência, à exclusão da obrigatoriedade do ensino de espanhol no Ensino Médio. No estado, a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR) e o Movimento Fica Espanhol Paraná impulsionam a luta pela permanência do ensino-aprendizagem de espanhol na educação básica³⁴. Nesse sentido, observamos que o enfraquecimento do espaço para a LE na escola é um fator de desestímulo para a professora de espanhol, haja vista a demissão em massa dessas educadoras, o remanejamento de professoras de espanhol que também têm formação em português para a disciplina de Língua

originários em sua diversidade étnica. Assim, em nosso entendimento, “raça indígena” se trata de uma identificação estratégica política ao mesmo tempo que abraça as diferenças e diversidades étnico-culturais dessa população. Portanto, consideramos que nossa opção pela terminologia “étnico-racial” é uma forma de nomear as reflexões aqui mencionadas, que serão aprofundadas nos próximos capítulos, com o objetivo de contemplar tanto a questão racial negra quanto a indígena e sua diversidade étnica. Também reconhecemos que esta escolha atende à construção de sentidos desta pesquisa ao buscar respeitar os debates que se fazem sobre raça e etnia no interior do Movimento Negro e Movimento Indígena. Desta forma, levamos em consideração que os termos utilizados, embora sejam construtos de ancestralidade branca, podem ser resignificados no interior das reflexões realizadas a partir de vozes contra-hegemônicas negras e indígenas.

³⁴ Cabe ressaltar que o Movimento Fica Espanhol se origina pela comunidade escolar, cujas integrantes podem ou não estarem associadas à APEEPR.

Portuguesa – no caso das escolas públicas – e, em alguns casos, a diminuição da carga horária da disciplina. Esse cenário instável também ocasiona desistências de estudantes de língua espanhola no ensino superior, além de impor desafios a educadoras de língua espanhola no futuro.

Tendo isso em perspectiva, reconheço, como professora de espanhol de escola básica e pesquisadora de uma universidade pública, que essas medidas e seus desdobramentos atingiram tanto a minha realidade enquanto educadora quanto a condução desta dissertação. Ainda assim, as reflexões da relevância do espanhol para uma educação crítica, que sempre estiveram presentes em minha formação, foram um fôlego condutor para (re)existir. O papel do ensino-aprendizagem de espanhol, em minha experiência, transcende objetivos estritamente gramaticais e/ou culturais, já que as aulas de língua espanhola, ao oferecerem a possibilidade de dar conta de realidades de países não-hegemônicos, podem abrir precedente para um aprofundamento que dê importância à consciência social e política contra-hegemônicas.

Contra a investida neoliberal na educação, que é expressa no texto da BNCC (SZUNDY, 2019) e, sobretudo, materializada na priorização do ensino de língua inglesa e na exclusão da diversidade linguística na escola (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019), considero que um ensino-aprendizagem de espanhol crítico (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019)³⁵ se apresenta como resistência aos discursos conservadores e ao avanço do neoliberalismo e do racismo na escola básica brasileira.

Tal contexto de ensino-aprendizagem de espanhol é testemunhado em nossas práticas individuais e subjetivas enquanto educadoras. Desde minha primeira experiência em sala de aula de língua espanhola, no Centro de Línguas e

³⁵ Moita Lopes e Fabrício (2019) discutem as diferentes noções de uma perspectiva crítica para a LA. Posicionam-se de maneira a questionar o fazer científico pautado nas ideias positivistas que, para as autoras, têm como base um olhar situado na centralidade da estrutura capitalista, patriarcal, brancocentrada, patriarcal e colonialista. Opondo-se a isso, defendem uma LA crítica que “[...] se baseia na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais. Assim, em vez de se pautar por distância crítica, i.e. o apagamento do sujeito que pesquisa, uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar.” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 712). Assim como no campo da LA, o ensino-aprendizagem de LE também é perpassado pelas ideologias e contexto sócio-histórico dos sujeitos em sala de aula, sendo impraticável a concepção de que educadoras e educandas se mantenham “distantes” da cultura, política e perspectiva histórica de sua sociedade. Desta forma, entendemos ensino-aprendizagem crítico a partir do fato de que as subjetividades não são inseparáveis de seu contexto social e de suas vivências materializadas pelos corpos em sala de aula.

Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celín-UFPR), ao ter em mãos um material didático de uma editora espanhola em contexto de ensino-aprendizagem brasileiro, já era notável o descompasso da visão europeia (hegemônica e eurocêntrica) com a nossa realidade no hemisfério sul. Me recordo de um exercício de audição em que um personagem brasileiro chamado Mario, apresentado por uma história em quadrinhos em uma das unidades da coleção, chegava à Espanha para se desenvolver profissionalmente. Mario era o único personagem negro e brasileiro da coleção e era representado a partir de um ponto de vista em que muitos estereótipos o rodeavam. A coleção o apresentava como alguém que não alcançava um bom nível de língua espanhola, seu nível profissional estava abaixo dos demais (era estagiário) e suas roupas não eram adequadas para um ambiente de trabalho (vestia uma camiseta informal e colorida). Estava nítido que a visão estereotipada, tanto da nacionalidade brasileira como do negro, manifestava tons racistas.

Esse primeiro estranhamento com o LD como professora marcou o início de minha reflexão acerca do papel das educadoras de espanhol para um ensino-aprendizagem comprometido e engajado com o combate ao racismo e à desigualdade social. À lembrança da falta de representação positiva negra no material didático em minha formação inicial, soma-se a recordação de uma entre tantas conversas que tive no pátio do campus de humanas da UFPR nos primeiros anos da minha graduação em Letras. Algumas colegas de curso, sentadas junto a mim, me alertaram para o fato de a universidade ser predominantemente composta por brancas e brancos. Olhei ao meu redor e me espantei ao não conseguir encher nos dedos de uma mão a quantidade de alunas negras que descansavam em seus intervalos de aulas. Hoje, reconheço que esse espanto tardio estava carregado de uma posição privilegiada e implicada de silenciamento de minha própria racialidade branca.

Decorridos alguns anos de pesquisa, reflexão e formação docente, retomo o que o educador Kabengele Munanga (2005) afirma sobre o contexto educacional de nosso país. Para o autor, o apagamento das desigualdades raciais é sustentado pela professora, educadora, alunas, responsáveis e toda a comunidade escolar em suas práticas relacionais e cotidianas. Portanto, passei a identificar meu discurso enquanto localmente situado: uma professora de espanhol, pós-graduanda em Letras e pesquisadora branca.

A partir dessa compreensão, concordo com Aparecida Ferreira (2014) quando expõe que a aula de LE ocupa uma posição estratégica e de grande potencial para o combate a esses discursos e práticas pedagógicas. A partir, então, desta posição crítica e implicada, reconheci que, muitas vezes, o LD e a prática pedagógica em sala de aula de língua espanhola podem construir sentidos que, silenciosamente, prestigiam o sujeito branco em detrimento às outras raças e etnias. Foi de fundamental importância questionar-me acerca do papel da professora, da investigadora e da branca como agentes que (re)produzem o racismo.

Tendo em vista que as análises não são neutras, mas sim ideológicas, para a autora indiana Gayatri Spivak (2010), em sua perspectiva pós-colonial, a ciência eurocentrista e o papel da cientista ainda possui desafios frente às questões do sujeito subalterno, isto é, aquelas que estão à margem do discurso hegemônico, dominante, ocidental e europeu. Spivak nos apresenta a contradição de uma tradição teórica que, na tentativa de conceituar o “Outro” em suas teorias, o faz de uma maneira a essencializá-lo e retirar especificidades implícitas do contexto subalterno. Assim, ao não possibilitar sua voz efetivamente, acabam “falando pelo outro”³⁶. Ainda assim, Spivak busca, a partir desse questionamento, um fazer científico mais comprometido com as vozes subalternizadas e localizado enunciativamente.

A partir dessa problemática, a ciência que busca abordar as questões do sujeito subalterno sempre está em uma posição ambivalente, visto que se encontra em um espaço feito por poucos e destinado a poucos. No entanto, é imprescindível que a pesquisadora reconheça seu local de enunciação, sabendo que não há neutralidade no processo científico. Ao reconhecer o ponto de partida do local de

³⁶ Gayatri Spivak é uma autora indiana que fez parte do Grupo de Estudos Subalternos, que, na década de 1970, ganhou espaço no sul asiático e buscou questionar os processos de hegemonia e subalternização dos sujeitos colonizados. O termo *subalterno*, para esta perspectiva, pode ser compreendido em diálogo com o entendimento do teórico marxista Antonio Gramsci, isto é, “como classe ou grupo desagregado e episódico que tem uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes” (BALLESTRIN, 2013, p. 93). No entanto, a autora indiana argumenta, em seu artigo *Pode o subalterno falar?*, a existência do impasse entre a impossibilidade de escuta para a voz subalterna pelos discursos hegemônicos e a pretensão intelectual de falar pelo sujeito subalternizado. Este grupo, para Ballestrin (2013), diz respeito a uma perspectiva pós-colonial. Uma de suas principais premissas é a relação entre colonizador e colonizado, cujas identidades, ainda que fragmentadas, possuem posições sociais antagônicas e se constituem a partir de relações de poder entre a hegemonia colonizadora e a opressão do colonizado. Se difere ao Grupo Modernidad/Colonialidad (M/C), pois os objetivos da perspectiva decolonial são reformular o olhar para os efeitos das relações coloniais ainda presentes na Abya Yala/América Latina e descolonizar tanto os saberes quanto os poderes, a fim de questionar as amarras da colonialidade na contemporaneidade.

enunciação, a tarefa da investigadora é a de tornar possível o espaço para que a voz do sujeito subalterno possa ser enunciada. Nesse sentido, Spivak (2010) reconhece o desafio de fazer ciência dentro dos moldes eurocêntricos, embora afirme a necessidade de realizá-la de maneira a defender a autonomia dos grupos sociais subalternizados e contra-hegemônicos.

Com relação a isso, a autora brasileira Maria Aparecida Silva Bento, indagando a produção de conhecimento no Brasil que busca apagar o papel ativo da(o) branca(o) para a origem e perpetuação do racismo, afirma que “os estudos silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude³⁷ como uma guardiã silenciosa de privilégios” (BENTO, 2002, p. 15). A autora atenta para o poder da branquitude normativa e a tentativa de branqueamento no discurso cotidiano e acadêmico no Brasil, já que o papel da branquitude é central para a permanência e manutenção do racismo:

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado. (BENTO, 2002, p. 2)

Para Bento (2002), a branquitude brasileira é construída a partir do ideal de branqueamento social, isto é, ideologia criada pela elite branca brasileira com o objetivo eugenista de embranquecimento social e apagamento da negritude em suas dimensões histórica, social, política, econômica, cultural e linguística (BENTO, 2002). Visando a supremacia branca, uma estratégia para o branqueamento é “o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais.” (BENTO, 2002, p. 2). Desta forma, Bento (2002), assim como outras intelectuais brasileiras que buscam questionar o racismo no Brasil e produzir outros entendimentos a partir de um lócus de enunciação negro (GOMES, 2005; MUNANGA, 2005; GONZALEZ, 2019; MELO, 2015), denuncia o silenciamento das desigualdades raciais como estratégia da perpetuação do racismo pela branquitude:

³⁷ A questão da branquitude normativa será mais bem discutida e problematizada nos capítulos seguintes.

Em meu trabalho nos últimos catorze anos, o primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. (BENTO, 2002, p. 2)

Haja vista a pertinência da problemática acima elucidada, é importante ressaltar a atuação política do Movimento Negro e a trajetória de pesquisas realizadas com o objetivo de erradicar o racismo, sobretudo na educação em línguas estrangeiras (BARROS, 2013; ENEVAN, 2016; SOUZA, 2016; OLIVEIRA, 2018; FERREIRA, 2004; JOVINO, 2013; MELO, 2015). Tendo essa discussão em vista, me localizo no fazer científico enquanto mulher cis, branca e professora. Também assumo meu compromisso na luta antirracista, tendo em vista que o racismo possui origem branca e se mantém através do mito da democracia racial no Brasil, e busco defender esta questão como uma pauta prioritária nos debates de brancas em qualquer espaço no qual estivermos inseridas.

Busco realizar este estudo, portanto, sempre tendo como ponto de partida meu local de enunciação e a responsabilidade social da pesquisa. Realizo minha prática docente e acadêmica enquanto investigadora e professora branca, conduzindo as reflexões produzidas neste trabalho com um compromisso ético com minhas companheiras, alunas, colegas de profissão, pesquisadoras e interlocutoras racializadas que terão em mãos este estudo. Também busco instigar às demais leitoras racializadas brancas um posicionamento frente às desigualdades raciais, para que, com isso, possamos assumir nosso local de enunciação e privilégios com o objetivo de não silenciarmos as desigualdades raciais no Brasil e comprometermos, sobretudo no âmbito educacional, com a luta antirracista em qualquer contexto no qual nos encontrarmos.

Nesse sentido, se faz relevante a reflexão acerca da noção de ensino-aprendizagem de línguas para o combate ao racismo. A autora e militante norte-americana bell hooks³⁸ desafia a hegemonia com sua proposta de educação como transgressão, ao lado do contato com a pedagogia crítica do pedagogo Paulo Freire. Para a pesquisadora, a língua pode ser entendida como espaço de emancipação dos povos marginalizados, já que ela “[...] rebenta, se recusa a estar contida dentro

³⁸ Nascida como Gloria Jean Watkins, bell hooks assim se nomeia como homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks. A grafia em letra minúscula se refere à intenção de colocar em evidência o conteúdo de seus textos, e não sua autoria.

de fronteiras” (hooks, 2013, p. 223). A língua está atrelada às relações de dominação assim como está associada à resistência quando a “língua do opressor” é apropriada pelos povos marginalizados (hooks, 2013).

Podemos aproximar a reflexão de hooks com o referencial de Bakhtin e seu Círculo no que tange à proposta de uma concepção de língua associada ao sujeito e seu contexto social, histórico, político e ideológico. Para a fundamentação bakhtiniana, a língua não se resume a seu caráter estrutural nem tampouco está isenta de mudanças ao longo da história (VOLÓCHINOV, [1929] 2018). A partir da perspectiva de que a língua se faz pela interação sócio-discursiva historicamente situada, ao nos voltarmos para o ensino-aprendizagem de LE, entendemos que os sujeitos em sala de aula, munidos de instrumentos como o LD, estão em constante relação e embates, construindo sentidos por meio de seu contexto sócio-histórico e de seus diferentes olhares e valorações para o mundo. Desta forma, os discursos são construídos a partir dos constantes contatos, diálogos, embates, conflitos, controvérsias, atritos, etc.

Considerando que nenhum discurso, para esse viés teórico, é neutro, já que se faz desde uma posição social, política, histórica e ideologicamente marcada, compreendemos que o ensino-aprendizagem é permeado pelas fissuras axiológicas de vários sujeitos em posições sociais distintas. Nesse sentido, entendemos que o LD é a materialidade de uma rede discursiva, é permeado por posições ideológicas e valorativas distintas propiciadas pelas autoras das obras aprovadas pelo PNLD, seu contexto de edição e a quem é destinado. O diálogo entre autoras, professoras, alunas, avaliadoras e pesquisadoras – cada qual em sua posição enunciativa – se faz a partir do LD.

É por meio dessa multiplicidade de linguagens e posições enunciativas, a heteroglossia – conjunto emaranhado de significações ideológicas de um grupo social com relação à realidade objetiva –, que o dialogismo se constitui. A teia de valorações de sujeitos sociais sobre a realidade objetiva não se dá individualmente: é a partir da construção social e da relação com as posições axiológicas e ideológicas já existentes na cadeia enunciativa que os sujeitos, dessa forma, posicionam-se discursivamente (BAKHTIN, 2015, p. 48):

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos.

Desse modo, podemos compreender o dialogismo como a teia de diálogos das diferentes vozes sociais que constituem os enunciados. Isto é, tudo o que é enunciado (seja de forma escrita ou oral) responderá a um discurso anterior e será passível de resposta. O linguista brasileiro Carlos Alberto Faraco (2009) atenta para o que Bakhtin caracteriza como “relações de sentido”, isto é, “mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas” (BAKHTIN, 1959/1961, p. 124 apud FARACO, 2009, p. 65).

É a partir do entendimento dialógico de língua que embasamos nossa compreensão acerca do LD de escola pública. Para tanto, nos valendo das concepções de língua de Bakhtin e seu Círculo, consideramos que a fundamentação filosófica bakhtiniana pode contribuir para a construção de sentidos proposta nesta pesquisa. Nesse sentido, é importante ressaltar que um dos principais aspectos para uma análise que se disponha a ter em conta as relações dialógicas no discurso não é “[...] aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p. 24). Sendo assim, a perspectiva *interacional* da construção de sentidos que permeia a pesquisa mostra a importância de considerar as distintas posições enunciativas presentes na análise em contato umas com as outras, já que a análise se atém ao ponto de encontro dos discursos:

[...] a ideia já enunciada de uma concepção de estudos da linguagem como lugar de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável e, ainda, de uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos, necessariamente apoiada nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados, fica confirmada. (BRAIT, 2006, p. 28).

Assim, essa concepção de discurso também implica a recusa da neutralidade da pesquisadora, haja vista que é um sujeito histórico e que imprime seu olhar de mundo, ideologias, assim como seu contexto social na pesquisa que busca realizar (BRAIT, 2006).

Com esse entendimento sobre as bases metodológicas do presente estudo, podemos afirmar que: o olhar da investigadora sobre o evento dialógico no qual se debruça não é neutro; as compreensões que aqui procuramos construir referem-se a como os sentidos se manifestam e quais são seus efeitos no contexto social e ideologicamente marcado. Partindo do pressuposto de que a análise da língua no campo da educação exige uma interação entre a pesquisadora e os sujeitos imbrincados na prática pedagógica e no LD, este trabalho se constitui como uma análise pautada pela pesquisa qualitativa interpretativista e busca respaldo metodológico na Análise Dialógica do Discurso, proposta por linguistas à luz da perspectiva bakhtiniana.

Tendo em vista que a pesquisadora faz parte da cadeia dialógica do discurso e que é um sujeito dotado de valores, e, portanto, um indivíduo que tem uma interpretação e posição diante das práticas sociais, se faz necessário pensar a pesquisadora enquanto sujeito ativo no processo de construção de conhecimento (MASON, 1997 apud REES; DE MELLO, 2011). Ao pensarmos no LD impresso como um enunciado (BUNZEN, 2005) que também reflete e refrata significações, o consideramos um produto ideológico realizado por sujeitos sociais. Como afirmam Tilio (2008) e Ferreira (2014), o manual impresso está perpassado por discursos imbricados de valores e posição ideológica, tanto das autoras como do contexto em que foi produzido; ao mesmo tempo, um dentre vários objetivos do LD é o de representar a realidade na qual está inserido, devendo, portanto, abarcar uma série de visões sociais que podem ser conflituosas. Assim como o LD está atravessado por vozes sociais distintas, a sala de aula de LE também é constituída de diferentes visões de mundo.

Compreendida, portanto, a fundamentação metodológica desta pesquisa, nos propomos a analisar uma das últimas coleções de língua espanhola aprovada pelo PNLD (BRASIL, 2018), o LD *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), em diálogo com suas autoras. Inicialmente, o projeto desta investigação tinha como objetivo analisar os discursos das alunas e de uma professora de espanhol em contraste com o que propõem as vozes sociais constituídas pelo material utilizado em dada instituição de Ensino Médio, localizada na região metropolitana de Curitiba. Devido ao isolamento social em prevenção à pandemia do coronavírus e aos desdobramentos do ensino remoto, que dificultou tanto a atuação da professora participante quanto a situação de aprendizagem das alunas, decidimos suspender o

contato com essas participantes, haja vista o contexto delicado em que se encontravam. Verificamos também que o material utilizado pela escola em questão, por ser uma das últimas obras de espanhol a serem distribuídas pelo PNLD, estava presente em poucos estudos sobre relações étnico-raciais no LD de Ensino Médio em língua espanhola.

Diante do contexto de pesquisa atípico pormenorizado acima, estabelecemos como objetivo construir uma compreensão dos sentidos – em diálogo com os discursos das autoras da coleção *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), aprovada pelo PNLD 2018 – acerca das relações étnico-raciais na materialidade discursiva do LD pelas vozes sociais que atravessam os conteúdos da obra elencada. Assim, temos como corpus de pesquisa as atividades da coleção *Sentidos*, incluindo as indicações das Autoras presentes no Livro do Professor com relação às expectativas de respostas aos exercícios.

Para tanto, pressupomos que o trabalho com os discursos expressos pelo LD no ensino-aprendizagem de espanhol é refratado pela pluralidade de visões de mundo. Com o objetivo de compreender as construções de sentido possíveis a partir da interação com os discursos materializados no material impresso – entre os sujeitos que fazem parte deste processo –, procuramos criar condições enunciativas para que as participantes da pesquisa pudessem abordar os temas mobilizados em entrevista semiestruturada (GIL, 1999)³⁹, a partir de um roteiro (ANEXO 3), e sobre os quais possuem seus próprios posicionamentos vivenciais e axiológicos. O encontro se deu com a presença das duas Autoras, no mês de novembro de 2020, de forma remota, pela plataforma Google Meet, considerando as orientações do Ministério da Saúde. O faço desde uma postura ideologicamente marcada, isto é, o discurso construído neste trabalho investigativo está perpassado pela minha posição axiológica frente ao mundo, e também está relacionado à diversidade de sentidos construídos pelas vozes que se somam a esta pesquisa.

Nesse sentido, buscamos entender que é fundamental investigarmos de que formas as construções de sentido são realizadas a partir das diversas posições enunciativas que se materializam pelo LD aprovado pelo PNLD. Assim, procuramos

³⁹ Optamos por utilizar a técnica da entrevista semiestruturada pois “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (GIL, 1999, p. 120). Assim, acreditamos que a flexibilidade em tom de diálogo possibilita uma interação entre as participantes e pesquisadora que está atrelada aos pressupostos e objetivos deste trabalho.

construir um diálogo com as autoras do LD *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016) de modo a tentar compor em conjunto de discursos acerca das relações étnico-raciais tal como se apresentam nos conteúdos que compõem a obra. Dessa forma, pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como são construídos entendimentos sobre as relações étnico-raciais a partir dos conteúdos do LD *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016)?
- 2) De que maneira os discursos das Autoras da coleção *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016) e da pesquisadora mobilizam sentidos para a compreensão das relações étnico-raciais no ensino-aprendizagem de espanhol e a partir dos conteúdos do LD analisado?

A partir desta perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar enunciativamente como as relações étnico-raciais são construídas e problematizadas pelos discursos que perpassam os enunciados que compõem o LD de espanhol *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), em diálogo com suas autoras. Os objetivos específicos deste estudo são:

- 1) Analisar de que maneira as relações étnico-raciais são mobilizadas a partir dos discursos refratados pelo LD *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016) – a partir dos conteúdos do material e do diálogo com as autoras da coleção – aprovado pelo PNLD 2018.
- 2) Compreender quais são os sentidos construídos acerca das relações étnico-raciais no ensino-aprendizagem de espanhol a partir do diálogo com as autoras do LD *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016) e a pesquisadora.

Desde uma perspectiva bakhtiniana de língua, pode-se dizer que as bases da pesquisa são a interação social, o contexto e a visão de mundo das vozes enunciadas, já que a língua é intrínseca aos fatores considerados externos. Nesse sentido, a pesquisa fundamentada na Análise Dialógica do Discurso visa dar conta de atender à investigação acerca do ensino de LE na escola e dos enunciados dos sujeitos nesse contexto, já que alia concepções teóricas à prática educacional ao compreender diversas especificidades da prática escolar, bem como suas relações de poder e questões socioculturais.

Portanto, o caminho da análise se constitui a partir das relações discursivas e das refrações de sentido produzidas na intersecção dos enunciados realizados a

posteriori das entrevistas realizadas com as autoras da coleção. A configuração das análises é realizada da seguinte maneira:

- 1) Por meio do levantamento e da análise dialógica do LD *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), apresentamos o local de enunciação, ou seja, a descrição da abordagem teórico-metodológica e seu contexto de publicação; elementos constitutivos, isto é, enunciados, gêneros do discurso, imagens, iconografia e atividades didáticas; concepções de língua e ensino aprendizagem; reflexões sobre relações étnico-raciais. Assim, buscamos compreender quais são os sentidos construídos acerca das relações étnico-raciais no ensino-aprendizagem de espanhol a partir do diálogo com as autoras do LD *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016) e a pesquisadora.
- 2) A partir dos dados gerados, os sentidos produzidos pelas relações dialógicas entre os enunciados das autoras permeiam a análise do LD, visto que esta pesquisa busca compreender a construção de sentidos pelos sujeitos a partir do contato entre significações das vozes sociais no ensino-aprendizagem de espanhol. Nesse sentido, nos valem de entrevista concedida pelas participantes do estudo. Devido ao caráter público da autoria de *Sentidos*, mantemos os nomes das autoras no corpo do texto, assim como as mencionamos como As Autoras ao longo das análises.

É neste contexto que se insere a coleção *Sentidos en lengua española*, material didático de espanhol produzido pela editora Richmond e de autoria de Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. A coleção foi publicada no ano de 2016 e se organiza em três volumes, cada qual correspondendo a uma série do Ensino Médio. O primeiro volume do aluno tem 159 páginas; o segundo, 176 páginas; e o terceiro, 192 páginas.

O LD, inicialmente, foi aprovado pelo PNLD 2018 e é destinado ao Ensino Médio. Com base na apresentação da coleção, disponível nas primeiras páginas dos três volumes, entramos em contato com algumas informações acerca da perspectiva teórico-metodológica que baseia a coleção e da concepção de língua proposta pelas autoras:

[...] Você poderia nos perguntar: o que é educação linguística? É uma proposta educativa com o intuito de aproximá-lo/a de diversas práticas sociais públicas mediadas pela língua. [...]

Consideramos que todas as práticas de linguagem partem de um “eu”, se dirigem a um “você” e são produzidas em um “aqui” e em um “agora”, ou seja, são situadas em um lugar e em um momento (FREITAS; COSTA, 2016, p. 3)

Tendo exposto as questões da pesquisa e considerando que, com base na perspectiva dialógica de discurso, é importante termos vistas ao local de enunciação de onde partem os sujeitos, buscamos, a seguir, conhecer um pouco melhor quem são as participantes da pesquisa. Transcrevemos a seguir uma breve apresentação, realizadas por elas mesmas na entrevista (QUADRO 1). O encontro foi realizado de maneira remota e com duração de duas horas. Foram discutidas suas trajetórias no ensino-aprendizagem de espanhol, suas perspectivas de ensino-aprendizagem de espanhol e a produção do LD, assim como a seleção dos temas que integrariam as Unidades.

FIGURA 1 – QUADRO: APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS

Entrevista às autoras de <i>Sentidos en Lengua Española</i>
Elzimar: Olha, eu sou professora há muito tempo ((risos)). Comecei a dar aula em setenta e nove. Comecei [...] trabalhando com crianças, [...] Ensino Fundamental I, né. [...] trabalhei com Educação Infantil também, depois Ensino Fundamental II. [...] Mas com Ensino Fundamental I todas as disciplinas. Ensino Fundamental II trabalhei com Língua Portuguesa. [...] E depois quando eu comecei a trabalhar no Ensino Médio aí é que eu dei aula de Espanhol. Trabalhei em escola particular, trabalhei em escola pública no Rio de Janeiro [...], escola pública do Estado do Rio, de São Gonçalo, eu morei em São Gonçalo até o ano 2001 e as escolas onde eu trabalhei, públicas, foram em São Gonçalo. E trabalhei em escola privada em Taboraí, Maricá, trabalhei em pré-vestibular, sempre dando aula de Espanhol. E... em 2001 eu ingressei na UEL ((Universidade Estadual de Londrina)) como professora de Espanhol e aí as minhas pesquisas desde então elas estão direcionadas à formação de professores, é, leitura, letramento crítico e avaliação e elaboração de material didático. E é isso. Atualmente eu trabalho, além de dar aula na graduação, eu dou aula [...], sou credenciada também no POSLIN ((Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais)), e no PROFLETRAS ((Mestrado Profissional em Letras da UFMG)) que é o mestrado profissional em Língua Portuguesa, isso. [...] sou coautora dessa coleção em espanhol, coautora de outra coleção em inglês, [...], é isso. ((risos)) [...] Luciana: [...] Eu sou professora há 27 anos [...] A minha história é muito torcida, tem muitas voltas na minha história, porque primeiro eu fiz faculdade de História, Elzimar também fez outra faculdade antes, né Elzimar?

Entrevista às autoras de *Sentidos en Lengua Española*

Elzimar: Sim, Serviço Social.

Luciana: Eu fiz História. E eu me formei em História, entrei pro mestrado em História, dava aula de História, escola pública, escola privada... Só que aí, que que acontece, eu na minha pesquisa, que desde o início da graduação eu [...] comecei a pesquisar... era História da América Latina [...] Logo no início eu fui trabalhar com um professor que hoje em dia ele é professor na Letras na UERJ ((Universidade Estadual do Rio de Janeiro)), naquela época era visitante na História. E ele trabalhava com as narrativas [...] do século XV e XVI na América [...] na época da invasão americana. E ele já trabalhava com algumas perspectivas discursivas e foi aí que eu comecei a fazer meu contato com o espanhol [...]. E aí, acabei começando a fazer aula de espanhol antes de ser formada em espanhol [...] E aí depois disso, eu acabei largando o mestrado em História ainda dando aula, escola pública, escola privada, e aí comecei a dar aula de Espanhol em faculdade de Turismo. [...] Aí comecei a fazer um mestrado em Linguística, mesmo sendo ainda só graduada em História. E aí nisso eu comecei também uma faculdade, uma licenciatura, em Letras Português e Espanhol junto com o mestrado, e aí terminei e entrei no doutorado. E nisso, eu já fiz o..., eu fui substituta na UERJ, tudo isso dando aula, dando aula na escola, em faculdade particular. Fui substituta na UERJ [...] em 2005 [...] e em 2006 eu passei pra UFF ((Universidade Federal Fluminense)). Eu sou professora da UFF, então, há catorze anos, eu sou professora da Faculdade de Educação da UFF, eu dou aula nas disciplinas de Estágio e Prática como componente curricular do curso de Letras, não apenas Português e Espanhol, mas é claro que como eu sou do Espanhol [...] eu e uma outra colega, que também é do Espanhol, a gente é prioritariamente para Prática de Ensino de Espanhol, mas não só, Português a gente pega e eu gosto muito do português também. E é isso.

FONTE: Entrevista com as Autoras.

Considerando a fundamentação metodológica desta pesquisa e o local de enunciação das participantes, segundo a resenha acerca da coleção encontrada no Guia do PNLD 2018, verificamos que a coleção é baseada na abordagem sócio-interacionista. Para Tilio (2014), essa base teórico-metodológica se pauta no manuseio de materiais autênticos, isto é, documentos que estejam atrelados ao contexto situacional de interação em sala de aula e que dizem respeito ao universo das discentes. Outra característica do ensino-aprendizagem sociointeracional diz respeito ao fato de que as atividades realizadas se organizam conforme a progressão discursiva em torno de um eixo temático. Assim, como podemos observar a partir do Guia do PNLD 2018, a coleção *Sentidos en lengua española*, que é destinada ao Ensino Médio, é estruturada por Unidades por meio de temas:

As unidades da coleção apresentam os seguintes títulos:

Volume 1: **Unidade 1.** *Una lengua, muchos pueblos*; **Unidade 2.** *Derecho a la identidad*; **Unidade 3.** *Diversidad sí, desigualdad no*; **Unidade 4.** *(Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica*.

Volume 2: **Unidade 1.** *Mi escuela, tu escuela...*; **Unidade 2.** *Son como nosotros, somos como ellos*; **Unidade 3.** *A gente não quer só comida*; **Unidade 4.** *Dónde vive la gente*.

Volume 3: **Unidade 1.** *¡A reír, que todavía es gratis!*; **Unidade 2.** *Los mundos del trabajo*; **Unidade 3.** *Salud y respeto desde el principio*; **Unidade 4.** *Nuestra América, nuestra África*. (BRASIL, 2018, p. 39).

Podemos observar, tanto por meio do trecho acima citado quanto pelas análises realizadas, que muitos temas elencados para contemplar os conteúdos das Unidades dizem respeito ao contexto sociopolítico da estudante. Tendo isso em vista e buscando observar as maneiras pelas quais se dão as construções de sentidos acerca das relações étnico-raciais na coleção e nos discursos das participantes, enfatizamos as análises das seguintes Unidades e volumes:

- a) Volume 1: Unidade 1, *Una lengua, muchos pueblos*, e Unidade 4, *(Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica*.
- b) Volume 2: Unidade 2, *Son como nosotros, somos como ellos*.
- c) Volume 3: Unidade 4, *Nuestra América, nuestra África*.

As Unidades acima destacadas, em grande medida, concentram a temática das relações étnico-raciais, bem como suas formações sócio-históricas, apesar de observarmos que a questão é trabalhada recorrentemente em toda a coleção. Assim, tendo em vista o recorte desta pesquisa, nos debruçamos em uma análise qualitativa dos discursos presentes nas referidas Unidades.

Também optamos por construir as análises juntamente com o desenvolvimento da perspectiva teórica que embasa esta pesquisa. A coleção é organizada a partir de um trabalho, por parte das Autoras da obra, de progressão discursiva no que tange à ordem de surgimento dos conteúdos dos volumes – onde gêneros do discurso mais complexos e que exigem um maior grau de habilidade de compreensão se concentram nos volumes finais. Entretanto, ainda que reconheçamos essa ordem, buscamos construir uma trajetória de análise aliada às noções teóricas que elaboramos ao longo dos capítulos, como explicado a seguir.

A partir desta breve contextualização e delimitação da pesquisa, passamos a apresentar a estrutura do trabalho e a divisão dos capítulos. No primeiro capítulo, nos propusemos a percorrer, com mais atenção, a questão das relações étnico-

raciais (hooks, 2013; FANON, 2008; PINTO, 2011; MUNANGA, 2005) como constituinte do campo da linguagem (MUNIZ, 2010) e da LA (PENNYCOOK, 2006) ao passo que inserimos a concepção de língua fundamentada por Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2015; 2011; VOLÓCHINOV, [1929] 2018). Paralelamente a essa discussão, descrevemos a abordagem teórico-metodológica e a estrutura da coleção *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), além de discutir de que maneira As Autoras concebem o ensino-aprendizagem de espanhol. Por fim, refletimos sobre o contexto e a potencialidade para uma educação antirracista do ensino-aprendizagem de espanhol (WOGINSKI; COUTO; SOUZA, 2018; FERREIRA, 2012) ao lado de reflexões sobre o papel da ciência, com base nas críticas de Maria Aparecida Ferreira Bento (2002) e Gayatri Spivak (2010) ao pensamento branco e eurocentrado. Por fim, apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa.

No seguinte capítulo, analisamos de que forma as noções de identificação (HALL, 2010; 2016; WOODWARD, 2000), língua (FARACO, 2009; BAKHTIN, 2011; 2015; VOLÓCHINOV, [1929] 2018) e as construções de sentidos no que se refere à formação sócio-histórica das relações étnico-raciais se materializam nos discursos das seções *Página de Abertura*, *En foco* e *Todos somos uno*, da Unidade 1, e nos das subseções *Entretextos*, *Reflexiona*, *Escucha*, *Más allá de lo dicho* e *Arranque*, da Unidade 4. Essas unidades fazem parte do primeiro volume da coleção e se intitulam, respectivamente, *Una lengua, muchos pueblos* e *(Des)encuentros en la Historia de Hispanoamérica*. Ao longo das análises, buscamos desenvolver uma compreensão crítica acerca da concepção de colonialidade (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2007), identificação nacional (ANDERSON, 2008; RIVERA CUSICANQUI, 2018⁴⁰; HALL, 2010; 2016; WOODWARD, 2000) ao lado da concepção de alteridade (BAKHTIN, 2011). A partir disso, introduzimos reflexões sobre a formação sócio-histórica das relações étnico-raciais na Abya-Yala/América Ladina por meio da fundamentação teórica de Lélia Gonzalez (2019) e Catherine

⁴⁰ Silvia Rivera Cusicanqui se posiciona contra a postura de autores do Grupo Modernidade/Colonialidade, como Mignolo e Quijano, haja vista que as teorias pós-coloniais e decoloniais foram elaboradas desde universidades elitistas estadunidenses. Nesta pesquisa, concordamos com a crítica da historiadora ao grupo decolonial, já que muitas autoras desse campo de estudos partem de um local de enunciação branco e distante das práticas e vivências de grupos sociais aos quais dizem respeito essa epistemologia. Ainda assim, utilizamos algumas concepções elaboradas pela perspectiva decolonial do Grupo Modernidad/Colonialidad, como colonialidade do poder, do saber e do ser, assim como diferença colonial e interculturalidade crítica, pois contribuem às reflexões realizadas por meio das análises deste trabalho.

Walsh (2009; 2013) e problematizamos as representações das identificações indígenas nas Unidades com base em Luciano Baniwa (2006).

Em seguida, de forma a aprofundar a questão das identificações estratégicas negras (MUNIZ, 2010) e indígenas (GIL, 2017; MUNDURUKU, 2012; KRENAK, 2019), objetivamos, no terceiro capítulo, concentrar as críticas acerca da branquitude normativa e refletir acerca da problemática construção discursiva do Mito da Democracia Racial Brasileira e da branquitude normativa, problematizado por Silva (2017), Bento (2002), Gomes (2005), González (2019) e Almeida (2018), assim como de compreender como discursos acerca das identificações negras, indígenas e brancas são materializados pelos conteúdos do material. Para tanto, analisamos de que maneira é elaborada a compreensão de identificação negra a partir da seção *Me gritaron negra...*, da Unidade 1 do volume 1 da coleção. Por meio das seções *Página de Abertura*, *En foco*, *Escucha*, *Habla* e da subseção *Entretextos* da Unidade 2 do volume 2 da coleção, intitulada *Son como nosotros, somos como ellos*, observamos a forma como se dá a abordagem das concepções de interculturalidade e cultura, assim como as identificações indígenas (GIL, 2017; MUNDURUKU, 2012; KRENAK, 2019). Por fim, intencionamos investigar se são possibilitadas compreensões acerca da *amefricanidade* (GONZALEZ, 2019) e de identificações negras positivas com relação às atividades das seções *Páginas de Abertura*, *En foco*, *Escucha*, subseções *Comprendiendo el texto*, *Entretextos*, *Comprendiendo el género* e *Más allá de lo dicho* da Unidade 4 do volume 3, denominada *Nuestra América, nuestra África*.

A pesquisa, portanto, se pauta na concepção de uma educação em LE com um potencial transformador dos sujeitos. Nesse sentido, para além da formalidade estrutural deste trabalho acima elucidada e tendo em conta a urgência da erradicação do racismo, buscamos criar pontos de encontro entre pesquisadora, Autoras e leitoras ao buscarmos construir (re)significações sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola de modo a nos comprometermos com uma prática educacional antirracista. Seguimos o diálogo!

2 LÍNGUA ENQUANTO PONTE DISCURSIVA: O CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESPANHOL E SUA POTENCIALIDADE PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA

“Reconhecer que através⁴¹ da língua nós tocamos uns nos outros parece particularmente difícil numa sociedade que gostaria de nos fazer crer que não há dignidade na experiência da paixão, que sentir profundamente é marca de inferioridade [...]. nós, povos marginalizados e oprimidos, tentamos resgatar a nós mesmos e às nossas experiências através da língua. Procuramos criar um espaço para a intimidade. Incapazes de encontrar esse espaço no inglês padrão, criamos uma fala vernácula fragmentária, despedaçada, sem regras. Quando preciso dizer palavras que não se limitam a simplesmente espelhar a realidade dominante ou se referir a ela, falo o vernáculo negro. Aí, nesse lugar, obrigamos o inglês a fazer o que queremos que ele faça. Tomamos a linguagem do opressor e voltamos-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua”. (hooks, 2013, p. 233)

A epígrafe acima destacada, da professora e militante negra norte-americana bell hooks, nos sensibiliza para uma noção de que a língua possibilita a aproximação com o outro em seu modo mais íntimo. Esse lugar de contato da língua pode ser constituído de maneira fragmentada, a partir do local da ferida colonial⁴² e do combate aos discursos hegemônicos e racistas. No seio de uma “fala vernácula fragmentária, despedaçada, sem regras” (hooks, 2013, p. 233), isto é, da língua em sua forma viva, ocorre a libertação.

A autora, em seu livro *Ensinando a transgredir*, compartilha sua experiência enquanto professora negra em um ambiente acadêmico. Ela questiona uma turma quanto ao motivo da utilização do inglês padrão no ambiente de sala de aula de ensino superior (hooks, 2013, p. 229). A princípio, as alunas respondem com silêncio, mas em seguida hooks conclui que a língua do opressor, que para seu contexto é o inglês padrão, ainda se faz presente como forma de prestígio, como hegemonia imposta aos sujeitos para que, assim, se adequem ao mundo. A partir de

⁴¹ Compreendemos o excerto de bell hooks aproximando-o da concepção dialógica de Bakhtin e seu Círculo. Assim, apesar de uma possível interpretação, a partir deste fragmento, de que os sujeitos agem através da língua, entendemos que a concepção de língua elaborada por hooks apresente pontos de encontro com a concepção bakhtiniana no sentido de entendermos que a língua não é exterior aos sujeitos; pelo contrário: somos atravessadas por ela da mesma maneira que ela nos constitui. Desta forma, embora a ideia de atravessamento do trecho em epígrafe possa diluir a perspectiva segundo a qual a linguagem nos constitui, concordo, entre outras coisas, com hooks sobre o fato de que é na linguagem que nos constituímos como sujeitos históricos, afetados pelas relações com outros sujeitos.

⁴² Entendemos “ferida colonial” como o processo de fissura identitária e as marcas deixadas pelo período colonial, isto é, o evento histórico colonial. Ressaltamos que o período colonial enquanto acontecimento histórico finalizado foi sustentado pela colonialidade do poder (QUIJANO, 2007), modo de poder que atualmente é estrutura para a manutenção do capitalismo e do racismo.

então, a professora e pesquisadora começa a escrever e a expressar-se por meio do vernáculo negro, sua língua materna, no ambiente acadêmico. Esse ato de resistência gera algumas reações por parte da comunidade universitária: alguns artigos são devolvidos com “correções” para o vernáculo do inglês padrão; em sala de aula, há resistência por parte de estudantes brancas ao entrarem em contato com o vernáculo negro assim que alunas negras, ao serem encorajadas a se expressarem por meio de sua língua materna pela professora, se apropriam do vernáculo negro em um ambiente que hegemonicamente privilegia a branquitude.

Iniciamos, portanto, nossa discussão neste capítulo com a noção de que a língua se dá no conflito e no embate de discursos, valores e posições ideológicas. Como defende bell hooks, língua é posição política e, portanto, defender a expressão do vernáculo negro, em um ambiente onde a branquitude normatiza uma forma de língua (no seu caso, o inglês padrão), é uma forma de resistência.

A partir desse caso narrado por bell hooks, podemos perceber que o ambiente acadêmico e o de sala de aula podem perpetuar o racismo de modo a privilegiar a língua dominante e privilegiada da qual se vale a branquitude. Ainda que o exemplo mostrado apresente algumas distinções com o contexto brasileiro, sobretudo no que tange à estratégia de manutenção da diferença racial no Brasil, que discutiremos com mais atenção na seção 2 deste capítulo, o caso exposto pela autora potencializa e mobiliza uma reflexão inicial sobre ensino-aprendizagem e sobre como a língua está intrinsecamente ligada às raízes do racismo.

Neste capítulo, procuramos percorrer brevemente o contexto de ensino-aprendizagem de espanhol, assim como o local de enunciação das autoras da coleção *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016). Portanto, na primeira seção, refletimos sobre como uma concepção dialógica de discurso (BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, [1929] 2018) atrelada ao campo dos estudos da linguagem que pautem as questões de grupos sociais contra-hegemônicos (MUNIZ, 2010; PENNYCOOK, 2006) podem contribuir para uma perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas e do material didático de escola pública que objetivem a prática pedagógica crítica (FREIRE, 1987; MENEZES DE SOUZA, 2011) e antirracista (WOGINSKI; COUTO; SOUZA, 2018; FERREIRA, 2012). Assim, buscamos, por meio da fundamentação acima destacada, analisar a abordagem teórico-metodológica e a estrutura do LD *Sentidos en lengua española* (FREITAS;

COSTA, 2016) de modo a compreender o local de enunciação da obra elencada e o contexto social de sua distribuição.

Com o referencial teórico levantado, discutimos, na segunda seção, a padronização da língua como consequência de um projeto colonial (FANON, 2008; PINTO, 2011) e problematizamos a centralização da variante peninsular da língua espanhola a partir de políticas linguísticas (DEL VALLE; VILLA, 2005; MORENO CABRERA, 2011) e da tradição teórico-metodológica dos materiais didáticos (CASSIANO, 2007; PONTE, 2013). Buscamos, então, compreender a potencialidade do ensino-aprendizagem de espanhol para uma prática antirracista (WOGINSKI, COUTO, SOUZA, 2018; FERREIRA, 2012), considerando o contexto conturbado da educação e o papel do LD (MUNANGA, 2005; OLIVEIRA, 2008) no ensino-aprendizagem de espanhol em escola pública brasileira (BARROS, 2013; ENEVAN, 2016; SOUZA, 2016; OLIVEIRA, 2018). Por fim, discutimos o papel da ciência a partir da perspectiva dialógica do discurso (BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, [1929] 2018) no que tange ao local de enunciação da pesquisadora ao estudar questões étnico-raciais (SPIVAK, 2010; BENTO, 2002) com o objetivo de refletir a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa.

2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E ENSINO-APRENDIZAGEM PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Como discutido anteriormente, para bell hooks (2013), a língua é um ato político e de resistência. Assim como a autora norte-americana, a linguista brasileira Kassandra Muniz propõe a importância do debate das relações étnico-raciais no entendimento de língua. Para Muniz (2010), o campo de estudos linguísticos ainda se posiciona com muita resistência no que tange às questões sociais e raciais (2010) devido a não associar a pesquisa acerca da língua com o contexto sócio-histórico e étnico-racial dos sujeitos. No entanto, para a autora, “[...] o fazer científico é eminentemente um fazer político, desde as escolhas dos temas, das teorias e linhas de pesquisa até a possível resposta à sociedade que esperamos dar com nossos estudos” (MUNIZ, 2010, p. 101).

Nesse sentido, para Pennycook (2006), algumas perspectivas do campo de estudos da linguagem (tanto da Linguística Formal quanto de algumas linhas mais tradicionais da LA) argumentam que seu objeto de estudo, a língua, não possui

relação com as problemáticas sociais, como o racismo, a homofobia, o sexismo, a transfobia e as diferenças de classe. Para o autor (PENNYCOOK, 2006), o fato de algumas perspectivas linguísticas estarem ausentes de uma postura comprometida política e socialmente se deve a uma visão de que a língua não está perpassada pelo contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Segundo o autor (PENNYCOOK, 2006), no entanto,

[...] tendo em vista as insistentes afirmações, da parte de muitos que falam de posições marginalizadas, de que o racismo, a pobreza, o sexismo, a homofobia e muitas outras formas de discriminação têm sido cruciais em suas vidas como aprendizes de línguas, educadores, tradutores, pacientes, trabalhadores, clientes, réus, artistas, escritores, telespectadores etc., parece difícil negar a importância de fazer tais conexões, como também parece hipócrita escondê-las por trás de uma forma de relativismo liberal que insiste que não é possível tomar decisões em relação ao mérito de tais casos. (PENNYCOOK, 2006, p. 69)

Defendendo uma LA Transgressiva, Pennycook (2006) localiza os estudos linguísticos para a mudança e o rompimento de fronteiras sociais pré-estabelecidas hegemonicamente, sendo, desse modo, um posicionamento crítico frente à língua. Assim como o linguista, Muniz e hooks nos atentam para uma perspectiva de língua a partir da posição de resistência de sujeitos que se encontram à margem pelo sistema capitalista e hegemônico. Nesse sentido, Muniz (2010), recuperando a perspectiva de performatividade de Butler (1997), ressalta que o ato de nomear são construções sócio-históricas que conferem existência e identidade aos sujeitos (MUNIZ, 2010, p. 101). Desta forma, “[...] todo ato de fala é antes de tudo político” (MUNIZ, 2010, p. 106). Podemos concluir que, para uma perspectiva de língua e linguística que busque centralizar a experiência dos sujeitos e suas (re)existências, não há *língua* sem *falante* nem tampouco *identidade* sem *nomeação*.

Em direção a esse entendimento, a concepção de língua dialógica de Bakhtin e seu Círculo apresenta pontos de encontro com o que propõem as teóricas da linguagem contemporâneas acima destacadas. Para Volóchinov ([1929] 2018), a compreensão de língua enquanto um sistema abstrato de regras homogêneo e imutável pressupõe que esteja separada de seu caráter social, histórico e ideológico. Para o filósofo da linguagem, a concepção de língua pautada pelo *objetivismo abstrato* procura separar os aspectos ideológicos, sociais, históricos e culturais da estrutura da língua: “[...] no terreno do objetivismo abstrato, a forma linguística é substancializada, ou seja, torna-se uma espécie de elemento efetivamente isolável

capaz de sua própria existência independente e histórica” (VOLÓCHINOV, [1929] 2018, p. 195). Ainda hoje presenciamos tal compreensão – seja nas universidades, seja em escolas ou em situações do cotidiano – ao ouvirmos, por exemplo, o argumento de que alguns usos lexicais são corretos e outros não. Sob esse prisma, a língua é entendida como algo imutável e separado dos sujeitos de forma a ignorar seu potencial de transformar a realidade.

No entanto, a limitação da língua a um aspecto estrutural a toma como um fenômeno fixo, considerando que os demais sentidos e a pluralidade discursiva devem ser tratados como um mero indício de variedades que orbitam uma dada regra geral:

[...] a questão da unicidade da palavra [para o objetivismo abstrato] se enrijece e se isola da multiplicidade essencial de suas significações. Essa multiplicidade é compreendida como tonalidades ocasionais de uma significação única, firme e estável. A direção da atenção linguística é inversamente oposta à direção da compreensão viva dos falantes que participam do fluxo discursivo. (VOLÓCHINOV, [1929] 2018, p. 196)

Para Bakhtin e seu Círculo, a visão de língua proposta a partir do objetivismo abstrato a reduz ao seu aspecto estrutural, enquanto forma fixa e imutável, e contribui para uma concepção desassociada das dimensões político-ideológicas. Segundo a perspectiva dialógica, no entanto, a língua não é “[...] um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 40). A língua, social, histórica, política e ideológica (BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, [1929] 2018) é também plural. Assim, a partir desta perspectiva, podemos afirmar que não há posição discursiva neutra, pois a língua:

[...] não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo. Todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia e uma hora. Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (BAKHTIN, 2015, p. 69)

Desse modo, todo enunciado⁴³ “[...] não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social” (BAKHTIN, 2015, p. 49), e os discursos dos sujeitos são marcados

⁴³ Os enunciados, para a concepção bakhtiniana de discurso, podem ser entendidos como a forma mínima de expressão discursiva, dada a impossibilidade de ocorrerem fora de um contexto socialmente marcado. Segundo Bakhtin, são distintos de orações e frases, haja vista que estas são

por seu contexto sócio-histórico. A partir dessa rede dialógica, as manifestações ideológicas, os diferentes posicionamentos, ocorrem em um dado grupo social e se materializam na língua.

Dada a relevância de pensarmos língua enquanto social-historicamente construída e como estratégia de luta e de resistência de sujeitos subalternizados, recuperando a epígrafe de bell hooks, é somente quando as alunas e a professora negra se posicionam enquanto negras e se expressam em sala de aula a partir de sua língua materna (o vernáculo negro) que há o embate e, assim, o questionamento do racismo antes silenciado. Dessa forma, o confronto de posições enunciativas diferentes, antes invisibilizado, só se tornou explícito a partir de uma prática educacional que levasse em conta uma concepção de língua enquanto prática social, ideológica e social-historicamente marcada. Nesse sentido, é importante ressaltar que, queiramos ou não, o ensino-aprendizagem é sempre político (FREIRE, 1987) e pode se engajar com a luta contra opressões e desigualdades ou contribuir para a manutenção e até mesmo o fortalecimento de contextos desiguais.

Tendo entendido que a língua, assim como a educação, pode ocupar um importante lugar para o combate à perpetuação de discursos e práticas racistas, também reconhecemos a relevância do LD, da escola e do ensino-aprendizagem de espanhol enquanto instrumentos e espaços de ações antirracistas. Sendo um material com potencial para contribuir para um entendimento de mundo, o LD é um recurso didático-pedagógico carregado de ideologias e que traz certo recorte de mundo.

Sendo um produto linguístico, com caráter responsivo, o LD reflete e refrata sentidos, assim como expressa visões de mundo acerca da realidade a partir da seleção de conteúdos, temas, textos, imagens, etc. Como afirma o pesquisador Clécio Bunzen (2005), o livro impresso escolar é um produto cultural que passa por um processo de produção que implica o agenciamento de diversos sujeitos. Para Bunzen (2005), portanto, o LD:

descontextualizadas e produtos de um esforço de abstração da língua em que seus aspectos sociais são desconsiderados.

[...] procura sistematizar e organizar os conhecimentos escolares na forma de modelo(s) didático(s); por isso mesmo, não podemos deixar de perceber o sistema de valores que participa do processo de socialização e aculturação do público a quem se destina. Além disso, ele pode ser encarado como um **instrumento pedagógico**, uma vez que reflete as várias tradições, as inovações e as utopias de uma época. Essa diversidade de funções e interesses pessoais e coletivos vai apontar para a produção de um objeto cultural/ um gênero do discurso/ uma caixa-preta em que vários agentes (autores, editores, avaliadores, revisores, professores etc.) trabalham mais ou menos em favor do mesmo objetivo, um alinhamento de interesses. (BUNZEN, 2005, p. 18, grifo do autor)

Nesse sentido, como defende Bunzen (2005), podemos considerar o LD como um gênero do discurso⁴⁴, ideologicamente perpassado por vozes sociais que o permeiam e pelo processo dos agentes que envolvem sua produção dentro de seu contexto sócio-histórico. As ideologias estão contidas inerentemente na palavra, nos enunciados concretos, na diversidade de vozes, subjetividades que manifestam seus lugares sociais e historicamente marcados na interação dialógica. Como salienta Luiz Rosalvo Costa (2017, p. 159):

No que diz respeito à questão da ideologia, a implicação decisiva de tudo isso é que, da mesma forma que o social, o ideológico também é carregado como um elemento subjacente à concepção de dialogismo que passa a ocupar o centro da reflexão bakhtiniana.

O dialogismo e a ideologia, portanto, são indissociáveis:

[...] o dialogismo se refere ao caráter compartilhado, isto é, *relacional* dos sentidos produzidos seja no enunciado, seja na palavra. Daí a natureza simultaneamente social e ideológica do dialogismo. Posto que a ideologia se constitui em significados e sentidos construídos na relação (e, portanto, no *diálogo*) entre o eu e o outro, o dialogismo representa, então, a condição e o meio para a sua realização. Logo, o dialogismo é o modo pelo qual se produz o ideológico. (COSTA, 2017, p. 138, grifo do autor).

Esses locais demarcados pelas vozes se contrapõem, enfrentam e negociam sentidos, muitas vezes conflituosos, em seus discursos (COSTA, 2017; FARACO, 2009; VOLÓCHINOV, [1929] 2018) e todos eles adentram os espaços escolares contribuindo para a construção de perspectivas das estudantes. Por essa razão, Oliveira (2008, p. 92) nos alerta de que “Cabe em grande parte aos

⁴⁴ Bakhtin (2011) descreve os gêneros do discurso como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (2011, p. 262, grifo do autor). Para tanto, tais enunciados “[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.” (p. 261-262).

conteúdos dos livros didáticos a operacionalização e reprodução de [...] valores, representações e relações sociais que deverão acompanhar o aluno, em maior ou menor escala, por toda a sua vida”. Na mesma direção, o educador Kabengele Munanga (2005) atenta para a problemática perpetuação do racismo não apenas pela cultura escolar, mas também a partir do material didático presente em sala:

[...] sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Sabemos que essa situação tomou outros contornos com a aprovação da Lei 10.639/03 e, posteriormente, da Lei 11.645/08, resultantes de reivindicação tanto do Movimento Negro quanto do Movimento Indígena. Silva (2011) postula a relevância da legitimação, por parte do Estado, da luta contra o silêncio do racismo em ambiente escolar por meio da exigência de práticas escolares e da produção de livros didáticos não racistas e antirracistas. Como forma de defender esta postura exigida pela luta negra e indígena, os parâmetros oficiais do PNLD, em cumprimento das Leis acima destacadas, determinam a representação das diferenças, da discriminação e do preconceito nos materiais como forma de aplacar o silêncio do racismo em ambiente escolar. Contudo, como afirmado anteriormente, os LD de LE foram incluídos posteriormente no PNLD, o que pode contribuir para uma aplicação tardia desses critérios dos editais acima mencionados (FERREIRA; CAMARGO, 2014). Nesse sentido, algumas pesquisas observam a persistência de discursos racistas em conteúdos de algumas coleções de espanhol aprovadas pelo PNLD desde 2011, assim como a importância do papel da professora para um ensino-aprendizagem de LE aliado a uma educação antirracista (BARROS, 2013; ENEVAN, 2016; JOVINO, 2013; OLIVEIRA, 2018; SOUZA, 2016; COUTO; JOVINO; MACIEL, 2013).

A partir da apresentação da coleção, uma das leituras possíveis é a de que a concepção de língua, que fundamenta os pressupostos teórico-metodológicos para a produção da coleção, é de práticas sociais. Além disso, é possível entender que as autoras preocupam-se com os contextos nos quais os textos foram produzidos e nos quais o LD será utilizado. Para além desses entendimentos possíveis, também podemos observar a importância da interação entre os sujeitos, haja vista a

interlocução de um “eu” e um “você” – eu/ outro – socialmente situados. Nesse sentido, a interação discursiva é basilar para entendermos a língua, pois, para Volóchinov:

[...] *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva de minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (grifo do autor, VOLÓCHINOV, [1929] 2018, p. 205, grifos do autor)

Podemos notar a importância do aspecto social e da coletividade para a concepção da interação discursiva e de língua desde uma perspectiva dialógica. Nesse sentido, a língua ocorre na relação entre um “eu” e um “você”, como apresentado na primeira página da coleção e que nos introduz a uma concepção de ensino-aprendizagem de língua que tem como base a interação discursiva.

O aspecto social dado pela relevância da interação discursiva na abordagem teórico-metodológica do LD analisado é evidenciado pela apresentação da obra no Guia do PNLD 2018 (BRASIL, 2018), haja vista que uma das características do material ressaltadas pelo documento oficial é o fato de que:

A coleção, fundamentada numa perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista, tem como eixo central o trabalho com os gêneros discursivos. Apresenta uma diversidade de textos advindos de diferentes esferas, suportes e variedades linguísticas. Esses retratam a pluralidade sociocultural brasileira e a das comunidades hispanofalantes, assim como promovem o respeito à diversidade social, étnico-racial, etária, cultural e de gênero. Abordam temas adequados ao Ensino Médio e propiciam o engajamento dos estudantes em discussões acerca de questões socialmente relevantes. (BRASIL, 2018, p. 38)

A abordagem sociointeracionista, segundo Rogério Tilio (2014), se pauta na reflexão de que o ensino-aprendizagem de línguas deva ocorrer com base no contexto das estudantes, haja vista a necessidade de “que a prática na sala de aula seja relevante para a realidade do aluno. Para isso, a prática na sala de aula deve ser baseada em materiais autênticos, típicos da vida social do aluno [...]” (TILIO, 2014, p. 930). Em paralelo à perspectiva sociointeracional de Vygotsky (1978 [1998] apud TILIO, 2014), aquela abordagem vai além de um entendimento de ensino-aprendizagem de línguas voltado para fins comunicativos e propõe um olhar mais

atento para a pluralidade cultural e social do mundo em que a aluna está inserida. Portanto, são “[...] situadas socialmente e construídas em interações [...] [já que] a aprendizagem é uma forma de participação social onde ocorre a construção de conhecimento compartilhado” (TILIO, 2014, p. 931).

Na entrevista com autoras da coleção, elas ressaltaram que houve a preocupação em adotar uma perspectiva crítica e social de ensino-aprendizagem de língua espanhola na elaboração das unidades do LD, tanto para atender os critérios do edital do PNLD quanto em função de uma concepção crítica de educação adotada por elas:

Elzimar: [...] primeiro lugar, a gente tinha que atender coisas que estavam no edital, né. Tinha que ter unidade que falasse, por exemplo, de indígenas, que falassem, né, da questão da africanidade. Então, primeiro lugar isso. Em segundo lugar, essa questão mesmo dos temas que nós achássemos que seriam relevantes de abordar, dentro dessa perspectiva crítica [...].

Luciana: [...] mais ou menos aquilo que nós achássemos que era socialmente relevante, com certeza. Social e culturalmente relevante. [...] mas sempre, mesmo na música, mesmo no humor, tentando puxar pro elemento crítico. [...] A gente acha que não tem como você educar sem isso, você pode até ensinar sem isso, agora educar sem crítica é impossível. (transcrição da entrevista)

De acordo com o exposto pelas autoras, uma perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas sem pensar na questão sociocultural e sem levar em consideração a posição crítica dos sujeitos em sala não estaria condizente com o papel da educação. A fala das autoras nos permite criar sentidos para uma concepção de língua e de educação pautadas no princípio de inviabilidade de neutralidade no ensino-aprendizagem de línguas, assim como evidencia que não há educação sem formação de sujeitos críticos socialmente.

Menezes de Souza (2011), ao refletir sobre um ensino-aprendizagem de línguas a partir do letramento crítico, recupera a crítica a um ensino tradicional por meio da metáfora da educação bancária de Paulo Freire:

No momento mesmo em que se funda [a educação bancária] num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano. (FREIRE, 1987, p. 74-75)

Segundo Freire (1987), a educação bancária está atrelada a um ensino mecanicista e que não permite às educandas pensarem sobre si mesmas e sobre a realidade que as cerca, haja vista que seu objetivo é manter as opressões e a ideologia liberal de mercado. Além disso, essa perspectiva pedagógica considera que “ensinar” seria a mera transposição de conhecimentos entre a educadora em relação às educandas, haja vista a defesa de uma posição hierarquicamente superior a das estudantes.

No entanto, para o linguista, há diferenças entre a pedagogia crítica de base marxista, postulada por Paulo Freire, e a perspectiva de letramento crítico, ainda que ambas partam da mesma problematização à educação tradicional bancária. Para Menezes de Souza (2011), no letramento crítico “Precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras [...]” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293), assim como

[...] perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. [...] Perceber como aquilo que é natural para ele (o aluno) pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. É portanto levar o aluno, o aprendiz, a reformular o seu saber ingênuo. [...] Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 293)

Em direção contrária à educação bancária criticada por Freire (1987), tanto a concepção de língua quanto de educação que defendemos neste trabalho – e que dialogam com os entendimentos das autoras – podem contribuir para uma prática preocupada com a diversidade étnico-racial e social, assim como com o combate às desigualdades raciais e sociais na escola. A linguista aplicada Aparecida Ferreira de Jesus defende um letramento crítico voltado às questões étnico-raciais e que busca a prática educacional antirracista. O Letramento Racial Crítico ou Letramento Racial (MOSLEY, 2010; SKERRETT, 2011; GUINIER, 2004 apud FERREIRA, 2015), nas palavras da autora, contribui para

[...] ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais. (FERREIRA, 2015, p. 138)

Nesse sentido, a concepção de ensino-aprendizagem de língua a partir das questões sociais parte do pressuposto de que língua se constitui na interação dos sujeitos e não se separa das questões de raça e racismo. Nesta pesquisa, compreendemos raça, de acordo com o sociólogo Silvio Almeida (2018), como “[...] uma relação social, o que significa dizer que *raça* se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos” (ALMEIDA, 2018, p. 40, grifo do autor). As concepções de língua e raça, portanto, podem ser entendidas a partir do aspecto das relações entre os sujeitos. Sendo assim, entendemos que é na interação discursiva que a língua se dá, assim como as questões étnico-raciais se manifestam na e pelas relações.

Desta forma, uma perspectiva que desconsidere o aspecto social, histórico e ideológico da língua e a limite a seus aspectos formais pode ser apontada como uma forma de silenciar as relações de poder, assim como as relações étnico-raciais, materializadas a partir do discurso. Isto é, a tentativa de centralização e homogeneização da língua, considerando apenas seus aspectos sistêmicos, é também uma das formas políticas que alguns grupos sociais encontram para legitimarem uma língua em detrimento de outras. A abordagem sociointeracionista, cuja fundamentação baseia os pressupostos teórico-metodológicos da coleção *Sentidos en lengua española*, se pauta em um ensino-aprendizagem em que os conteúdos formais da língua não sejam trabalhados de forma separada dos conteúdos interacionais e sociais, haja vista que

O ensino de língua estrangeira, portanto, envolve uma série de questões que extrapolam sua organização sistêmica (lexicogramática), devendo envolver também escolhas temáticas, responsáveis pela situacionalidade sócio-histórico-cultural do ensino, e pelas escolhas de organização textual – gêneros discursivos, que articulam o conteúdo temático com a estrutura composicional e o estilo da linguagem (Bakhtin, 1952 [2003]), dando conta não apenas da estrutura textual e de mecanismos de coesão e coerência, mas também de questões como variação linguística e pluralidade cultural. (TILIO, 2014, p. 933)

Em paralelo ao que propõe Tilio (2014) acerca da abordagem sociointeracionista, o Guia do PNLD (2018) avalia que a coleção é organizada com base em um trabalho voltado aos gêneros do discurso. Assim, as unidades ao longo dos volumes da obra:

[...] se organizam por seções e subseções, a saber: Páginas de abertura; En foco; Lee (dividida em Ya lo sabes, Lee para saber más, Comprendiendo el texto, Entretextos, Reflexiona e Comprendiendo el género); Escucha (dividida em Entrando en matéria, Oídos bien puestos, Más allá de lo dicho, Comprendiendo el género); Escribe e Habla (cada qual dividida em Arranque, Puesta en marcha, Cajón de herramientas, Hacia atrás); e Autoevaluación. Estão acompanhadas também do apêndice de estilo del género. A única exceção dessa organização ocorre na Unidade 1 do Volume 1, Una lengua, muchos pueblos, cuja estrutura contém 15 seções. Destas, apenas Páginas de abertura, En foco e Autoevaluación compartilham o mesmo título com as demais unidades. (BRASIL, 2018, p. 39)

Como afirmam as autoras, essa divisão das unidades atende aos gêneros do discurso que as compõem, assim como busca seguir uma progressão de nível de complexidade do gênero discursivo, da temática elencada e dos conteúdos gramaticais que pretendem atingir ao longo das atividades:

Elzimar: [...] a gente tinha que pensar nos gêneros discursivos, por que o eixo do livro, da coleção, são os gêneros discursivos e tinha que aliar os gêneros discursivos com os temas, né? Então, até a gente chegar nesse formato, até a gente pensar no formato de quatro unidades por livro, pensar quais seriam as seções de cada unidade isso sim é muito trabalhoso [...] pensar na progressão, né, tanto na progressão temática quanto na progressão mesmo de dificuldade né, dos gêneros, dos conteúdos gramaticais, do tipo de questão. Então a gente pensou, elaborou, antes [...]. Depois, no processo, nós trocamos unidades de lugar. [...] Então nós mudamos a ordem, mas o planejamento inicial a gente conseguiu, acho, [...] não me lembro da gente ter mudado, tinha os temas, tinha os gêneros, pode ser que a gente tenha alterado um gênero ou outro, mas acho que no geral a gente conseguiu respeitar, cumprir, aquele planejamento. (entrevista com as Autoras)

As autoras também afirmam que as seções que contemplam os apêndices dos volumes foram criadas ao longo do processo de produção da obra. Outro ponto importante mencionado pelas autoras é que o apêndice que trata exclusivamente de conteúdos gramaticais, intitulado *Síntesis léxico-gramatical*, foi criado por último:

Luciana: [...] o que surgiu no curso do processo foi [...] apêndice. [...] A *Síntesis gramatical* [...] não existia [...] depois a gente achou, foi você ((Elzimar)) que achou importante colocar, e depois, assim, de fato, foi relevante [...]. (entrevista com as Autoras)

É possível observar que o trabalho com a gramática, portanto, para As Autoras, foi pensado a partir da construção de uma progressão da temática e dos gêneros do discurso nas Unidades. Isto é, os conteúdos gramaticais não eram o foco da elaboração do LD e, pelo contrário, orbitavam os temas e o trabalho com os

gêneros discursivos. Sobre os critérios de seleção dos temas das Unidades, como acima mencionado, As Autoras posicionaram-se a partir da perspectiva crítica de educação, buscando assim a representação da diversidade cultural e das questões sociais e étnico-raciais, haja vista que a coleção se destina ao contexto das estudantes de escola pública. Nesse sentido, houve também a intenção de selecionar os gêneros discursivos tendo em vista o contexto escolar das alunas e o critério de gênero público:

Luciana: esse era o critério número um, gêneros públicos [...] que são factíveis de um estudante brasileiro de espanhol chegar a ler ou ouvir em espanhol. [...] o ler e o ouvir é até um pouco mais fácil, né Elzimar?

Elzimar: Sim.

Luciana: E a gente colocou na escrita e na fala, isso é uma coisa que Elzimar é que trouxe pra coleção [...], gêneros escolares, ensinar um estudante a fazer um resumo, ensinar um estudante a fazer uma resenha, a fazer um infográfico, [...] esses gêneros que você tá ajudando ele ((o aluno)) a escrever espanhol e você tá ajudando ele a estudar História, Geografia, Ciências, Química, Física [...] (entrevista com as Autoras)

Considerando a perspectiva crítica tanto de língua quanto de ensino defendida pelas Autoras da coleção, podemos perceber, a princípio, que o LD está pensado para atender a realidade das estudantes de escola pública. No entanto, é possível afirmar que o PNLD é um programa que se destina a uma variedade de contextos educacionais, sejam rurais ou urbanos. Acreditando que é um grande desafio um único material didático dar conta da diversidade de público e suas necessidades na educação brasileira, temos em mente as limitações que podem conter os conteúdos do LD no que tange, mais especificamente, à representação de povos indígenas e negros, foco desta investigação. Levando em conta, portanto, o contexto sócio-histórico e cultural da sala de aula brasileira e a relevância para um ensino-aprendizagem de espanhol crítico, cujos objetivos visam atender à pluralidade linguística e cultural assim como buscar o combate ao racismo, na próxima seção discutimos com mais atenção de que maneira a presença da língua espanhola na escola e o papel dos estudos linguísticos e da ciência podem contribuir para a reflexão em prol da prática educacional antirracista.

2.2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO LIBERTAÇÃO: A (DES)CENTRALIZAÇÃO CULTURAL, IDENTITÁRIA E LINGUÍSTICA NO LD, NA SALA DE AULA DE ESPANHOL E NA CIÊNCIA

A compreensão de que língua é ideológica, social e historicamente perpassada por valores e crenças pode contribuir para uma perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas em que os sujeitos e seu contexto sejam centrais em sala de aula. Se, por um lado, a interação discursiva se encontra no tecido dialógico entre alunas e professoras no espaço de sala de aula, por outro, elas também são constituídas pelas relações de poder no interior da escola como instituição, assim como por meio de currículos, diretrizes educacionais, projetos político-pedagógicos e materiais didáticos.

Como dito anteriormente, o LD é um material didático que pode (re)produzir em seus conteúdos ideologias e visões de sociedade e, inclusive, perpetuar ideologias racistas. Nesse sentido, como um dos únicos materiais utilizados e normatizados nas escolas públicas, ele é um instrumento que refrata discursos tanto de suas autoras como dos avaliadores, que se pautam nos critérios oficializados pelo PNLD para a escolha das coleções que estarão presentes em grande parte do período de formação das estudantes na educação básica brasileira. É por essa razão que se faz importante a instituição das Leis 10.639/03 e 11.645/08, em cujas premissas figura a exigência de conteúdos sobre História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena.

No que tange ao ensino-aprendizagem de espanhol como LE nas escolas públicas, algumas pesquisadoras atentam para a importância de uma educação em línguas que promova a diversidade identitária e cultural em sala de aula (WOGINSKI; COUTO; SOUZA, 2018). Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), bem como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEN, 2006) – documentos que respaldavam o ensino-aprendizagem até 2018 –, apresentavam a relevância da abordagem da interculturalidade e dos temas transversais nas aulas de Linguagens (WOGINSKI; COUTO; SOUZA, 2018). No contexto de ensino público no Paraná, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para LEM (2008) abordavam “um trabalho com a diversidade, que é compreendido como o respeito à diversidade seja ela cultural, identitária ou linguística repensando a hegemonia cultural” (WOGINSKI; COUTO; SOUZA, 2018,

p. 11). Tendo em vista a atribuição das Leis acima citadas, concordamos com o que afirmam as autoras sobre a importância de um ensino-aprendizagem de línguas voltado à educação antirracista:

[...] pensar em um ensino de língua em uma perspectiva intercultural corrobora com as aplicações de tais leis contribuindo para a busca de uma educação antirracista, mais justa e igualitária, ou seja, através das identidades culturais dos países hispanos compreenderíamos melhor a nossa própria identidade e romperíamos com o preconceito e estereótipos em relação aos demais. (WOGINSKI; COUTO; SOUZA, 2018, p. 14)

Entendemos como prática intercultural, portanto, o que Walsh (2009) entende como *interculturalidade crítica*:

A interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. [...] A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. (WALSH, 2009, p. 22)

Nesse viés, a cultura é vista sob o prisma da herança social e histórica colonial. O ensino-aprendizagem de línguas, se atrelado a uma perspectiva da interculturalidade crítica, pode contribuir para o combate ao racismo em sala de aula. A educação antirracista, assim como a perspectiva da interculturalidade crítica, também é uma prática que busca uma abordagem que não se restrinja aos aspectos culturais, já que “explicitamente nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão [...]” (FERREIRA, 2012, p. 278).

Observamos, no entanto, que a partir da aprovação da MP em 2016 (MP 746/2016), conforme já mencionamos na página na Introdução, e, como sua decorrência, a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.417/2017), é retirado o componente LE e regulamentado o ensino obrigatório apenas de língua inglesa. A recusa às reflexões das Leis e das diretrizes para uma formação educacional pautada pela diversidade linguística, assim como a retirada da autonomia de escolha das línguas estrangeiras pelas comunidades escolares, enfraquece o ensino-aprendizagem de espanhol nas escolas, o que antes era obrigatório. Como consequência, na nova BNCC e no PNLD, já não consta o ensino-aprendizagem e tampouco coleções de LD de espanhol.

Alguns estudos apontam que a retirada da diversidade de ensino de línguas e, em contrapartida, a obrigatoriedade do ensino de inglês nas escolas se deve à crescente política neoliberal estabelecida pelo Estado brasileiro, que, por sua vez, parece se alinhar à dinâmica de mercado atribuída à educação:

Constata-se, portanto, que a BNCC desconsidera a história do ensino de LE no país e a formação integral do sujeito perpassada pelo contato e pela assimilação com diferentes culturas e formas de pensar, sentir e agir no mundo. Essa visão distorcida pode ser entendida a partir do momento em que o texto do novo documento reforça a imagem do ensino de inglês como língua franca, portanto uma língua desvinculada da noção de cultura e vinculada aos interesses do *mercado linguístico* (BOURDIEU, 2008) ou da *terceirização do ensino* (BOHN, 2000). (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019, p. 193, grifos dos autores)

É nesse contexto de instabilidades que se encontram a professora de espanhol e as estudantes de graduação em formação em Letras espanhol. As Autoras de *Sentidos* atentam para este fato:

Luciana: [...] pela primeira vez na história do Brasil a gente tem só uma língua estrangeira como única obrigatória. [...] Isto é uma situação muito grave [...] e a gente já percebe esse impacto na Universidade, nos formandos. [...] A gente percebe também no desânimo dos professores, desânimo nosso também ((enquanto pesquisadoras)) [...] A gente vê os professores de espanhol das redes municipais do Rio serem deslocados pra secretaria, pra biblioteca, pra contraturno [...] e coisas desse tipo [...], demissão em massa em escola particular. (entrevista com as Autoras)

Ainda assim, As Autoras mencionam o Movimento Fica Espanhol, organizado por professoras de língua espanhola de todo o país, como uma forma de resistência à imposição dessas medidas. No Paraná, a APEEPR atua com o objetivo de resistir e denunciar essas medidas no contexto de ensino de espanhol na escola pública paranaense. Como podemos ver, a seguir, em trecho do Manifesto Coletivo das(os) professoras(es) de espanhol do Estado do Paraná (2016):

Reiteramos, neste momento, o entendimento de que a proposta para mudança e/ou reforma de um Currículo Escolar e da supressão de Disciplinas Curriculares que historicamente compõem a Matriz Curricular da Educação Básica, deve ser (re)discutida de forma democrática, pois ao se agir unilateralmente, tal qual foi o caso da referida MP 746/2016, poderá ocorrer o esvaziamento do pensamento crítico-reflexivo indispensável para uma Sociedade Democrática. (APEEPR, 2016)

Além disso, como mencionamos anteriormente, é necessário recordar o papel importante do movimento estudantil secundarista, que, em 2016, ocupou cerca de 800 escolas públicas paranaenses, bem como várias instituições de ensino públicas em diversos estados do Brasil, contra a Reforma do Ensino Médio. Portanto, neste cenário de instabilidades tanto no ensino-aprendizagem de línguas quanto no ensino de Artes, Sociologia e Filosofia na escola pública paranaense, a resistência das professoras, alunas e pesquisadoras se faz necessária para impedir mais retrocessos na educação.

Tendo em vista este contexto, aliada à luta pela permanência do ensino de língua espanhola na escola para uma formação intercultural, a partir de uma perspectiva crítica, e em conformidade com a Lei 11.645/08, está a busca para uma educação antirracista no ensino de línguas. Como defende bell hooks na epígrafe deste capítulo, é necessário fazer de nossas próprias palavras a condição necessária para lutar contra as forças hegemônicas. Dado a estes desafios apresentados, o que bell hooks propõe é a defesa para a diversidade de posições discursivas e a libertação por meio da língua em sala com o objetivo de erradicar uma única maneira de ver o mundo, cuja hegemonia está atrelada à branquitude, termo definido na Introdução, e ao racismo estrutural. Nesse sentido, acredito, como afirmaram as autoras acima destacadas, que o ensino plurilíngue é um caminho que possibilita o encontro com a interculturalidade e a formação crítica dos sujeitos, assim como visa a uma educação antirracista.

Ao apontar a importância de um ensino-aprendizagem de língua espanhola pautado pela interculturalidade crítica e pela educação antirracista, a fim de combater uma forma unificada de ver o mundo, algumas pesquisas apontam para a relevância da descentralização da padronização do espanhol peninsular, observada na tradição de produção dos LD de editoras espanholas. Por meio da perspectiva bakhtiniana de língua, podemos observar que a desvinculação do caráter ideológico da língua a partir da concepção estrutural possibilita um entendimento de ensino-aprendizagem de LE centralizado em seu aspecto gramatical e estrutural, como apontado por Picanço e Garcia (2017). Tal concepção de ensino e de língua promove o desprestígio da pluralidade de significações discursivas ao tomar uma forma estrutural como norma em um dado contexto.

Com relação ao predomínio de normas em detrimento a outras formas de expressar-se na e pela língua, Faraco (2008) aponta que o normativismo presente

na concepção sistêmica e abstrata de língua está aliado aos processos de unificação da língua a partir de seu aspecto estrutural, conforme explicitamos acima a partir dos autores do Círculo de Bakhtin. Por meio da legitimação de um modo de enunciação da língua e elevando-o a um conjunto de regras gramaticais que cria padrões impostos aos falantes, o normativismo tem como mecanismo a criação de uma norma e seu prestígio em detrimento às demais formas de enunciação. Faraco (2008) observa que a norma-padrão atende historicamente ao prestígio das formas de enunciação das elites e atenta para a origem europeia deste fenômeno:

Essa concepção derivou do fato de, na Era Moderna (desde o século XV), a língua ter se tornado assunto de Estado nos países europeus, que, como parte do processo de centralização característico daquela conjuntura histórica, desenvolveram políticas linguísticas homogeneizantes em seus territórios. (FARACO, 2008, p. 35)

Podemos observar, em paralelo a isso, as relações hierárquicas linguísticas acarretadas por meio das relações opressivas que engendram as dinâmicas coloniais de poder e de saber a partir da perspectiva de Fanon (2008) com relação ao funcionamento do prestígio da língua enunciada pela elite. Para o autor, na Martinica, a língua mais próxima do colonizador possuía mais estima na burguesia desse território se comparada às formas linguísticas e dialetos miscigenados da população não burguesa. Quanto mais consonantes à norma-padrão da língua do Estado-nação europeu as enunciações se encontrarem, mais elas expressam a posição de poder social para seus falantes.

Fanon critica, nesse sentido, a perpetuação hegemônica desse pensamento colonial no que tange à língua. Aponta também para a ideia de falar para-o-outro, isto é, assumir uma língua que não é sua para nela aproximar-se das relações de poder da hegemonia branca/europeia. É na fratura da identidade negra, atravessada pela diferença colonial, que as contradições problematizadas por Fanon em relação ao sujeito negro se manifestam. O autor exemplifica essas ambivalências ao trazer a diferença de tratamento do negro colonizado antilhano em diferentes situações: em um contexto militar do exército colonial, o antilhano era tratado com respeito por ser intérprete da língua oficial (isto é, o francês), assim como, em seu país, as classes mais altas colonizadas defendiam o uso da língua do colonizador e inferiorizavam as línguas nativas e suas misturas com a língua tida como oficial. O crioulo, língua

falada pelo colonizado, é tido como um “dialeto”, enquanto o francês é tido como uma língua (FANON, 2008; PINTO, 2011).

Podemos, então, concordar com a linguista aplicada Joana Plaza Pinto, que, ao comentar a supracitada obra de Fanon, conclui que “a língua é, então, um elemento das redes de poder instauradas nos processos coloniais de racialização” (PINTO, 2011, p. 72). Sob esse viés, entendemos que romper e questionar as normas gramaticais é também, em paralelo ao que afirma bell hooks, uma atitude de resistência ao racismo e à colonialidade do poder inerentes à língua do opressor.

Frente a essas relações de poder que se manifestam a partir da língua, isto é, as dinâmicas de prestígio de uma dada norma linguística em detrimento das demais enunciações, alguns estudos apontam para o processo de *estandarización*, ou padronização, da língua espanhola a partir de políticas linguísticas espanholas. Moreno Cabrera (2011) analisa como a Real Academia Española (RAE) é uma das ferramentas que regularizam a predominância de uma das variantes espanholas, defendida como língua neutra, e que subjuga as demais variantes do espanhol peninsular e dos demais continentes. Para o autor (MORENO CABRERA, 2011), a defesa de uma língua neutra, única e fixa, a partir da perspectiva da RAE, corrobora o ideal de nacionalismo espanhol, assim como preconiza a possibilidade de que as demais variantes sejam subjugadas à centralidade da variante madrilenha peninsular. A esse processo, Moreno Cabrera dá o nome de *estandarización*.

Como consequência, cria-se uma noção de língua neutra, que estaria, na verdade, atrelada à variante castelhana peninsular. É importante reiterar que essa centralização na variante castelhana peninsular, como já mencionamos, exclui também a diversidade linguística existente no próprio território espanhol. Por outro lado, cria-se também a ideia de um bloco unitário de espanhol da América, excluindo sua diversidade e pluralidade:

A la manipulación que consiste en presentar una determinada variedad castellana como la única verdaderamente correcta, se agrega la manipulación de contraponer esta variedad estándar castellanocéntrica a un plural y diverso español de América presuntamente unitario. Que el español de España se contraponga en bloque al de América no lleva más que a una sobrevaloración o resalte de una de las variedades lingüísticas del español peninsular y a una infravaloración o desdibujamiento de la inmensa riqueza lingüística existente en los países americanos de lengua castellana, que difícilmente puede hacerse evidente con un término que designa nada menos que todo un continente. (MORENO CABRERA, 2011, p. 264)

Posteriormente, aliado aos mecanismos de unificação da LE em torno da centralização da variante castelhana possibilitada pela RAE, na década de 90, o Estado espanhol impulsionou, uma vez mais, o seguimento da colonialidade de seus antepassados em uma investida neoliberal para a expansão educacional do ensino de espanhol pelo mundo. Aliado aos esforços de renovação da RAE para promover uma face pan-hispanista, isto é, a sustentação da imagem de que as demais variantes do espanhol estariam contempladas em seu escopo, foi criado o Instituto Cervantes (DEL VALLE; VILLA, 2005), um órgão que atua, diferentemente da RAE, na regulação das ações de ensino-aprendizagem de espanhol como LE em mercados como Brasil, EUA, Europa oriental e Ásia:

Una de las preocupaciones principales de la RAE y del Instituto Cervantes ha sido dotar al idioma de una imagen pública que sirva a su aceptación como lengua común de España – frente al constante cuestionamiento de su estatus por parte de los nacionalismos catalán, gallego y vasco – y a su afirmación como lengua de prestigio internacional – que persigue al todopoderoso inglés y desafía a las viejas grandes lenguas de solera como el alemán y el francés. (DEL VALLE; VILLA, 2005, p. 200)

Em razão disso, o projeto neoliberal de ambas as instituições espanholas está atrelado, para Del Valle e Villa (2005), ao objetivo do Estado espanhol de ganhar espaço no embate com outras frentes de mercantilização das línguas e suas culturas. Para tanto, uma estratégia seria adornar os pilares tradicionais fomentados pela concepção de língua única, fixa e imutável da RAE com uma roupagem que vende a ideia de “língua neutra”. Portanto, a língua, que se torna, sob essa lógica, um produto mercantil fabricado e encaixotado, é embalada e exportada pelos interesses do capital espanhol.

De acordo com os estudos de Celia Cassiano (2007), a chamada América Latina (aqui denominada Abya Yala/América Ladina) e Caribe tornaram-se alguns dos mercados lucrativos para a expansão do ensino de espanhol, sobretudo no Brasil, com a entrada do país no MERCOSUL na década de 90. Com a abertura e a expansão do mercado do ensino de língua espanhola (ELE) no Brasil, o país, com o objetivo de suprir a demanda de formação de professoras, materiais didáticos e exames de proficiência, abriu suas portas para o mercado da língua espanhola, beneficiando o mercado editorial espanhol por meio das políticas educacionais latino-americanas (o que, nesta pesquisa, denominamos abya-yalanas/amefricanas) e caribenhas (CASSIANO, 2007).

Cassiano (2007) observa a influência do financiamento do Banco Mundial na área educacional de países considerados como Terceiro Mundo. O Banco Mundial, segundo Torres (2000 apud CASSIANO, 2007), estimula a implementação de LD no campo educacional em países que considera subdesenvolvidos. No entanto, segundo Torres (2000 apud CASSIANO, 2007), essas medidas não se pautam em necessidades particulares de cada região, e tampouco consideram as especificidades e diversidades culturais, sociais e políticas dos países tidos como em desenvolvimento. Desse modo, entendemos que a generalização e a tentativa de homogeneização da região ocorrem tanto pelas tentativas de unificação da língua – por meio das políticas linguísticas e educacionais encabeçadas pelo Estado espanhol, como afirmam Del Valle e Villa (2005) e Moreno Cabrera (2011) – quanto pelas premissas nas quais se pautam medidas empreendidas por órgãos internacionais como o Banco Mundial.

Como consequência da presença do Banco Mundial e de órgãos de financiamento internacionais para o setor educacional na região, é expressivo, segundo o estudo de Cassiano (2007), o crescimento das políticas de distribuição de LD nos diversos países da região no final do século XX e início do XXI. Visto que “o Banco recomenda que os Estados devam deixar para o setor privado a produção e distribuição dos livros didáticos” (CASSIANO, 2007, p. 100), tais medidas estatais de alguns países do que se chama América Latina (aqui considerada Abya Yala/América Ladina) e Caribe possibilitaram o avanço das editoras privadas na educação. Com este ponto de venda em ascensão, as editoras espanholas encontram em solo *américoano/abya-yalano*⁴⁵ um espaço ideal para a aplicação de seus interesses neoliberais:

[...] não é de se estranhar que América Latina e Caribe, na década anterior [década de 90], tivessem, mais uma vez, assistido ao desembarque maciço dos espanhóis no continente, que souberam aproveitar as vantagens da quase totalidade linguística da região, para expandir o seu tradicional setor livreiro, entre empresas de outros setores. (CASSIANO, 2007, p. 110)

Isto diz respeito às tentativas de unificação e homogeneização da língua, as quais Bakhtin (2015) nomeia como *forças centrípetas*: “A categoria de língua única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e centralização

⁴⁵ A adoção do termo *abya-yalano/amefricano*, já mencionada na Introdução, faz-se mais recorrente a partir deste momento haja vista a contextualização e problematização do termo/conceito neste capítulo.

linguística, uma expressão das *forças centrípetas* da língua” (BAKHTIN, 2015, p. 39, grifo do autor). A partir das forças centrípetas do discurso permeadas por meio das políticas linguísticas e educacionais envolvendo o ensino-aprendizagem e o material didático de espanhol, promovidas pelo Estado espanhol, isto é, a centralização da norma castelhana como língua neutra, as demais formas de enunciação em língua espanhola de países da Abya Yala/América Ladina, África e Ásia – assim como as demais línguas resistentes e originárias desses territórios – estariam subjugadas ao processo de subalternização normativa frente a uma das variantes do eixo peninsular. Tendo em vista esse mecanismo de unificação da língua que é adaptado para fins neoliberais, é possível observar que a venda de uma das variantes prestigiadas da Espanha enquanto produto tem como base os mecanismos da colonialidade, visto que apresentam impactos ideológicos nos países *américanos/abya-yalanos* e de fala hispana. A hegemonia da variante castelhana e da cultura da Espanha, conservada pela manutenção de aparatos institucionais como o Instituto Cervantes, a RAE e editoras espanholas, além de outros de natureza financeira, podem contribuir para o silenciamento de saberes subalternizados pela lógica do sistema capitalista.

A partir da premissa de que o espanhol neutro é sustentado para fins comerciais, em seu estudo, Andrea Ponte (2013) expõe o lugar privilegiado da Espanha frente ao contexto da língua espanhola no mundo, visto que é o país que detém a maior parte da produção de materiais didáticos e expansão de centros de línguas, bem como de instituições normativas como a RAE. Citando Moreno Cabrera (2011), Ponte (2013) afirma que, paralelamente à difusão da língua espanhola peninsular, denominada variedade centro-norte, está a promulgação do nacionalismo espanhol.

Embora a promoção da língua neutra espanhola, aliada às políticas de expansão do espanhol pelo Estado espanhol, venha incentivando a nível internacional um lugar privilegiado da língua no mundo, ainda é possível observar consequências onerosas do centralismo europeu no ensino aprendido de espanhol a nível local. É o caso da marginalização e silenciamento das diversas nacionalidades e da escassa presença da diversidade cultural nos LD de espanhol (PONTE, 2013; PICANÇO; GARCIA, 2017).

A partir do que entendemos acerca das políticas linguísticas envolvendo o ensino-aprendizagem de espanhol, acreditamos que as produções que passam pelo

crivo do PNLD e por autoria brasileira respondem ao contexto de produção de materiais didáticos promovidos pelo mercado editorial espanhol e por uma tradição de ensino-aprendizagem marcada pela centralização da variante peninsular espanhola. Com isto, algumas pesquisas recentes demonstram a permanência da centralidade da variante e da cultura espanhola nos LD de espanhol aprovados pelo PNLD em comparação à presença dos demais países hispânicos (é o caso de países da Abya Yala/América Latina e Guiné Equatorial) (TELLO, 2012; FRAGA, 2016; OLIVEIRA, 2014). Nesse sentido, a compreensão limitada de centralização de cultura e língua espanhola implica na dificuldade de abordagem das diferentes posições discursivas dos sujeitos em sala de aula e também no que tange às relações étnico-raciais na educação. No entanto, algumas pesquisas apontam para a autonomia e o agenciamento da professora em sala de aula com vistas à defesa da abordagem da diversidade cultural e identitária (VIEIRA, 2016).

Considerando que o LD apresenta um recorte da realidade e, a partir disto, imprime significados e visões de mundo (TILIO, 2008), é possível concluir que as editoras espanholas e europeias que apresentam grande influência no mercado internacional trazem, nos conteúdos dos seus manuais, ideologias e valores de seu local de enunciação. Diante desta trajetória de ensino do espanhol, a presença do PNLD, apesar de haver permanência de silenciamento de identidades negras e indígenas ao reproduzir estereótipos (BARROS, 2013; ENEVAN, 2016; SOUZA, 2016; OLIVEIRA, 2018; JOVINO, 2013), é de fundamental importância, visto que seus critérios legitimam a responsabilidade de uma prática educacional voltada para a diversidade e diferença dos sujeitos em sala de aula.

Lembrando das palavras e da pedagogia transgressora praticada por bell hooks, podemos concluir que é por sermos seres constituídos na e pela língua que podemos lutar por uma prática educacional e científica crítica, com o objetivo de combater o racismo e, assim, libertar-nos.

3 FORMAÇÃO IDENTITÁRIA NA ABYA YALA/AMÉFRICA LADINA

Como visto no capítulo anterior, a língua(gem)⁴⁶ não está separada da sociedade e tampouco da cultura e ideologias construídas por um grupo social. O racismo, portanto, como constituinte dos processos sócio-históricos da sociedade brasileira, permeia as relações entre os sujeitos. Assim, ao refletirmos acerca do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) na escola pública, haja vista os desafios para sua permanência no currículo, consideramos que a presença da variedade linguística e cultural em sala de aula pode promover discussões sobre a diversidade étnico-racial de maneira a objetivar a educação antirracista proposta pela Lei n.º 11.645/08. Indicamos que a importância da permanência do espanhol nos currículos das escolas básicas diz respeito, também, como encontramos nas OCEM (2006), ao:

[...] papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade. (BRASIL, 2006, p. 133 apud PONTE, 2016, p. 18)

Dando seguimento a isso, Andrea Ponte comenta sobre o excerto acima citado (2016):

Aqui, a presença do espanhol não está marcada por ações urgentes, por um consumo linguístico desenfreado ou em escala industrial, mas por um convite à reflexão e à interação; à consciência de que o espanhol e sua aquisição não são um fim em si mesmo, mas peças da engrenagem que forma o cidadão. Segundo esses documentos, o espanhol como língua estrangeira no ensino médio deve contribuir para nossa formação enquanto brasileiros que, marcada pela interação, é atravessada por uma identidade latino-americana. (PONTE, 2016, p. 18)

Considerando o LD como um gênero do discurso (BUNZEN, 2005) e, portanto, perpassado pelas ideologias de dado grupo social, neste capítulo construímos sentidos possíveis acerca do modo como são elaboradas as compreensões acerca das relações étnico-raciais suscitadas pelos conteúdos do material, em conjunto aos discursos das Autoras da coleção *Sentidos en lengua*

46 Para Bakhtin e o Círculo, o objeto de estudo da linguística seriam as “formas abstratas da língua” em seu aspecto sistêmico, e o da translíngua o estudo do “discurso, isto é, a língua em sua totalidade concreta e viva” (BAKHTIN, 2008, p. 181). Em consonância com os autores, usaremos língua(gem) sempre que o objeto, portanto, for o discurso.

española (FREITAS; COSTA, 2016). Discutimos, portanto, em um primeiro momento, a relação entre língua espanhola, comunidades imaginadas (ANDERSON, 2008) e a crítica às identidades nacionais (HALL, 2010; RIVERA CUSICANQUI, 2018) que são mobilizadas a partir dos discursos presentes nos conteúdos do LD; em um segundo momento, refletimos de que forma as relações étnico-raciais são elaboradas a partir de uma discussão dos processos sócio-históricos no que tange à colonialidade (QUIJANO, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007) assim como de identificações indígenas (LUCIANO, 2006) presentes na América Ladina/Abya Yala (GONZÁLEZ, 2019; WALSH, 2009). Desta forma, analisamos como se materializam os discursos acerca das noções de identidade nacional atreladas à língua espanhola, bem como de que maneira as identidades étnico-raciais brancas, negras e indígenas são representadas a partir dos conteúdos presentes na coleção de modo a permitir um olhar acerca de suas formações sócio-históricas.

Tendo em vista que as unidades da coleção *Sentidos en lengua española* se organizam a partir de temas e que as análises qualitativas que buscamos realizar visam refletir sobre a maneira como os discursos são elaborados a partir de conteúdos do LD, neste capítulo, procuramos analisar as unidades que, sob nosso recorte de pesquisa, tratem de maneira mais aprofundada sobre as questões étnico-raciais, ainda que estas sejam discutidas ao longo de toda a coleção. Assim, para este capítulo, focamos nossas análises em algumas atividades propostas na 1ª e 4ª unidades do primeiro volume (referente ao 1º ano do Ensino Médio).

Portanto, nosso objetivo neste capítulo, de maneira atrelada à abordagem sociointeracionista adotada pelas autoras e ao recorte da pesquisa, é o de realizar uma análise dialógica e qualitativa da presença e da construção de discussões acerca da formação identitária étnico-racial a partir dos conteúdos do LD e em diálogo com os discursos das Autoras. Nesse sentido, buscamos fundamentar nosso estudo com a seguinte organização metodológica proposta por Volóchinov ([1929] 2018):

[...] a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, [1929] 2018, p. 220)

Como proposto por Volóchinov e tendo em vista o recorte desta pesquisa, analisamos neste capítulo os enunciados, os temas e os conteúdos que compõem o LD em seu contexto de enunciação, como gênero do discurso da esfera educacional, levando em conta sua formulação verbal e verbo-visual. Para tanto, discutiremos as noções de vozes sociais, forças centrípetas e centrífugas que atuam na construção, organização e distribuição de sentidos.

3.1 *PIERNAS HABLANDO VARIAS LENGUA*: A QUESTÃO DA LÍNGUA E DA IDENTIDADE NACIONAL

“Amigos profesor, invito ustedes pra ir en mi frontera para ver cómo us dono du mundo dibujaron el horizonte emcima de nuestra calle y decretaron que nosotros no podía derretir los mapa. Determinaron que la comida de allá no podía inflar los plato de acá y que aquella gente tinha uma tristeza distinta de la nuestra. También quisieron deformar nuestras palabra. Como si la frontera fosse um defeito du mundo, los rey desplegaron seus soldado da língua para nos imponer que los país son monolingüe, y que dentro das línea dun pueblo, todos deben hablar y escribir igual, y que tenemo que nos sacar estas palabra y ponernos otras más limpia para dejar de ser proyecto de gente, resto de vida, basura que habla”. (SEVERO, F., 2015 apud FREITAS; COSTA, 2016)

O fragmento de comunicação do escritor Fabián Severo, nascido em uma cidade de fronteira entre Uruguai e Brasil chamada Artigas, publicado em 2015 e extraído da seção *Entreculturas* ao final do segundo volume da coleção *Sentidos en lengua española*, nos sensibiliza sobre o embate entre o processo de tentativa de centralização linguística pelas forças dominantes de poder e a fluidez mutável da língua presente nos enunciados dos sujeitos⁴⁷. Esse processo, que Faraco (2008) denomina *normativismo*, atende a uma perspectiva linguística demarcada por limites rígidos e que privilegia certas formas de enunciação em detrimento de outras com o objetivo de manter relações de poder por meio da língua. Dessa forma, o *normativismo* presente na concepção sistêmica e abstrata de língua está aliado aos processos de unificação linguística a partir de seu aspecto estrutural. Por meio da legitimação de um modo de enunciação e elevando-o a um conjunto de regras gramaticais que cria padrões impostos aos falantes, o *normativismo* tem como

⁴⁷ Com base nas reflexões de Volóchinov ([1929] 2018), apesar de não analisarmos o exercício do LD referente ao trecho produzido por Severo, nos valemos deste texto para uma compreensão inicial sobre normativismo linguístico, concepção proposta por Faraco, e processos contra-hegemônicos da língua necessários para o entendimento das análises que seguem neste capítulo.

mecanismo a criação de uma norma e seu prestígio em detrimento das demais formas de expressão.

A tentativa de unificação linguística a partir de regras gramaticais incorre na noção de que língua, além de ser imutável é também homogênea e estável. No entanto, para a concepção de Bakhtin e seu Círculo, a língua se apresenta de forma viva, com diversos discursos e vozes sociais, cada qual com suas ideologias convivendo em conflito:

A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de descentralização e separação. (BAKHTIN, 2015, p. 41)

Para esta perspectiva, portanto, frente às forças centrípetas – que incorrem em uma tentativa de homogeneização e centralização hegemônica – as forças centrífugas não deixam de pulsar no fluxo vivo dialógico da língua e do tecido social que perpassa. Para Bakhtin (2015), as forças centrífugas dizem respeito aos “[...] processos de *descentralização* e *separação*” (p. 41), isto é,

Em cada momento concreto de sua formação, a língua é estratificada em camadas não só de dialetos no exato sentido do termo (segundo traços formalmente linguísticos, sobretudo fonéticos), mas também - o que é essencial para nós - em linguagens socioideológicas: linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, linguagens de gerações, etc. [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 41)

Nesse sentido, podemos observar que Severo está falando desde um local de fronteira, onde os limites geográficos não atravessam a língua. O *portunhol* fronteiriço, como língua materna, é estigmatizado pela visão homogênea de língua – ou o que consideramos como forças centrípetas – originada por processos sócio-históricos coloniais.

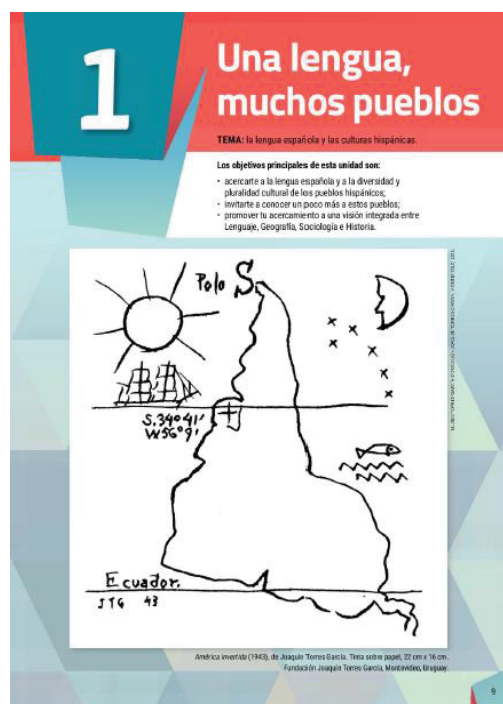
Quando afirma que *los rey*, ao imporem uma linha imaginária territorial, estão também limitando a língua a um molde único e homogêneo, a fala de Severo, cujo discurso está localizado à margem da visão hegemônica de mundo, em nossa compreensão, critica um projeto nacionalista e normativo que visa à existência de uma única maneira de falar, de escrever e de existir no mundo: “Mas las persona nao podemo se despedaçar ni poner una aduana en el corazón.

Semo frontera. Semo miradas regando dos país, piernas hablando varias lengua, sangre pasiendo intrevenida. Nuestras palabra no saben Geografía” (SEVERO, 2015 apud FREITAS; COSTA, 2016b, 129).

Como forma de ilustrar o que defende Severo, enquanto redijo a citação acima, muitos riscos em vermelho surgem sob as *palabra* do poeta, marcando os “erros” de escrita, enquanto o corretor as substitui automaticamente por outras *palabra* mais “limpas”, ou “gramaticalmente corretas”. No entanto, como afirma o poeta, *nossas palavras não sabem Geografia*, isto é, a língua é fluida, heterogênea e constituída pelos processos sociais e culturais das falantes. Podemos associar este modo de ver a língua à perspectiva dialógica de discurso, já que há relações de embate entre as forças centrípetas unificadoras do discurso – isto é, a rigidez normativa imposta aos povos – e as forças centrífugas, que dizem respeito à língua viva e cambiante, atreladas ao tecido dialógico presente nas interações discursivas – ou, nas palavras de Fabián Severo, *piernas hablando varias lengua*.

Tendo isso em perspectiva ao refletir acerca do ensino-aprendizagem de espanhol voltado aos diferentes fios sociais que compõem a tessitura dialógica da língua, quando nos debruçarmos sobre a primeira unidade do primeiro volume de *Sentidos*, cuja temática busca tratar da língua espanhola e as culturas hispânicas (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 9), nos deparamos com o seguinte título: “Una lengua, muchos pueblos”. A imagem de abertura da unidade é uma gravura intitulada “América Invertida”, do artista uruguaio Joaquín Torres García, e a partir dela vemos o mapa da América do Sul de “ponta cabeça”, isto é, com o reposicionamento do sul para o norte, como observado abaixo:

FIGURA 2 – PÁGINA DE ABERTURA DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS...



FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 9.

Assim como Severo questiona a imposição de linhas imaginárias tanto das línguas quanto territoriais, a gravura que dá início à unidade sobre pluralidade cultural e linguística dos povos ditos “hispânicos” pode convidar, em sala de aula, a um redirecionamento, a um olhar para o sul, isto é, a ler partir um lócus que proporcione outras perspectivas possíveis acerca dos acontecimentos e manifestações históricas, sociais, culturais e linguísticas da América do Sul⁴⁸. Se considerarmos o exercício do anexo *Entreculturas* que se destina ao trabalho de interpretação da imagem da *Página de Abertura* da unidade em questão, observamos que As Autoras possibilitam um aprofundamento com relação ao contexto em que foi criada a produção de Torres García quando trazem um trecho em que o autor insere o movimento cultural chamado Escuela del Sur, como vemos abaixo:

⁴⁸ Realizamos uma articulação entre a obra de García Torres e a algumas concepções da perspectiva do Grupo Modernidad/Colonialidad assim como de autoras que possibilitem a ressignificação epistemológica dos povos abya-yalanos/amefricanos (RIVERA CUSICANQUI, 2018; GONZÁLEZ, 2019; WALSH, 2009; 2013; LUCIANO, 2006) a partir das reflexões suscitadas tanto pelo movimento construtivista de GT quanto pelo grupo M/C e autoras supracitadas.

FIGURA 3 – APÊNDICE ENTRECULTURAS DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

1 Observa con atención la portada de la unidad 1 y comenta el cuadro elaborado por Joaquín Torres García. ¿Qué te parece? En tu opinión, ¿qué representa?

Resposta personal. Profesor/Profesora, el propósito es que los estudiantes hablen libremente sobre el cuadro. Si todavía no logran contestar en español, considera la posibilidad de que se expresen en portugués, ya que es importante que analicen la imagen. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el tema del texto.

2 Ahora lee el siguiente fragmento de un texto que escribió el pintor del cuadro. Enseguida responde a las preguntas.

He dicho Escuela del Sur porque, en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte.

TORRES GARCÍA, J. *Universalismo constructivo*. Madrid: Alianza Editorial, 1984. p. 197.

a Resposta personal. Resposta esperada: el título del cuadro alude a la posición de América del Sur, que aparece al revés. Así el Sur pasa a ser el Norte y el Norte se convierte en Sur. Objetivos: relacionar textos de géneros y de lenguajes distintos e identificar elementos de interdiscursividad.

a A partir de lo que has leído, explica el título del cuadro.

b La palabra "norte" puede referirse al punto cardinal y también significar "dirección, guía". Ten en cuenta esos sentidos y comenta la siguiente frase: "La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte".

Resposta personal. Profesor/Profesora, si te parece necesario, haz hincapié en el doble sentido de la palabra "norte" y en las posibilidades de interpretación que tiene en el texto. Objetivo: inferir sentidos de palabras en el texto.

c ¿Crees que la oposición norte/sur es solo de ubicación geográfica? Justifica tu respuesta.

Resposta personal. Objetivos: comprender globalmente el texto y reflexionar sobre su tema (literacidad crítica).

112

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 112.

Como se trata de uma coleção que se baseia na abordagem sociointeracionista, a compreensão de leitura proporcionada por meio das questões dessa seção visa à construção de sentidos a partir da interação discursiva em sala de aula. Nesse sentido, notamos que as perguntas proporcionam discussões sobre o tema e abrem espaço a mais de uma resposta possível. Por meio do diálogo entre estudantes e professora é que se fará a trajetória da compreensão dos enunciados apresentados. Ainda assim, analisamos que o exercício possibilita um caminho de leitura cujo ponto de partida, na questão 1 e 2a, se relaciona à compreensão global do texto apresentado, assim como culmina em um entendimento específico do que seria "norte" e "sul", na questão 2c, tanto para uma concepção geográfica quanto discursiva.

Ao nos apoiarmos na questão 2b sobre o trecho apresentado na seção dos apêndices do volume 1, podemos estabelecer algumas aproximações entre o material analisado e a visão de língua e nacionalidade que pretendemos problematizar neste capítulo – em paralelo com as análises das unidades 1 e 4. Nesse sentido, o exercício, ao frisar a frase "La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte" do fragmento

recuperado busca instigar a discussão sobre a gravura de Torres García e construir um olhar *al vesre*⁴⁹ acerca do mapa do território sul-americano. Por meio dos vocábulos “norte” e “sul” ressaltados no exercício, o trabalho com os sentidos a partir da gravura e do exercício visa ao desdobramento tanto do entendimento do que é o território da América do Sul quanto da compreensão do território no que concerne a seus contornos sociais, políticos e culturais implícitos na sociedade dos falantes. Embora essa interpretação seja fomentada pelo exercício, essa percepção não é explicitada pelo exercício nem pelos documentos que servem de base às questões, podendo ser trabalhada com maior eficácia por intermédio da professora, caso seja de sua escolha a realização das atividades da seção de apêndice da abertura da Unidade 1 (Volume 1).

Ainda assim, o deslocamento imagético provocado pela produção artística acima citada e as reflexões propostas pelo exercício podem se aproximar das concepções de nacionalidade e língua que pretendemos problematizar neste capítulo. Nesse sentido, a gravura apresentada na *Página de Abertura* da Unidade 1 (Volume 1) contribui para o questionamento de alguns entendimentos acerca da noção de *nacionalidade* e *língua* que veremos a seguir.

A *nacionalidade* pode ser entendida como uma concepção que está atrelada a uma perspectiva territorial dos mapas políticos, cujas linhas separam um país de outro, ou um território de outro, a partir de um dado imaginário nacional coletivo (ANDERSON, 2008). Assim como os territórios são separados no plano abstrato, já que estas fronteiras são frutos de uma visão de mundo que permite relações de poder entre um bem comum que seria a natureza e a terra, a *nacionalidade* também possibilita uma concepção de língua e cultura unitárias, abstratas, estáticas e permeadas por linhas imaginárias que limitam seus reais contornos.

Já que essa é uma entre as várias formas de se pensar as relações entre língua e território⁵⁰, a concepção nacionalista aqui criticada implica na vinculação da língua à existência de um Estado nacional. Língua espanhola, portanto, seria um

⁴⁹ Uso linguístico característico da variante rio-platense que consiste em trocar a posição das sílabas de uma palavra e que provém do lunfardo. O deslocamento silábico da palavra *al revés* (“ao revés”) é uma forma de ilustrarmos a compreensão do deslocamento epistemológico que buscamos elaborar neste capítulo.

⁵⁰ Território, para o campo da Geopolítica, por muito tempo definiu um espaço atrelado à concepção de Estado-nação (SAQUET, 2011), sendo um termo usado como equivalente a “território nacional” (LOPES DE SOUZA, 2000). No entanto, concordamos com os autores quando estes afirmam que a questão para compreendermos os territórios não seria a caracterização de seus aspectos físicos, mas as relações de poder que os sujeitos detêm sobre o espaço.

vocábulo que se referiria à língua de um determinado território: Espanha, assim como língua portuguesa estaria relacionada à língua das falantes presentes no território de Portugal. Os sentidos implícitos em ambos os termos apresentados sustentam a noção de que as línguas, para esta perspectiva, são associadas a limites pré-estabelecidos, a fronteiras fixas. Essa concepção de língua atrelada a seu território funciona como molde: ela define não apenas linhas imaginárias que dividem um país de outro, representações que se corporificam em mapas, como também marcam profundas fissuras e divisões entre pessoas sem considerar as diversas culturas e identidades dos sujeitos de determinados grupos sociais.

A ideia de uma comunidade nacional única, homogênea e imutável, como afirma Benedict Anderson (2008), é fruto de um imaginário coletivo. As comunidades imaginadas são, portanto, um projeto político que atende à função de manter o ideal de igualdade nacional e nacionalismo, em que os sujeitos que habitam um determinado território, demarcado por meio de fronteiras imaginárias, compartilham uma cultura e identidades homogêneas comuns (ANDERSON, 2008). Nesse sentido, o ideal de território nacional, para além da delimitação de terras, fruto da mercantilização capitalista, inclui e exclui quem deve estar para dentro ou para fora das fissuras imaginárias. Essas linhas territoriais, portanto, se estendem para as identidades, as relações entre os seres e a terra que a habitam, isto é, suas territorialidades (PORTO GONÇALVES, 2002):

O território é uma categoria espessa que pressupõe um espaço geográfico que é apropriado e esse processo de apropriação – territorialização – enseja identidades –territorialidades– que estão inscritas em processos sendo, portanto, dinâmicas e mutáveis, materializando em cada momento uma determinada ordem, uma determinada configuração territorial [...]. (PORTO GONÇALVES, 2002, p. 230)

Em contrapartida à noção de territorialidades como processos de identificação dinâmicos, a maneira de ver tanto os territórios como as identidades dos sujeitos e suas produções culturais enquanto rígidas, unas e homogêneas parte de um referencial europeu moderno que possibilita uma compreensão de indivíduo atrelado aos ideais iluministas. Isto é, com a ascensão do Estado-nação no período renascentista europeu, o projeto político de divisão de terras em propriedades privadas e a culminação disso nas expansões colonizadoras também pode atribuir um caráter único, fixo e imutável à noção de sujeito para a Modernidade. Para tanto,

o autor jamaicano Stuart Hall (2010), ao discutir a formação das identidades nacionais, faz a seguinte crítica:

[...] a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – **um sistema de representação cultural**. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da **ideia** da nação tal como representada em sua cultura nacional. (HALL, 2010, p. 49, grifos do autor).

Assim como a identidade atrelada aos ideais de nação, a língua também passaria a servir como estratégia política de unificação nacional. Segundo esse pensamento, portanto, a língua como um objeto homogêneo passa a ser um dentre vários mecanismos de regularização e manutenção do Estado-nação moderno. Nesta perspectiva, a diversidade linguística e identitária é deslegitimada, haja vista a hegemonia da língua oficial sancionada pela nação. Em direção a este entendimento, Faraco (2008) observa que a norma-padrão atende historicamente ao prestígio das formas de enunciação das elites e atenta para a origem europeia desse fenômeno:

Essa concepção derivou do fato de, na Era Moderna (desde o século XV), a língua ter se tornado assunto de Estado nos países europeus, que, como parte do processo de centralização característico daquela conjuntura histórica, desenvolveram políticas linguísticas homogeneizantes em seus territórios. (FARACO, 2008, p. 35)

Portanto, a visão de que língua, ligada a um estado territorial nacional específico, assim como suas identidades e subjetividades implícitas, está atrelada à noção de nacionalidade pressupõe o ideal unificador e hegemônico de Estado-nação – que tem como berço o pensamento eurocêntrico, que se difunde para os demais territórios impondo relações opressoras de poder deflagradas a partir do período colonial.

A nação, no entanto, é uma ideia que não representa a totalidade da experiência dos povos e comunidades do território *abya-yalano/amefricano*. Ela, pelo contrário, de acordo com a socióloga e militante Silvia Rivera Cusicanqui (2018),

Es un fenómeno de origen reciente, data sólo del siglo dieciocho. Lo que tenemos en todo caso es una realidad de regiones, de territorios articulados por paisajes, por lagos, por ríos y montañas, que convocan a prácticas, individuales y colectivas, en las que se hace visible la huella de memorias sociales en torno a los *bienes comunes*. [...] En consecuencia, las realidades fácticas fronterizas se vuelven estudios de caso. La ruptura epistémica que supone salir de la camisa de fuerza de la nación quizás nos permitirá mirar las cosas de otro modo, desde las fronteras transgredidas, desde las luchas por el sentido y desde el espíritu cuestionador [...]. (RIVERA CUSICANQUI, 2018, p. 118-119)

Com essa problemática em vista, é possível observar que a obra de Torres García pode ser um enunciado que potencializa a discussão acerca do que é nacionalidade – afinal, a gravura apresenta um mapa sem linhas divisórias dos países – e um convite para centralizar a questão dos países do território *abya-yalano/amefricano*. Aliado a isso, ao observarmos os objetivos da primeira unidade (Volume 1) em análise, notamos que, ao contrário do que pressupõe uma visão de língua e identidade homogêneas e nacionais, há uma preocupação – que fica evidente nos discursos mobilizados pelas autoras no texto de abertura da Unidade – em englobar a diversidade cultural e linguística da língua espanhola nos conteúdos do LD: “acercarte a la lengua española y a la diversidad y pluralidad cultural de los pueblos hispánicos; invitarte a conocer un poco más a estos pueblos; promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje, Geografía, Sociología e Historia” (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 9). Podemos afirmar, então, que os objetivos da Unidade estão atrelados à busca por uma concepção de língua espanhola em que se considerem suas variedades e os processos sócio-históricos de sua constituição na Abya Yala/América Ladina, como sugerem as análises ao longo deste capítulo. Além disso, também é proposta uma aproximação entre o contexto da aluna brasileira e a diversidade cultural de comunidades chamadas “hispânicas”.

Dito isto, em minha experiência como professora de espanhol, é comum encontrarmos, geralmente a partir de um mapa, uma discussão sobre o contexto da língua espanhola no mundo e as nacionalidades atreladas à LE na primeira unidade do primeiro volume em materiais didáticos de idiomas. Em geral, se observam e contrastam as diferenças linguísticas de dois blocos – Espanha e Abya Yala/América Ladina –, aliando-as ao estudo do alfabeto. No entanto, As Autoras de *Sentidos en lengua española* optaram por dar início à Unidade *Una lengua, muchos pueblos* por meio da elaboração de identidades nacionais com relação às produções

culturais e personalidades artísticas locais de alguns países que têm como seu idioma oficial o espanhol.

A primeira unidade se diferencia das demais, nesta coleção, já que é dividida conforme os enunciados e o tema que é tratado em cada seção. Desta maneira, cada segmento aborda uma personalidade hispânica e sua(s) produção(ões) cultural(is). Ao final de cada parte, há um bloco intitulado *Desafio* que propõe o trabalho com a nacionalidade da personalidade em questão.

A seção *En foco* (p. 10) da primeira unidade apresenta nove personalidades da cena cultural de fala hispânica de diversas nações (Uruguai, Bolívia, Equador, Espanha, Peru, Colômbia, México, Guiné Equatorial e Argentina). No entanto, apenas quatro delas são aprofundadas ao longo da unidade: a cantora peruana Victoria Santa Cruz, o artista plástico boliviano Roberto Mamani Mamani, a cantora guinéu-equatoriana Nelida Karr, o artista plástico equatoriano Oswaldo Guayasamín e, por fim, o poeta espanhol Federico García Lorca. É importante sinalizar que o exercício anterior, em um primeiro momento, recupera em maior parte fotos de personalidades consideradas brancas (Eduardo Galeano, Laura Esquivel, Fernando Botero, Ricardo Darín e García Lorca), indicando uma representação de sociedade em que prevalece a branquitude⁵¹. No entanto, reforçamos que o LD favorece o protagonismo de artistas negras e de origem indígena ao apresentar, em sua maioria, produções culturais de personalidades negras e indígenas ao longo da Unidade.

Nesse sentido, podemos dizer que a construção de identidade nacional proposta pela unidade se volta também à questão de uma representação identitária social e étnico-racial. Em direção a esse entendimento, Hall (2010) defende que o sujeito moderno não pode mais ser associado à concepção de sujeito iluminista, uno, estável, racional e centrado em si mesmo. As identidades passam a ser enxergadas como um mosaico fragmentado – as quais, longe de serem inatas, são construídas ao longo da vida de cada um por processos subjetivos e sociais –, diferentemente da ideia de um indivíduo que se apresenta relacionado a uma única e bem delimitada individualidade. Segundo esta compreensão de identidade, a *nacionalidade*, enquanto projeto que atende à manutenção dos Estado-nações, não pressupõe as *diferenças*:

⁵¹ A questão da branquitude normativa será discutida e problematizada com maior profundidade nas análises seguintes.

[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. (HALL, 2010, p. 59)

O fato de se associar à identidade nacional a ideia de uma cultura e língua única e homogênea também é reflexo de um dos discursos implícitos advindos das comunidades imaginadas nacionais.

As identidades, portanto, associam-se diretamente ao modo como são enxergadas língua e cultura. As identidades nacionais precisam ser problematizadas, já que não levam em consideração as diferenças sociais, subjetivas e linguísticas de dada comunidade, haja vista a defesa de uma suposta homogeneidade do ideário nacional. Hall enfatiza que “[...] as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero [...]” (2010, p. 60). Nesse sentido, podemos afirmar que a língua também é fragmentada, constituindo-se de diversas vozes sociais, na medida em que nós somos seres únicos e inconclusos, em constante construção social⁵².

Em direção a este entendimento, a Unidade 1 do primeiro volume da coleção nos traz alguns exemplos de personalidades de diversas nacionalidades de fala hispânica. É o caso da cantora guinéu-equatoriana Nelida Karr, como podemos observar abaixo:

⁵² Aproximamos a esta noção a concepção bakhtiniana de identidade e alteridade, já que língua só é possível na relação com o outro. A identidade, portanto, diz respeito àquilo que o outro pode ver em mim e que não vejo, mas que me constitui junto a tudo o que (re)conheço em mim (BAKHTIN, 2015). Assim como a concepção de identidade defendida por Hall (2010), a perspectiva de Bakhtin e seu Círculo também entende a identidade de maneira múltipla e fragmentada (BAKHTIN, 2015).

FIGURA 4 – SEÇÃO *TODOS SOMOS UNO...* DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

TODOS SOMOS UNO...

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

- 1 El texto que vas a leer enseguida es un fragmento de un reportaje sobre una cantante de Guinea Ecuatorial. ¿Sabes en qué continente se sitúa Guinea Ecuatorial? ¿Tienes algún conocimiento sobre ese país? En caso afirmativo, ¿qué sabes? *Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema del texto.*
- 2 Lee el texto y luego contesta con tus compañeros las cuestiones a continuación.



Fragmento de reportaje. Disponible en <<http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/voces/2014/02/21/nelida-karr-la-nueva-voz-de-guinea.html>>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017. Wiriko/Gemma Solés. Disponible en <www.wiriko.org/wiriko/nelida-karr-la-nueva-voz-de-guinea-ecuatorial/>. Fecha de consulta: 18 sept. 2015.

- a Encuentra fragmentos del texto que indiquen: *Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).*
 - I el tamaño de Guinea Ecuatorial. *Respuesta esperada: "un pequeño trocito de tierra".*
 - II la situación económica de los ecuatoguineanos. *Respuesta esperada: "el 80% de la población vive con dos dólares al día".*
 - III la presencia de ecuatoguineanos en el extranjero. *Respuesta esperada: "miembros ecuatoguineanos en el exilio".*
- b ¿A quiénes se refiere la autora del texto con "audiencia hispanoparlante"? *Respuesta esperada: se refiere al público que habla español. Objetivo: inferir el sentido de palabras en el texto.*
- c Según el texto, Nelida Karr se enfrenta a dos tipos de público. ¿Cuáles son? ¿Son receptivos al trabajo de la cantante? ¿Por qué? *Respuesta esperada: el público hispanoparlante y el público guineano. No son receptivos, pues el hispanoparlante no reconoce el talento a los africanos, y el guineano prefiere a los artistas de otros lugares de África. Profesora/Profesora, entendemos que los dos públicos citados son guineanos, pero en el texto se distingue al hispanoparlante, que usa preferentemente el español, del guineano, que habla las demás lenguas originarias de la región. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).*

Artista: Nelida Karr.

País de origen: Guinea Ecuatorial.

Profesión: cantautora.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 16.

Por meio do exercício acima destacado, As Autoras possibilitam a aproximação da aluna a aspectos culturais de um país que é pouco mencionado nos manuais de língua espanhola: a Guiné-Equatorial. Trata-se de um dos únicos países do continente africano a ter o espanhol como uma de suas línguas oficiais. Desse modo, sua apresentação no LD é de suma importância para a representação de referenciais africanos no ensino-aprendizagem de espanhol na escola. No entanto, é

possível observar que a atividade da seção propõe, em um primeiro momento, apenas uma busca de informações do texto acerca da cantora Nelida Karr.

As questões 1 e 2 se referem ao primeiro fragmento da reportagem do jornal *El Mundo*. No primeiro exercício, há uma aproximação aos conhecimentos da aluna com a seguinte pergunta: “¿Sabes en qué continente se sitúa Guinea Ecuatorial? ¿Tienes algún conocimiento sobre ese país? En caso afirmativo, ¿qué sabes?” (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 16). Embora essa primeira questão proporcione uma discussão que parte do contexto da estudante, posteriormente não há indícios de uma problematização mais aprofundada quanto às razões do silenciamento desse país e sua cultura no ensino-aprendizagem de espanhol e nas mídias.

O exercício 2 aponta caminhos para informações no texto sem recorrer a questionamentos que tangenciem uma visão crítica acerca do apagamento dessa nação e cultura, como podemos ver na Figura 3. Assim, a questão 2c, fazendo referência ao trecho da reportagem que menciona que Nelida Karr “[...] se enfrenta a una audiencia hispanoparlante reacia a reconocer el talento a los hermanos africanos, pero no menos, a un público guineano más propicio a celebrar los artistas de otros puntos del continente” (WIRIKO, 2014 apud FREITAS; COSTA, 2016a, p. 16), procura explorar quem é o público da cantora e se são receptivos a seu trabalho. No entanto, não encontramos, tanto na reportagem quanto na atividade, informações suficientes para elaborar uma crítica mais consistente aos motivos dos embates das audiências a que se destina a produção de Nelida Karr. É necessário ressaltar que, conforme as sugestões de respostas no *Manual do Professor*, o exercício não busca explorar as razões para tais conflitos, mas se limita à compreensão da reportagem, como observado na resposta esperada ao exercício 2c:

[...] el público hispanoparlante y el público guineano. No son receptivos, pues el hispanoparlante no reconoce el talento a los africanos, y el guineano prefiere a los artistas de otros lugares de África. Profesor/Profesora, entendemos que los dos públicos citados son guineanos, pero en el texto se distingue el hispanoparlante, que usa preferencialmente el español, del guineano, que habla las demás lenguas originarias de la región [...]. (FREITA, COSTA, 2016a, p. 16).

Ainda que o exercício não nos propicie um aprofundamento da questão, a leitura da primeira parte da reportagem pode potencializar a aproximação dos conflitos de representações e reconhecimento entre a nacionalidade guinéu-

equatoriana e as demais nacionalidades, que, ainda que compartilhem uma mesma língua oficial, apresentam fissuras linguísticas, históricas e geográficas que atravessam as identidades dos sujeitos e comunidades dessa nação. Notamos que há a falta de abordagem no material para o entendimento dos embates linguísticos que atravessam tanto as identidades nacionais quanto o que diz respeito às diferenças étnicas dentro do território. Portanto, essas identificações étnico-raciais são constituídas pelas línguas existentes na Guiné Equatorial, apresentando um marcador de identificação que extrapolam o ideal de língua única, homogênea e nacional do espanhol.

A identificação racial e linguística, desta forma, ultrapassa a língua central espanhola, haja vista que a Guiné Equatorial é um país constituído por diversas etnias e línguas, além de ser atravessado por um processo sócio-histórico colonial que difere da colonização na Abya Yala/ América Ladina. Isto pode ser observado a partir do segundo fragmento da reportagem, que explora o contexto da cantora Nelida Karr e expõe seu local de enunciação fragmentado:

FIGURA 5 – SEÇÃO TODOS SOMOS UNO... DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

3 Lee otro fragmento del mismo reportaje y realiza las cuestiones siguientes.

<http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/Voces/2014/02/21/nelida-karr-la-nueva-voz-de-guinea.html>

Voces

Bebiendo de las diversas fuentes musicales del único país africano hispanoparlante, no es de extrañar que algunos sonidos venidos de España fueran una constante en su niñez. “Crecí en un ámbito musical, mi padre siempre **escuchaba a cantantes españoles y latinos, como Alejandro Sanz o Gloria Estefan**. En mis primeras composiciones todo ese bagaje era parte de mí”, reconoce la joven. “Al ser colonizados por españoles, algunas de esas costumbres, canciones, etc., forman parte de nosotros”, confiesa.

Pero más allá de la herencia cultural española, las raíces de la música de Nelida están en la Guinea Ecuatorial más africana. “Intento que en mi música se identifiquen **todas las culturas**

3d Respuesta personal. Respuestas posibles: si tomamos como criterio el origen de los antepasados, hay culturas de los descendientes de africanos en diferentes partes del país, de los descendientes de europeos (como los alemanes y los polacos en el sur de Brasil, de los portugueses en todo el país), de los asiáticos (como los japoneses en São Paulo), de los diversos pueblos indígenas en varios estados de Brasil. A pesar de la diversidad, todos formamos parte de un mismo país, pero, desde otro punto de vista, si pensamos en la desigualdad y en la exclusión de algunos grupos y culturas, quizás resulte difícil decir que todos somos uno. **Objetivos:** reflexionar críticamente sobre el tema del texto y relacionarlo con el contexto social brasileño.

que conforman mi país, en especial el sonido de mi propia etnia: la bubi. Tenemos ritmos como el kalya, el kotto o el bonko que se pueden encontrar en mis canciones.

En el primer álbum hay más influencias españolas/latinas cantadas en mi lengua materna, el bubi. Pero en mi **último trabajo hay muchas más culturas guineanas** a parte de la bubi: la fang, combe, annobonés...”

“Me siento identificada con todas ellas, porque, en realidad, todos somos uno”, afirma reconociendo que todos los músicos de su país pueden ser considerados como embajadores, porque a veces la parte puede representar al todo.

Fragmento de reportaje. Disponible en <<http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/Voces/2014/02/21/nelida-karr-la-nueva-voz-de-guinea.html>>. Fecha de consulta: 30 jun. 2017. Wiriko/Gemma Solés. Disponible en <www.wiriko.org/wiriko/nelida-karr-la-nueva-voz-de-guinea-ecuatorial/>. Fecha de consulta: 18 sept. 2015.

3a Respuesta esperada: no. Para la justificación, todos los fragmentos subrayados en el texto comprueban la respuesta negativa, pero no es necesario que los estudiantes elijan más de uno. **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

3b Respuesta esperada: porque es un país que fue colonizado por españoles (así como los países hispanoparlantes de América Latina). **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

a Según el texto, ¿por qué se habla español en Guinea Ecuatorial?

b ¿En las canciones de Nelida Karr solo hay referencias a las culturas latina y española? Busca en el texto un fragmento que justifique tu respuesta.

c A partir de la lectura del texto, explica las siguientes afirmaciones. **Objetivo:** identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

I “[...] todos los músicos de su país pueden ser considerados como embajadores, porque a veces la parte puede representar al todo”. Respuesta esperada: así como los embajadores, los músicos guineanos pueden representar su país. Cada músico, aunque sea solo una parte de la población guineana, puede representar la cultura del país.

II “Me siento identificada con todas ellas, porque, en realidad, todos somos uno”.

d Brasil es también un país conformado por muchas culturas. ¿Puedes nombrar algunas de ellas? ¿Crees que, a pesar de la diversidad, todos somos uno, como afirma Nelida Karr sobre Guinea Ecuatorial? ¿Por qué?

e ¿Con qué culturas brasileñas te sientes identificado? ¿Por qué?

Respuesta personal. Respuestas posibles: me siento identificado con la cultura de mi comunidad (ciudad, estado o región); con la cultura de los afrodescendientes; con la cultura de mi familia que desciende de europeos. **Objetivos:** reflexionar críticamente sobre el tema del texto y relacionarlo con el contexto social brasileño.

3cII Respuesta esperada: las culturas pueden ser distintas, pero conforman un solo país y por eso la cantante no las distingue. Las diferentes culturas que hay en Guinea Ecuatorial conforman la identidad del país, marcado por la diversidad, y por eso todos son uno.

FONTE: FREITAS;COSTA (2016a), p. 16-17.

Os discursos mobilizados a partir do exercício número 3 direcionam a elaboração de um trabalho de leitura da reportagem com relação às identidades culturais espanhola, latina e africana, permitidas pela reportagem, a partir da aproximação destas ao contexto brasileiro. Como observamos na questão 3a e 3b, o

trecho da reportagem a que o exercício se refere corresponde a um fator comum a esses três referenciais de nacionalidades (espanhola, latina e africana): o processo sócio-histórico da colonização. No entanto, apesar de o discurso da cantora apontar para a diversidade cultural de seu próprio país ao afirmar que há uma certa unidade identificatória dos sujeitos desse território, ainda que com suas diferenças étnico-culturais, podemos observar que os processos de identificação no Brasil e em seu continente se dão de maneiras mais conturbadas. As respostas esperadas do exercício 3d sinalizam esse sentido possível a partir da leitura do texto:

[...] Respuestas posibles: si tomamos como criterio el origen de los antepasados, hay culturas de los descendientes de africanos en diferentes partes del país, de los descendientes de europeos (como los alemanes y los polacos en el sur de Brasil, de los portugueses en todo el país), de los asiáticos (como los japoneses en São Paulo), de los diversos pueblos indígenas en varios estados de Brasil. A pesar de la diversidad, todos formamos parte de un mismo país, pero, desde otro punto de vista, si pensamos en la desigualdad y en la exclusión de algunos grupos y culturas, quizás resulte difícil decir que todos somos uno. [...] (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 17)

Portanto, a partir desse fragmento da resposta esperada, podemos observar que o LD, ao recorrer à reportagem acerca da produção cultural de Nelida Karr, busca chamar a atenção para a possibilidade de que as identificações entre povos podem ser representadas pela língua espanhola. Da mesma forma, a escolha da reportagem que protagoniza a cantora negra Nelida Karr pode potencializar o acesso a referenciais africanos por meio da língua espanhola. Assim, atentamos que o documento aponta para a representação positiva das raízes musicais da cantora, assim como ao reconhecimento de sua etnia (bubi) e demais ritmos, compostos pela diversidade étnica-cultural desse país.

Ainda assim, reconhecemos que os exercícios da seção enfocam a procura por informações da reportagem, como se os sentidos estivessem contidos nos textos, sem propor um trabalho mais aprofundado para construir uma abordagem mais contundente a respeito do contexto guinéu-equatoriano. Indicamos que, sem a busca para uma elaboração mais minuciosa e crítica acerca dos embates linguísticos, nacionais e étnico-raciais que atravessam o contexto da língua espanhola na Guiné Equatorial, se faz difícil sua comparação com a realidade étnico-racial brasileira.

É o caso dos exercícios 3c, 3d e 3e, que proporcionam uma crítica ao entendimento possível da *todos somos uno*. Este enunciado manifestado pela artista, no contexto guinéu-equatoriano, pode dizer respeito a uma posição identificatória negra frente à tentativa de unificação desses povos colonizados e em resposta aos processos de colonialidade e branquitude espanhola. No entanto, se deslocamos essa frase para um entendimento da sociedade brasileira, o sentido se altera, haja vista as desigualdades raciais e sociais em nosso território. Assim, a tentativa de aproximação da questão nacional, linguística e étnico-racial da Guiné Equatorial ao contexto brasileiro, sem um trabalho crítico aprofundado das nuances de diferentes realidades, pode favorecer uma construção de sentidos, em sala de aula e pela estudante, empobrecida de questões raciais e sociais, tanto do Brasil quanto do país africano em questão.

A partir da análise da seção *Todos somos uno...*, podemos dizer que o ensino-aprendizagem de língua espanhola tem potencial para abordar os embates implícitos da diversidade de falantes e de identidades heterogêneas possíveis. Como no caso da atividade analisada, as vozes sociais *hispanofalantes* e *africanas* não são unificadas por uma língua centralizadora; pelo contrário, se confrontam na e pela língua na medida em que a identificação cultural, social e racial das falantes guinéu-equatorianas está mais próxima à produção de seu próprio continente do que aos demais países de fala hispana. Assim, a identificação étnico-racial e cultural desses sujeitos e seu embate com a cultura e a língua de outros continentes, como Europa e Abya Yala/América Latina, atravessa as questões linguísticas de dado território.

As identificações se constituem nas relações entre sujeitos. Essa ambivalência só é possível porque os falantes ocupam espaços valorativos em relação aos demais e a suas visões de mundo. Nesse sentido, o espanhol pode ser tanto a língua hegemônica e centralizadora, como aparece no texto sobre o contexto da cantora Nelida Karr, quanto a língua que representa os povos contra-hegemônicos. Joana Plaza Pinto (2011) expõe a ambivalência do espanhol ao recuperar exemplos de Anzaldúa (1999) e Arguedas (1962 apud MIGNOLO, 2003):

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: 297ss), ao publicar em quíchua, confronta a naturalização imposta do espanhol na América colonizada. [...] O conjunto de práticas linguísticas a que se chama “o espanhol” no contexto de Arguedas e aquele 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 [...]. (PINTO, 2011, p. 70)

Frente ao exposto por Pinto (2011), acreditamos que o exercício da seção *Todos somos uno...* analisado pode não propiciar a exploração das contradições linguísticas e sociais frente às identidades nacionais e à hegemonia, sobretudo no que tange aos processos sócio-históricos da colonialidade.

Desse modo, avaliamos que a *nação*, enquanto projeto colonial, assim como a oficialização da língua espanhola, fazem parte de estratégias para a manutenção hegemônica cultural e política atrelada a um pensamento eurocentrista. Por outro lado, o ensino-aprendizagem crítico de espanhol no contexto brasileiro pode potencializar, como forças centrífugas da elaboração, organização e circulação dos sentidos, uma maior representação da diversidade cultural e identitária, isto é, de grupos sociais contra-hegemônicos tanto de países do continente africano como dos demais países da Abya Yala/América Latina. Assim sendo, a partir de um ensino-aprendizagem de espanhol voltado à interculturalidade crítica no Brasil, é possível relacionar, em alguma medida, o contexto da estudante brasileira aos processos sociais desses grupos de fala hispana. Ainda assim, é necessário que isso seja elaborado de maneira a indicar as diferenças entre essas sociedades para então haver a possibilidade de relação da história e processos coloniais aos quais foram submetidas essas sociedades (como visto na análise da seção *Todos somos uno...*).

Propondo a aproximação entre o contexto de Nelida Karr e o da estudante brasileira, a partir da comparação com o enunciado *todos somos uno*, podem ser expostas as problemáticas com relação às desigualdades étnico-raciais no Brasil. Assim, verificamos que a afirmativa da cantora africana e título da seção – *todos somos uno* –, se não contextualizada, pode contribuir para discursos que visam apagar as diferenças étnico-raciais com o objetivo de manter as desigualdades sociais de grupos como negras e indígenas (forças centrípetas), devido a um

processo sócio-histórico colonial sofrido pelos povos da Abya Yala/América Ladina. Com o objetivo de propor aprofundamentos acerca dessas compreensões, abordaremos, na próxima seção, alguns aspectos sociais que constituem as identificações étnico-raciais no Brasil e na Abya Yala/América Ladina, haja vista as forças centrípetas e centrífugas, bem como a noção de vozes sociais apontadas na análise dialógica dos discursos que estão presentes no LD.

3.2 (DES)ENCUENTROS EN LA HISTORIA ABYA-YALANA: DIFERENÇA, COLONIALIDADE E FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DA IDENTIFICAÇÃO INDÍGENA FRENTE À BRANQUITUDE

Como observado anteriormente, a formação das identidades nacionais, por meio da tentativa de homogeneização da compreensão sociocultural, atende a um ideal hegemônico que é constituído pela centralização tanto das línguas quanto dos povos e nações. Questionando o ideal nacional, Hall (2010) defende que os processos de identificação são compostos pelas várias vozes sociais que nos constituem, assim como dizem respeito ao contexto social em que estão inseridos.

Considerando que não há identidade única, homogênea e imutável, as identidades são fragmentadas, conflituosas e social-historicamente situadas, a partir da relação entre um eu e um outro, isto é, pelas diferenças, conforme defende Woodward (2000):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. (WOODWARD, 2000, p. 40)

Se a concepção de identidade não existe sem a noção de diferença (HALL, 2010; 2016; WOODWARD, 2000), podemos dizer, dessa forma, que o processo de identificação e diferenciação se dá na relação de alteridade entre eu/outros. Podemos aproximar a noção de *diferença* de Hall e Woodward à concepção de alteridade para a perspectiva dialógica de língua:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 21)

Segundo o pensamento bakhtiniano, portanto, é ao olhar para o outro e sua diferença que se pode, assim, voltar-se a si mesma, a sua própria cultura, e enxergar a realidade a partir de um ponto de vista que antes lhe era inacessível. É pelo excedente de visão, isto é, pela alteridade, que podemos, para esta perspectiva, formar um novo olhar sobre a própria realidade. Nesse sentido, o olhar para o outro pode dar-se a partir de diferentes posições valorativas. A diferença, nesse sentido, é constituinte do embate discursivo.

Em direção a este entendimento, podemos observar a construção de um olhar da *diferença* e da *identidade* a partir de uma das atividades da unidade 4, intitulada *(Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica*, do primeiro volume da coleção analisada. Trata-se de uma unidade que visa trabalhar, entre outros, com o gênero artigos de enciclopédia⁵³, e cuja temática aborda o “descobrimento” e a “conquista” da Abya Yala/América Ladina. Notamos que, ao longo de toda a unidade, as palavras *descobrimento* e *conquista* surgem entre aspas, escolha de destaque que possibilita um questionamento acerca da maneira como é ensinada a história dos povos do continente. Como mencionado no começo deste capítulo, para Volóchinov ([1929] 2018) as condições históricas concretas e as formas da língua, em suas implicações semânticas e morfossintáticas, se relacionam. Assim, a escolha dos nomes dos eventos históricos exerce o papel de definir fatos ou coisas e em relação a eles serão predicas qualidade e condições.

O exercício acerca de charges apresentadas abaixo, inseridas na subseção *Entretextos* (p. 92), possibilita uma expansão da leitura de textos enciclopédicos previamente trabalhados (Anexo 1) acerca da “conquista” da América. Notamos que o gênero discursivo charge causa o efeito humorístico com a complementariedade dos elementos verbais e visuais. Como indicado pelas orientações de Volóchinov ([1929] 2018, p. 220), é importante analisar como as formas de enunciação se conectam com a situação interacional, discursiva e ideológica da qual fazem parte. Nesse sentido, As Autoras separam propositalmente o aspecto verbal para construir sentidos possíveis que visam à compreensão histórica e às posições enunciativas

⁵³ As escolhas dos gêneros e das fontes aqui mencionadas serão discutidas ainda nesse capítulo.

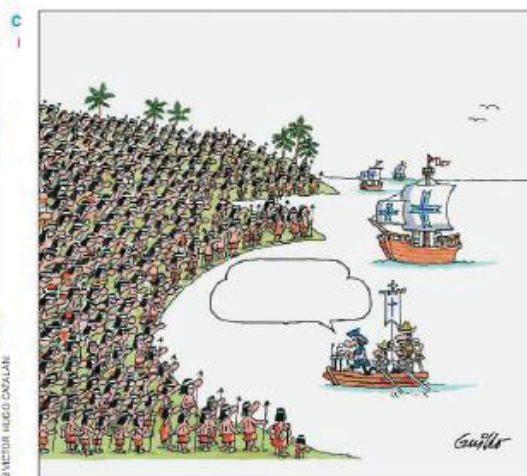
que constroem os discursos acerca da formação da sociedade *abya-yalana/amefricana*:

FIGURA 6 – SUBSEÇÃO ENTRETEXTOS DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

» Entretextos

- 1 A partir de lo que has leído en el texto enciclopédico, relaciona las imágenes con los textos de los globos a continuación. Enseguida, ordénalas como si fueran parte de una historieta única sobre el “descubrimiento” y la “conquista” de América.

Respuesta esperada: el orden de las imágenes sería: c, a, b. Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros, identificar conexiones de interdiscursividad y relacionar elementos verbales y no verbales.



I
Estimados señores de las minorías étnicas.

II
¿QUÉ...
¿ALGÚN
PROBLEMA...?

III
¡TRAEMOS CULTURA,
‘EDUCACIÓN, PROGRESO!’

IV
¿Y PARA QUÉ
ES LA ESPADA,
MAESTRO?

1-10 GUALLO 2-10 CHUMBI 3-10 VICTOR HUGO CATALAN 4-10 VICTOR HUGO CATALAN

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 92-93.

No exercício acima, observamos três charges que realizam uma possibilidade de leitura da história da “conquista” da “América” a partir do embate entre europeus brancos e os povos indígenas. Podemos observar que *conquista* e *América* surgem entre aspas no comando da atividade, fato que poderia mobilizar forças descentralizadoras dos sentidos que essas palavras, como discursos, normalmente assumem nos LD. A princípio, a questão solicita que a estudante organize as charges de forma a construir cronologicamente os eventos históricos da invasão europeia na Abya Yala/América Ladina. Apesar de o LD, como gênero, encadear na interação o gênero charge, enunciados que propiciariam discussões acerca da visão identitária tanto indígena quanto do branco europeu, notamos que essa questão não está explícita no comando da atividade. A seguir, analisamos alguns sentidos que nos foram possíveis para a leitura das charges e sua compreensão socioideológica.

Como podemos examinar de maneira caricata pelos enunciados verbo-visuais, a *diferença* entre eu/outro é retratada por meio da formação sócio-histórica das relações étnico-raciais engendradas pelo processo de colonização do território abya-yalano/amefricano. Para Hall, a diferença, no Ocidente, é marcada pela criação da raça, isto é, a *racialização* (HALL, 2016). A partir da construção de um olhar eurocêntrico e branco que se dá a diferença racial do Outro, já que esta é inventada como forma de dominação/exploração da colonização, segundo a perspectiva decolonial de Catherine Walsh (2009):

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. (WALSH, 2009, p. 4)

As raízes coloniais da diferença racial, mantida pela branquitude normativa, para racialização dos povos estão no interior de um projeto de avanço do sistema capitalista na Abya Yala/América Ladina. Para as teóricas do Grupo Modernidad/Colonialidad⁵⁴, a colonialidade é um fator determinante para a

⁵⁴ O Grupo Modernidad/Colonialidad (M/C) nasce no final dos anos 1990, e seus objetivos são reformular o olhar para os efeitos das relações coloniais ainda presentes na América Latina e descolonizar tanto os saberes quanto os poderes, a fim de questionar as amarras da colonialidade na contemporaneidade. Segundo as linguistas aplicadas Francesca Dell’Olio e Juliana Zeggio Martinez (2019), para as autoras do grupo M/C: “colonialidade e modernidade não existem de forma separada

manutenção deste sistema econômico e suas ideologias, haja vista que suas bases se dão a partir da criação das diferenças raciais, de gênero e de classe:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico – que después se identificarán como Europa –, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. (QUIJANO, 2007, p. 93-94)

A construção da noção de América Latina (aqui denominada Abya Yala/América Ladina) impulsionou o capitalismo, sendo a colonialidade um projeto deste sistema para sua permanência e manutenção. A invenção do “Outro” racializado, portanto, permite a gênese tanto de um “eu” branco europeu quanto do processo de colonização de um “Outro” – criado a partir do olhar eurocêntrico. Mignolo (2003) afirma que essas diferenças entre eu/outro se dão a partir da ferida colonial: “La diferencia colonial consiste en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica” (MIGNOLO, 2003, p. 39). A diferença colonial como aparato para a colonialidade é uma criação eurocêntrica que, ao racializar o “Outro”, permite a inferioridade de todos os outros povos que não o branco.

Podemos observar um questionamento a essas dinâmicas a partir dos elementos visuais das charges retiradas do exercício da seção *Entretextos* acima destacado. A terceira imagem, que corresponde à frase “Estimados señores de las minorias étnicas”, representa alguns poucos barcos europeus chegando ao território “americano” para “conquistá-lo” frente a uma comunidade indígena com inúmeros habitantes. Aliado ao elemento extraverbal, o vocábulo “minoría”, enunciado pelo invasor branco, em contraposição à maioria visual do povo indígena retratado, produz um efeito de sentido associado a um questionamento do discurso de que os povos indígenas estariam em menor quantidade frente a uma suposta maioria

ou isolada. [...] Para este grupo, o objetivo central deste trabalho conceitual está em apontar a construção do projeto de modernidade ao mesmo tempo em que resgata e faz tornar visível seu lado oculto” (DELL’OLIO; MARTINEZ, 2019, p. 85-86).

branca nas sociedades atuais. Silvia Rivera Cusicanqui (2018) associa a inversão da maioria indígena como minoria, pelo processo colonial, com a noção de território:

[...] Para mí la noción de territorio ha sido capturada por los estados como una forma de domesticación de la alteridad indígena: una conversión de la mayoría en minoría. Así, el estado “certifica” la condición étnica y la encierra en límites (jurídicos, geográficos) que merman sus potencialidades de autonomía y autogobierno. (RIVERA CUSICANQUI, 2018, p. 118-119)

A invasão europeia ao território já antes habitado pelas comunidades indígenas, então, impõe sua visão de mundo e explora as vidas dos povos originários. A generalização racial de povos distintos e diversos faz parte do engessamento eurocêntrico, sendo o estereótipo uma das estratégias de genocídio de seres e saberes dos colonizadores. Segundo o pesquisador e militante do Movimento Indígena Organizado, Gersem dos Santos Luciano, indígena do povo Baniwa, em sua obra *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* (2006), a denominação *indígena* “[...] segundo os dicionários da língua portuguesa, significa nativo, natural de um lugar. É também o nome dado aos primeiros habitantes (habitantes nativos) do continente americano, os chamados povos indígenas [...]” (LUCIANO, 2006, p. 29). Assim, esta é uma generalização de povos que, na realidade, se autodenominam e governam: “[...] Na verdade, cada ‘índio’ pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc.” (LUCIANO, 2006, p. 30).

Tendo isto em vista, o elemento visual do exercício analisado, portanto, faz referência a um processo sócio-histórico de genocídio da população indígena no período colonial e que produz discursos racistas de generalização das etnias indígenas, que por sua vez são diversas e possuem matrizes culturais e dinâmicas distintas. Desta forma, também observamos uma crítica ao discurso sustentado pela branquitude que, com o objetivo da manutenção da colonialidade e da supremacia branca, exclui sua própria racialidade ao estereotipar um “Outro” diverso.

Já no primeiro elemento visual da charge aqui analisada, esse episódio histórico é representado a partir de um grupo de invasores europeus, segurando uma placa de rua indicando a “Avenida Colón”, que encontra a figura de um indígena surpreso com sua chegada. Na parte superior da figura há a data do “descobrimento” da América, “12 de outubro de 1492”, assim como uma fala dos

“conquistadores” com o seguinte enunciado: “Qué... ¿Algún problema?”. Assim como na terceira gravura do exercício, há uma relação entre o processo de colonização e os dias atuais, seja pela data “comemorativa” acima destacada, seja pela placa que exalta a figura do colonizador. Em direção a este olhar, a segunda gravura também possibilita a reconstrução de um olhar em relação a esse período histórico de maneira a questionar o elemento visual e os discursos dos “conquistadores” frente às indígenas. Nesta charge, o colonizador, munido de uma espada, confronta um nativo com a seguinte frase: “¡Traemos cultura, educación, progreso!”. Por meio desse enunciado, é ressaltado um discurso hierárquico que, ao destacar a diferença étnico-racial entre branco e indígena, eleva e centraliza a cultura do europeu ao desconsiderar a cosmovisão de mundo dos povos originários do território invadido. Assim, o personagem indígena confronta o discurso eurocêntrico do colonizador questionando-o: “¿Y para qué es la espada, maestro?”.

Ainda assim, como mencionado anteriormente, o exercício se destina a construir um olhar para a cronologia dos acontecimentos históricos no período colonial, sem aprofundar a problematização visual que implica o entendimento das identificações indígenas e o questionamento das figuras brancas presentes nas charges. Além disso, a atividade poderia dar destaque às escolhas lexicais das charges. É o caso da palavra “maestro”, presente na fala do personagem do segundo enunciado, cujo sentido pode estar atrelado à ideia de uma hierarquia entre indígena/aluno, por um lado, e europeu/professor, por outro. Os recursos gráficos apontam para a produção de sentido de que os indígenas se vestem de uma mesma forma, não indicando as diferenças culturais e étnicas entre os diferentes povos originários no território abya-yalano/amefricano. Já os europeus estão com roupas, cabelos e feições de diferentes cores e formatos, produzindo sentido de heterogeneidade. Por fim, as falas são em sua maioria verbalizadas pelas figuras que representam os europeus, sendo a voz indígena silenciada e/ou uma resposta ao enunciador branco. Todos esses elementos verbovisuais aqui destacados poderiam fazer parte dos comandos da atividade a fim de mobilizar as questões identitárias acima levantadas; no entanto, isso fica a cargo da professora que utilizará o LD em sala. Conforme a crítica construída pelos enunciados acima analisados, é possível relacionar a formação identitária dos sujeitos racializados por meio da colonialidade em torno da diferença colonial (MIGNOLO, 2003), tendo em vista que as identificações se dão por meio de tensões e contradições entre a

colonialidade do poder e as subjetividades que estão imersas nessa imposição hegemônica. É a partir de um local da diferença colonial (MIGNOLO, 2003) que podemos compreender as relações entre sujeitos na Abya Yala/América Ladina. Em direção a este entendimento, as análises dos exercícios anteriores buscam problematizar a compreensão de que as identificações étnico-raciais se dão a partir de um olhar eurocentrista e brancocentrado em relação às comunidades originárias, indicando que esses processos mantêm relações estreitas com os desdobramentos sócio-históricos coloniais. Estes, por sua vez, por meio da colonialidade do poder, mantêm o sistema-mundo/capitalista-moderno, cujas bases se sustentam a partir das desigualdades raciais e da exploração de grupos sociais racializados.

Através da leitura das três charges, portanto, podemos compreender alguns discursos que visam expor e criticar a colonialidade, de forma a recuperar alguns episódios históricos do período colonial, que se mantêm atualmente na formação identitária dos povos da Abya Yala/América Ladina. Ao atentarmos para a foto do exercício número 3 da mesma seção, o LD espera provocar uma crítica à data “comemorativa” do “descobrimento” de Cristóvão Colombo da então denominada América:

FIGURA 7 – EXERCÍCIO 3 DA SUBSEÇÃO *ENTRETEXTOS* DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

- 3** El 12 de octubre, día de la llegada de Cristóbal Colón a América, es festivo en algunos países hispanicos. En España, lo denominan Fiesta nacional y, en Hispanoamérica, tiene nombres distintos en cada país, pero popularmente lo conocen como Día de la raza. Pensando en eso, realiza las cuestiones a continuación.

- a** Analiza la relación entre el siguiente texto y lo que has visto hasta ahora en esta unidad.



Respuesta esperada: el texto presenta una crítica al Día de la raza, pues dice que no hay "nada para festejar", y trae la imagen de un niño indígena y un texto verbal de Eduardo Galeano sobre el sentido del "descubrimiento" para los nativos de América. La crítica tiene que ver con lo que se ha discutido sobre el punto de vista europeo, sobre la visión tradicional del "descubrimiento" y de la "conquista". Objetivos: comprender globalmente un texto verbo-visual, identificar puntos de vista distintos (literacidad crítica) y establecer relaciones de interdiscursividad.



- b** Analiza los sentidos de los términos que se emplean en los nombres oficiales del 12 de octubre en algunos países hispanoamericanos e identifica qué punto de vista sobre el "descubrimiento" está en juego en cada uno.

Respuesta esperada: algunos nombres valoran el elemento indígena o se muestran contrarios a la colonización (Día de la descolonización y Día de la resistencia indígena); otros valoran el "encuentro" entre las culturas que ocurrió tras el 12 de octubre.	Día del respeto a la diversidad cultural (Argentina). Día de la descolonización (Bolivia). Día del encuentro de dos mundos (Chile). Día de las culturas (Costa Rica). Día de la resistencia indígena (Nicaragua y Venezuela). Día de los pueblos originarios y del diálogo Intercultural (Perú).	(Día del respeto a la diversidad cultural, Día del encuentro de dos mundos, Día de las culturas y Día de los pueblos originarios y del diálogo intercultural). Objetivo: comprender el efecto de sentido de las designaciones.
---	---	---

Reproducción prohibida. Art. 184 del Código Penal y Ley 9600, de 10 de noviembre de 1995.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 94-95.

A proposta do exercício 3a dá seguimento à construção de sentidos acerca da “conquista”. O texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano aborda criticamente o dia da invasão dos colonizadores ao território indígena. O autor busca apresentar o ponto de vista dos povos originários, cujo território os europeus chamavam de “Novo Mundo”, sobre a colonização – assim como as imagens do exercício anteriormente analisado.

A figura mostra uma foto de uma criança indígena e, abaixo, há o seguinte enunciado verbal: “Feliz Día de la Raza. Nada para festejar”. Em seguida, a questão apresenta um primeiro contato com o texto e com a informação das diferentes nomenclaturas para a data em questão em diversos territórios nacionais. Na Espanha, a nomenclatura “Fiesta nacional” para a “data comemorativa”, como observado no texto da questão, exalta a nacionalidade ao considerá-la uma comemoração histórica. Em contrapartida, nos demais países do território do “Novo Mundo”, a *raça* é tida como elemento fundamental de reflexão para a data, haja vista sua essencial presença no processo colonial e na formação identitária abya-yalana/amef리카ana. Assim, o LD traz um exemplo de enunciado que apresenta a expectativa de questionar a prevalência de discursos eurocêntricos que visam louvar um episódio histórico e apagar seu sangrento processo de construção sócio-histórica para os povos indígenas, como podemos observar na resposta esperada ao exercício 3a:

[...] el texto presenta una crítica al Día de la raza, pues dice que no hay “nada para festejar”, y trae la imagen de un niño indígena y un texto verbal de Eduardo Galeano sobre el sentido del “descubrimiento” para los nativos de América. La crítica tiene que ver con lo que se ha discutido sobre el punto de vista europeo, sobre la visión tradicional del “descubrimiento” y de la “conquista”. (FREITAS; COSTA, 2016 a, p. 95)

Por outro lado, alguns nomes assumidos por países da Abya Yala/América Ladina passam a adotar discursos de rechaço à colonialidade desembarcada pelos europeus no século XV ao ressignificarem o dia como um evento voltado à “descolonização”, à “resistência indígena” e à celebração dos “povos originários” – como são os casos boliviano, nicaraguense, venezuelano e peruano. Segundo a resposta esperada pelas autoras com relação à condução do exercício 2b, parece imprescindível que a concepção de *raça* esteja intrinsecamente relacionada à colonialidade. O elemento que corrobora uma perspectiva crítica é o uso de aspas, ao longo de toda a unidade, nas palavras *conquista*, *descobrimento* e, neste caso em específico, na palavra *encuentro*:

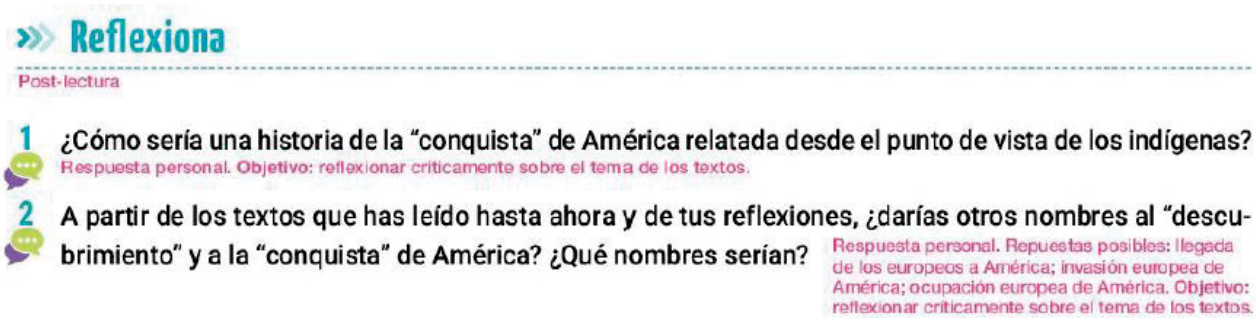
[...] algunos nombres valoran el elemento indígena o se muestran contrarios a la colonización (Día de la descolonización y Día de la resistencia indígena); otros valoran el “encuentro” entre las culturas que ocurrió tras el 12 de octubre (Día del respeto a la diversidad cultural, Día del encuentro de dos mundos, Día de las culturas y Día de los pueblos originarios y del diálogo intercultural). (FREITAS; COSTA, 2016 a, p. 95)

Assim como o questionamento ao vocábulo *conquista* e *descobrimento*, cujos fatos históricos apontam para uma invasão forçada dos colonizadores, o *encontro* entre culturas, citado em algumas nomenclaturas da data referida, implica o apagamento discursivo da desumana dizimação dos povos indígenas e do olhar racista imposto a esta população pela colonização.

Tendo sido proposta essa reflexão, avaliamos que o exercício 3 dá seguimento à reflexão anterior acerca dos processos coloniais. No entanto, fica a cargo da professora aprofundar as reflexões aqui desenvolvidas. Muito embora os enunciados que o LD apresenta em cadeia enunciativa sejam potencialmente mobilizadores e haja intenção declarada nas expectativas de resposta em construir um olhar intercultural em respeito à diversidade, as atividades não exploram a interação concreta em sala de aula, o gênero cartaz/campanha e as formas linguísticas de maneira a dar condições de que as alunas façam suas reflexões de forma mais informada e crítica.

Em seguida, a subseção *Reflexiona* retoma a construção de sentidos elaborada até então por meio das opiniões das estudantes acerca dos vocábulos descobrimento e conquista, questionados ao longo da unidade:

FIGURA 8 – SUBSEÇÃO REFLEXIONA DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS...



»» Reflexiona

Post-lectura

1 ¿Cómo sería una historia de la “conquista” de América relatada desde el punto de vista de los indígenas?
Resposta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

2 A partir de los textos que has leído hasta ahora y de tus reflexiones, ¿darías otros nombres al “descubrimiento” y a la “conquista” de América? ¿Qué nombres serían?
Resposta personal. Repuestas posibles: llegada de los europeos a América; invasión europea de América; ocupación europea de América. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de los textos.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 95.

Ao lado da crítica às interpretações históricas hegemônicas que reproduzem ideais da colonialidade, assim como o ponto de vista eurocêntrico e brancocentrado, as atividades esperam instigar os discursos contra-hegemônicos dos povos indígenas aos acontecimentos históricos recuperados a partir dos textos trabalhados na unidade, como é possível compreender através das questões e das expectativas de respostas acima destacadas. Reforçamos, portanto, que a atividade busca

provocar positivamente a reflexão problematizadora e autônoma da aluna, haja vista a diversidade de enunciados ao longo da unidade que tratem sobre a questão indígena na história do continente. Assim, a aluna e a professora podem encontrar textos que propiciem estes debates em sala de aula.

No entanto, nos parece que a preocupação em construir um olhar em relação aos discursos contra-hegemônicos indígenas para o processo colonial e suas consequências genocidas e opressoras não se alinha com a escolha das autorias dos textos e dos gêneros discursivos elencados. O objetivo de trabalhar com fontes históricas e, assim, com o gênero discursivo enciclopédico recupera as raízes do olhar branco e eurocêntrico, tanto no que diz respeito à crítica à colonização quanto às fontes que a exaltam, como observamos no exercício número 2a da seção *Entretextos*:

FIGURA 9 – SEÇÃO ENTRETEXTOS DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

2 A continuación se presentan dos fragmentos de textos escritos en el siglo XVI sobre la “conquista” de América. Léelos y luego contesta las preguntas.

Profesor/Profesora, en el apéndice Hay más hay otros fragmentos de la crónica *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Objetivos: identificar puntos de vista distintos sobre el mismo hecho (literacidad crítica) y establecer relaciones de interdiscursividad.

Bien puedes comprender, ¡oh Leopoldo!, si es que conoces las costumbres y naturaleza de una y otra parte, que con perfecto derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, los cuales en prudencia, ingenio, virtud y humanidad son tan inferiores a los españoles como los

niños a los adultos y las mujeres a los varones, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de gentes fieras y crueles a gentes clementísimas, de los prodigiosamente intemperantes a los continentales y templados, y estoy por decir que de monos a hombres.

Fragmento de libro. SEPÚLVEDA, J. G. de. *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: FCE, 1987. p. 101.

Autor: Juan Ginés de Sepúlveda.

País de origen: España.

Profesión: sacerdote, filósofo, jurista e historiador.

Título: *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*.

Año de publicación: en latín (*De justis belli causis apud indios*), en la década de 1540.

De aquí comenzaron los indios a buscar maneras para echar los cristianos de sus tierras. Pusieron en armas, que son harto flacas y de poca ofensión y resistencia y menos defensa (por lo cual todas sus guerras son poco más que acá juegos de cañas y aún de niños). Los cristianos, con sus caballos y espadas y lanzas comienzan a hacer matanzas y crueldades extrañas en ellos. Entraban en los pueblos ni dejaban niños, ni viejos ni mujeres preñadas ni paridas que no desbarriaban y hacían pedazos, como si dieran en unos corderos metidos en sus apriscos. Hacían apuestas sobre quién de una cuchillada abría el hombre por medio o le cortaba la cabeza de un piquete o le descubría las entrañas. Tomaban las criaturas de las tetas de las madres por las piernas y daban de cabeza con ellas en las peñas. Otros daban con ellas en ríos por las espaldas riendo y burlando, y cayendo en el agua decían: “¿Bullís, cuerpo de tal?” Otras criaturas metían a espada con las madres juntamente y todos cuantos delante de sí hallaban.

Fragmento de libro. LAS CASAS, B. de. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: Real Academia Española, 2013.

Autor: Bartolomé de las Casas.

País de origen: España.

Profesión: fraile dominico, obispo de Chiapas, cronista, filósofo y teólogo.

Título: *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*.

Año de publicación: 1552.

a ¿A quiénes defiende cada autor?

I Juan Ginés de Sepúlveda. A los españoles.

II Bartolomé de las Casas. A los indígenas.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 93-94.

Portanto, a mobilização de discursos diversos e vozes descentralizadoras (forças centrífugas) acerca do episódio histórico da invasão espanhola, assim como os exercícios, parecem propiciar de maneira positiva as reflexões acerca do ponto de vista dos povos originários. Assim sendo, reforçamos a importância destes

enunciados e atividades para a discussão e a valorização da questão indígena na sala de aula de espanhol. A professora, desta maneira, encontra respaldo e recursos para mobilizar esses entendimentos no ensino-aprendizagem de espanhol.

No entanto, indicamos que, na unidade analisada, as vozes indígenas, suas produções culturais e cosmovisões distintas e variadas são recuperadas apenas em algumas menções a fontes históricas realizadas por indígenas no contexto colonial. Na seção *Escucha*, constatamos o trabalho auditivo com uma gravação de um programa documentário intitulado *Crónicas de las Indias: documentos antiguos de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia*, publicado no canal do Youtube do Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), órgão nacional do governo mexicano. Abaixo, observamos a transcrição do áudio para a realização dos exercícios:

FIGURA 10 – TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO DA SEÇÃO *ESCUCHA* NO APÊNDICE (VOLUME 1) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

UNIDAD 4 – (DES)ENCUENTROS EN LA HISTORIA DE HISPANOAMÉRICA

ESCUCHA – OÍDOS BIEN PUESTOS – CUESTIONES 1 Y 2

Crónicas de las Indias: documentos antiguos de la Biblioteca Nacional de Antropología e Historia

Fuentes para conocer no solo el descubrimiento y conquista de América, sino costumbres de las culturas prehispánicas y el desarrollo de las instituciones novohispanas, son sin duda las Crónicas de Indias.

A los autores interesados en recopilar e interpretar los datos de la naturaleza y de las culturas de América, de la colonización y evangelización se les llamó cronistas. De estos cronistas se pueden distinguir los que estuvieron en el descubrimiento y conquista del Nuevo Mundo: soldados, religiosos y funcionarios que desempeñaron cargos en la administración de la colonia y que escribieron de sus experiencias y observaciones personales, incluidos indígenas y mestizos. Y los que elaboraron sus obras reuniendo la información a través de las noticias de otros.

Pedro Mártir de Anglería fue uno de esos cronistas que utilizaron datos de otros en su obra, *Décadas de Orbe Novo*, aunque constituye una fuente de primer orden y de primera mano en la historiografía española al ser contemporáneo de los hechos que relata.

La obra de fray Bartolomé de las Casas fue el trabajo

más divulgado y controvertido del siglo XVI. Debido a su traducción a casi todas las lenguas europeas, sirvió para fomentar la leyenda negra contra la monarquía hispánica, en especial en lo referido a su actuación en el continente americano.

[...]

Hernando Alvarado Tezozómoc, cronista indígena mexicano, nieto de Moctezuma II, fue intérprete de náhuatl en la Real Audiencia de la Nueva España. Autor de *Crónica mexicana* y *Crónica mexicáyotl*, que fue escrita en lengua náhuatl. Comprende una genealogía de la nobleza tenochca, testimonios de ancianos indígenas que permiten recoger una visión de la vida cotidiana en el México anterior a la conquista, además de relatos relacionados con Tenochtitlán que pueden entenderse como mitos fundacionales.

Fragmento de programa documental.
Disponible en <www.youtube.com/watch?v=sGVlnwPzi4>.
Fecha de consulta: 20 oct. 2015. (0:18-2:03; 3:29-4:03).

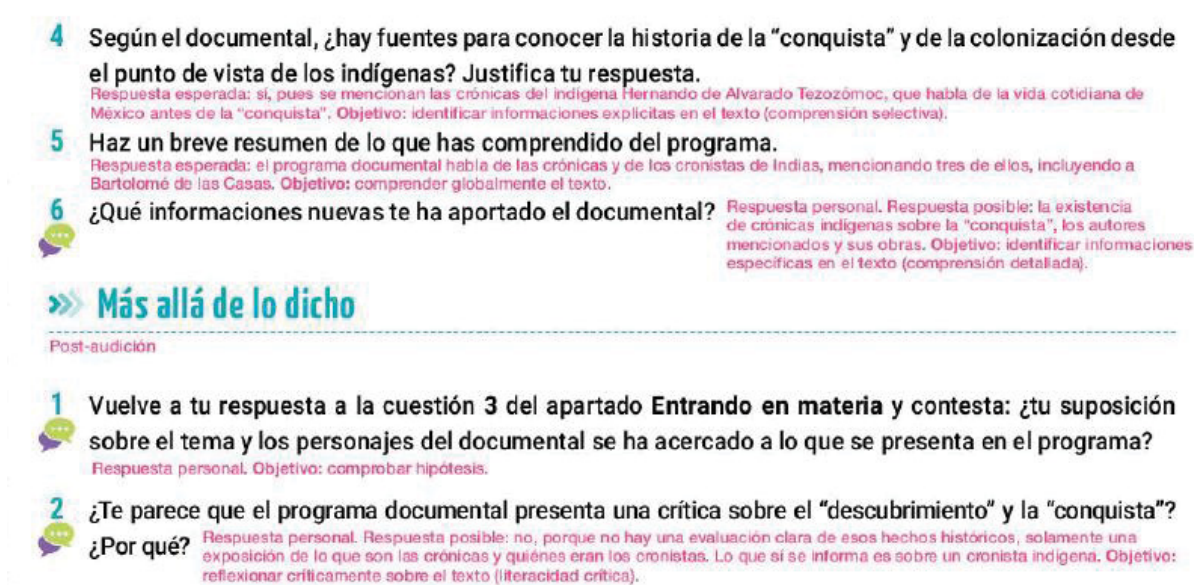
HABLA – ARRANQUE – CUESTIÓN 3

Popol Vuh

Bueno, antes de comenzar, quiero dar como un resumen general acerca del libro. Este libro es una de las obras

Ao recuperar os chamados “cronistas”, cujas fontes descreviam suas vivências subjetivas, o programa possibilita o reconhecimento de perspectivas indígenas à invasão europeia. É o caso de Hernando Alvarado Tezozómoc, neto de Moctezuma II, que escreveu sua crónica em sua língua materna, o náuatle. Em seguida, observamos a elaboração da atividade em torno à perspectiva indígena da história:

FIGURA 11 – SEÇÃO ESCUCHA E SUBSEÇÃO MÁS ALLÁ DE LO DICHO DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS...



4 Según el documental, ¿hay fuentes para conocer la historia de la “conquista” y de la colonización desde el punto de vista de los indígenas? Justifica tu respuesta.
 Respuesta esperada: sí, pues se mencionan las crónicas del indígena Hernando de Alvarado Tezozómoc, que habla de la vida cotidiana de México antes de la “conquista”. Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

5 Haz un breve resumen de lo que has comprendido del programa.
 Respuesta esperada: el programa documental habla de las crónicas y de los cronistas de Indias, mencionando tres de ellos, incluyendo a Bartolomé de las Casas. Objetivo: comprender globalmente el texto.

6 ¿Qué informaciones nuevas te ha aportado el documental?
 Respuesta personal. Respuesta posible: la existencia de crónicas indígenas sobre la “conquista”, los autores mencionados y sus obras. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

>> Más allá de lo dicho
 Post-audición

1 Vuelve a tu respuesta a la cuestión 3 del apartado **Entrando en materia** y contesta: ¿tu suposición sobre el tema y los personajes del documental se ha acercado a lo que se presenta en el programa?
 Respuesta personal. Objetivo: comprobar hipótesis.

2 ¿Te parece que el programa documental presenta una crítica sobre el “descubrimiento” y la “conquista”?
 ¿Por qué?
 Respuesta personal. Respuesta posible: no, porque no hay una evaluación clara de esos hechos históricos, solamente una exposición de lo que son las crónicas y quiénes eran los cronistas. Lo que sí se informa es sobre un cronista indígena. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 101.

Na questão 4, o LD busca enfatizar a compreensão de que as fontes históricas não foram somente elaboradas por europeus brancos, assim como na questão número 2 da subseção *Más allá de lo dicho* há a intenção de crítica ao documento escutado em sala, segundo a resposta esperada: “[...] no, porque no hay una evaluación clara de esos hechos históricos, solamente una exposición de lo que son las crónicas y quiénes eran los cronistas. Lo que si se informa es sobre un cronista indígena” (FREITAS; COSTA, 2016 a, p. 101).

Outro exercício que propõe uma perspectiva indígena às narrativas históricas se encontra na seção *Habla* a partir da escuta de um fragmento de resumo da obra *Popol Vuh*, escrita pelo povo maia, como observado abaixo:

FIGURA 12 – SEÇÃO HABLA DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

HABLA
Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

»» Arranque

Las cuestiones 1, 2 y 3 tienen respuestas personales. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género resumen oral.

- 1
Un resumen puede ser escrito, pero también puede ser oral. ¿Ya has hecho un resumen oral, sea para la escuela o para contar una historia a alguien? Cuenta tu experiencia a los compañeros.
- 2
¿Crees que preparar un resumen oral es como preparar uno escrito? ¿Por qué?
- 3
Escucha un resumen sobre el *Popol Vuh*, una recopilación de narraciones del pueblo maya, que vivía donde hoy es el sur de México, Guatemala, Belice, Honduras y El Salvador, como se puede ver en el siguiente mapa. En el resumen se hace una introducción a la obra y, enseguida, se habla de su primer capítulo.

Título: *Popol Vuh*.
Medio: Poblartv.
Fecha: 2015.

Fragmento de resumen. POBLARTV. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=rc1CXgvJkko>. Fecha de consulta: 20 oct. 2015. (0:06-0:55; 1:27-2:08).



ANDERSON DE ANDRADE FERNET



ANÓNIMO. *Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*, 1947.



Fragmento del manuscrito original

Ainda que o enunciado apresentado suscite a ótica indígena sobre a invasão europeia ao continente, o exercício visa à compreensão do gênero e a interação concreta (produção de resumo sem interpretação mais informada) que aponta para uma perspectiva centralizadora de sentidos, muito embora este fator poderia ser minimizado se fossem selecionados outros gêneros (algo mais voltado para a esfera criativa das artes, por exemplo). Nesse sentido, não é apresentada, nessa atividade, uma construção de sentidos que objetivam a interpretação do texto, assim como a elaboração de um entendimento em direção à visão a partir da ancestralidade indígena. Se nos atentamos à transcrição do documento do canal do Youtube *Poblar TV* acerca do resumo da obra destacada, observaremos uma perspectiva que se inscreve aliada a um olhar brancocentrado ao comparar a cosmovisão maia à Bíblia:

FIGURA 13 – TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO DA SEÇÃO *HABLA* NO APÊNDICE (VOLUME 1) DA COLEÇÃO *SENTIDOS*...

cumbres de lo que es... los mitos y las leyendas de lo que es la cultura maya. Este libro fue rescatado a eso de... fue rescatado por los sacerdotes antes de la colonización en América y pues, bueno, es una de las pocas obras de literatura que quedan de las culturas aborígenes. Entonces, pues, prácticamente este libro lo que narra es... cómo... cómo surgió el mundo según... o... según... cómo fue que surgió el mundo para la cultura maya.

[...]

En el capítulo... en el capítulo 1, esto es como una narración de que todo el mundo está... esto se asemeja

mucho a la... a la Biblia. En un principio, pues, no había nada, no existía nada. Solo estaba el mar y el cielo. Y solamente había inmovilidad y silencio en la oscuridad y en la noche. Esto es lo que dice el libro. Y pues, bueno, entonces, solo está el creador, Tepeu, y Gucumatz. Y ellos hablaron entre sí, meditaron y se pusieron de acuerdo para hacer aparecer al hombre y así dispusieron de la creación de los árboles, las plantas, etc.

Fragmento de resumen. Disponible en <www.youtube.com/watch?v=rc1CXgxJkhs>. Fecha de consulta: 1 mar. 2016. (0:06-0:55; 1:27-2:08).

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 206-207.

Desta forma, o local de enunciação de que partem os enunciados que compõem a unidade 4, ainda que indiquem uma preocupação em construir sentidos sobre a importância da perspectiva indígena à invasão europeia, mantém relação com um referencial brancocentrado. Além disso, os gêneros propostos – como o artigo enciclopédico e o resumo – são oriundos de uma tradição grafocentrada e europeia. Conjuntamente a isso, as autorias brancas dos textos favorecem a formação de narrativas estritamente brancas em relação a uma formação sócio-histórica em que a branquitude detém o poder tanto estrutural quanto do saber e do ser. Podemos notar também que esses elementos seriam minimizados se o enunciado e os exercícios trouxessem uma problematização sobre essas questões,

já que o LD apresenta os documentos acima destacados como evidências históricas e, portanto, como verdade. Como afirmado por Mignolo:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos “culturales” en los que la gente encuentra su “identidad”; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. (2003, p. 669 apud MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130)

Relacionado ao que afirma Mignolo (2003) e ao que defende Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do poder e do saber, portanto, fruto da herança branca e eurocêntrica, sustenta o sistema capitalista, privilegia o conhecimento hegemônico eurocêntrico e a supremacia branca, assim como dita determinadas subjetividades e existências engessadas (priorizando o homem-branco-heterossexual-cis). Nesse sentido, a partir de uma análise dialógica do LD e da cadeia enunciativa que nele se configura, considerando que a coleção está inserida em um contexto brasileiro de educação, as discussões propostas pelo LD na referida unidade colaboram para a reflexão desses episódios históricos com relação à formação sócio-histórica identitária do Brasil. O pesquisador Gersem dos Santos Luciano (2006) defende a importância da memória histórica *vivida* e recuperada pela ancestralidade indígena:

Foram 506 anos de dominação e, em que pesem as profecias de extinção definitiva dos povos indígenas no território brasileiro, previstas ainda no milênio passado, os índios estão mais do que nunca vivos: para lembrar e viver a memória histórica e, mais do que isso, para resgatar e dar continuidade aos seus projetos coletivos de vida, orientados pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, expressos e vividos por meio de rituais e crenças. São projetos de vida de 222 povos que resistiram a toda essa história de opressão e repressão. (LUCIANO, 2006, p. 18).

Em direção a este entendimento, ainda que a compreensão de Quijano (2007), Mignolo (2003) e Maldonado-Torres (2007), acima mencionada, seja relevante para entendermos os atravessamentos entre colonialidade e sua influência para a definição dos marcadores sociais de raça/etnia, assim como propõe uma crítica e um projeto epistemológico em que os conhecimentos e saberes dos povos que constituem a Abya Yala/ América Ladina são visados, consideramos que esta perspectiva diz respeito a uma construção discursiva de um olhar branco – da

branquitude – às relações étnico-raciais e à formação sócio-histórica desses povos. Outros entendimentos acerca das fissuras coloniais para as questões étnico-raciais são possíveis a partir de uma visão do interior das vivências dos povos marginalizados.

Uma delas concerne à nomenclatura “América Latina”. A autora e militante negra brasileira Lélia Gonzalez defende uma perspectiva em que se evidencie o papel de resistência dos povos marginalizados frente à colonialidade na constituição sócio-histórica e cultural da América Africana. Para tanto, Gonzalez, com o objetivo de superação das raízes eurocêntricas e brancocentradas para a definição da história e a partir de sua luta para a libertação dos povos negros e racializados, recupera a *amefricanidade* renomeando o continente para Améfrica Ladina (2019, p. 341).

A defesa da categoria da *amefricanidade*, segundo Gonzalez, se dá desde uma perspectiva de resistência e de centralização da construção negra para o território chamado América Latina. Para a autora:

[...] Para além de seu caráter puramente geográfico, a categoria de *Amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural [...]. Em consequência, ela nos encaminha no sentido da construção de toda uma identidade étnica. Desnecessário dizer que a categoria de *Amefricanidade* está intimamente relacionada àquelas de pan-africanismo, negritude, afrocentricidade etc. (GONZALEZ, 2019, p. 349, grifos da autora)

Outra perspectiva que busca partir de um olhar de resistência a partir da posição discursiva frente à visão eurocentrada do continente intitulado “latino-americano” é, como retoma Catherine Walsh (2013), “[...] el territorio al que el pueblo indígena Kuna llamó ‘Abya Yala’ y al cual los aimaras definieron como ‘tierra de sangre vital’, como ‘tierra en plena madurez’ (WALSH, 2013, p. 17). Segundo a cosmovisão Kuna recuperada pela autora, portanto, adotar a definição de Abya Yala diz respeito a uma posição política e parte da resistência e da luta dos povos ao direito à vida e à re-existência.

Assim sendo, a recusa de um projeto brancocentrado para um território marcado pelas fissuras coloniais e a redefinição de um nome que condiz com as perspectivas negras e indígenas nos faz perceber que nomear como um ato político confere existência (MUNIZ, 2010). A resistência ao olhar branco e a defesa de um olhar *amefricano* e *abya-yalano* são posições discursivas que centralizam as

vivências dos povos marginalizados, assim como seus olhares, no interior de suas narrativas ao conferirem uma posição de resistência frente às forças dominantes, hegemônicas e centralizadoras na e pela ferida colonial. Recorremos, finalmente, à crítica de Silvia Cusicanqui à concepção de *interculturalidade*, tão comumente usada como sinônimo de “encontro” pacífico das culturas em solo abya-yalano, assim como da compreensão da identidade desses povos que são limitados pelas linhas imaginárias de um mapa:

La idea territorializada de la identidad y de la nación bloquean nuestra capacidad de conocimiento social al alejarnos de esas múltiples realidades, que son a la vez difusas y planetarias, compactas pero también porosas y moleculares. (RIVERA CUSICANQUI, 2018, p. 120)

No próximo capítulo, portanto, aprofundamos as questões étnico-raciais indicando como o LD pode contribuir para a formação indetitária abya-yalana/amefricana a partir de uma análise com perspectiva dialógica que busque compreender as interações nas condições históricas concretas da esfera educacional brasileira, assim como a relação entre gêneros e a situação de interação e as formas verbais/verbovisuais na produção dos sentidos na coleção analisada.

4 AS IDENTIFICAÇÕES NEGRAS E INDÍGENAS E A BRANQUITUDE NORMATIVA NA COLEÇÃO *SENTIDOS*

As identificações⁵⁵ da Abya Yala/América Ladina são constituídas pela formação de sociedades cujos alicerces foram atravessados pelo período colonial. Nesse sentido, as relações étnico-raciais nos dias de hoje são consequências das violências cometidas pelas invasões europeias e dos atentados à humanidade de seres cuja ancestralidade compõe os povos abya-yalanos/amefricanos. Isto também constitui os discursos presentes em sala de aula de língua espanhola.

Neste capítulo, refletimos com mais atenção sobre a discussão realizada a partir de conteúdos da unidade 2 referente ao volume 2, assim como a unidade 4, referente ao volume 3, e recuperamos algumas seções da primeira unidade do primeiro volume da coleção *Sentidos en lengua española*. Assim, analisamos de que forma as autoras elaboram entendimentos acerca das noções de *identidade*, *interculturalidade* e *cultura* ao fundamentarmos essas concepções no que diz respeito às identidades negras, indígenas e brancas. Desta forma, na primeira e na segunda seção, discutimos com mais profundidade a importância da *identificação estratégica* frente à formação discursiva da supremacia da branquitude; na segunda parte deste capítulo, analisamos de que forma o racismo e o Mito da Democracia Racial são abordados a partir das atividades da unidade 4 (Volume 3), assim como se há a tentativa de posituação das identidades negras e indígenas nas atividades. Em se tratando de uma análise com perspectiva dialógica, buscamos compreender também as interações nas condições históricas concretas da esfera educacional brasileira; a relação entre gêneros e a situação de interação propostas pelas Autoras no LD; assim como as formas verbais/verbovisuais na produção dos sentidos.

4.1 ¿QUIÉNES SOMOS NOSOTROS? ¿QUIÉNES SON ELLOS?: AS IDENTIFICAÇÕES INDÍGENAS FRENTE AO EMBRANQUECIMENTO E À COLONIALIDADE DO PODER

Como visto anteriormente, a diferença racial como a entendemos e vivenciamos hoje é fruto de um construto social e político branco de herança

⁵⁵ Entendemos as identidades e identificações como resultado de um processo de identificar, diferentemente do que seria produzir e/ou projetar identidades.

colonial, cujas estratégias de dominação e exploração que mantêm o sistema capitalista se sustentam a partir das diferenças sociais entre brancos e não-brancos. Tais diferenciações se desdobram por meio da noção de Estado-nações, que, pelas limitações e recortes nacionais, sustentam seu poder hegemônico em dinâmicas de exploração entre países e corporificadas em sujeitos. Desta maneira, a formação da sociedade atual da Abya Yala/América Latina é orquestrada por diversas vozes que, por sua vez, re-existem a partir da ferida colonial⁵⁶.

A diferença racial, pelo olhar da branquitude, é construída por meio da distinção entre um “eu” branco frente a um “Outro” não-branco. A pesquisadora Priscila Elisabete da Silva (2017) associa a constituição da identidade branca com as consequências do processo de colonização, já que a diferença racial é uma estratégia que objetiva:

[...] justificar uma hierarquia social pautada na ideia de superioridade racial. Característica das relações colonialistas, essa estrutura tem se mostrado capaz de resistir a diferentes contextos sociais sem perder sua essência, isto é, mantendo os privilégios e lugar de poder de um grupo étnico-racial específico autodeclarado “branco”. (SILVA, 2017, p. 24)

Essa diferença racial, como estrutura ideológica, se constrói socialmente a partir do olhar branco que se constitui pelo apagamento de sua racialidade e a normativização de sua categoria étnica-racial como sinônimo de “humanidade”. O branco, masculino e europeu, para a branquitude, passa a ser uma categoria universal que corresponde a uma noção de humanidade. A branquitude normativa, assim, passa a *identificar* como *diferente* os demais povos não-brancos. Nesse sentido, ao mesmo tempo que passa a recusar sua racialidade, cria um “Outro”, retirando-lhe suas diferenças étnicas-raciais ao generalizá-lo e estereotipá-lo. Com relação a este processo, a linguista mixe Yásnaya Elena Aguilar Gil (2017) questiona a identificação *indígena* e sua generalização pelo olhar colonial ao recuperar uma fala de sua avó mixe:

⁵⁶ Esta discussão foi realizada no capítulo 2 desta dissertação a partir da problematização das identidades nacionais (HALL, 2010; 2016) e do questionamento do ideal de nacionalidade (ANDERSON, 2008; RIVERA CUSICANQUI, 2018), das concepções de colonialidade (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2003; MALDONADO-TORRES, (2007), assim como as reflexões sobre as identificações indígenas (LUCIANO, 2006) presentes na América Latina/ Abya Yala (GONZÁLEZ, 2019; WALSH, 2009). Sugerimos a leitura do segundo capítulo para a compreensão destas questões.

La primera vez que le conté a mi abuela (monolingüe en mixe) sobre el hecho de que ella, al igual que yo, era indígena, lo negó. Ella es mixe, no indígena. Fue muy enfática en eso. Me di cuenta entonces de que ser indígena no había sido un rasgo de mi identidad durante mucho tiempo y que no sería nunca parte de la identidad de mi abuela. (GIL, 2017, p. 20)

A recusa de sua avó à categoria *indígena* diz respeito, portanto, a uma resistência a um olhar alheio à sua identificação mixe, que, por sua vez, só pode ser reconhecida a partir de sua própria voz e vivência. A pesquisadora, portanto, assume que a identificação *indígena* nasce a partir uma posição de conflito em relação à noção estatal de nação:

Si definimos “pueblo indígena” como una nación que no formó su propio estado nacional, quedó encapsulado dentro de uno y además sufrió colonialismo, podremos ver que el rasgo indígena se crea y se explica siempre en función de la existencia de un Estado. Soy indígena en la medida en que pertenezco a una nación encapsulada dentro de un Estado que ha combatido, y combate aún, la existencia misma de mi pueblo y de mi lengua, que niega la historia de mi pueblo en las aulas, que ha intentado silenciar los rasgos contrastantes de mi experiencia como mixe mediante un proyecto de mestizamiento que intenta convertirme en mexicana. (GIL, 2017, p. 22)

Segundo a autora, portanto, a identificação indígena se forma a partir de uma contraditoriedade, já que somente se faz presente no seio de um Estado imposto pelo poder hegemônico colonialista e cujo projeto político combate estruturalmente seu povo. Nesse sentido, a identificação indígena ao mesmo tempo que parte de uma posição estatal que permite o silenciamento da diversidade étnica dos povos originários, é também uma forma de resistência dos diversos povos às ações dos Estados. No contexto do Movimento Indígena popular no Brasil, segundo Daniel Munduruku, indígena do povo Munduruku, a identificação possibilitou a união de povos de diferentes locais e culturas do país com o objetivo de autonomia frente às políticas indigenistas:

[...] Essa estratégia de se apresentar à sociedade brasileira de forma independente – não mais sob a tutela da Funai ou das entidades parceiras – resultou na elaboração de planos e metas que passavam por uma pauta de reivindicações que ia desde a reestruturação do órgão oficial até a exigência de proteção dos territórios tradicionais contra os invasores (garimpeiros, mineradoras). Ou seja, os próprios indígenas passaram a assumir de forma autônoma os rumos de sua história, atrelando aos aspectos culturais – dança, canto, espiritualidade... – uma nova consciência étnica que não estava limitada pelas diferenças entre os povos, mas por aquilo que tinham em comum e que, naquela ocasião, foi o resgate do termo *índio*. (MUNDURUKU, 2012, p. 219-220)

Nesse sentido, a identificação *indígena*, pelo Movimento Indígena (MI), se pauta pela adoção de uma estratégia política que, embora em um primeiro momento unifique as diversas nações e etnias dos povos originários, possibilita, a partir da organização popular, a defesa de suas diferenças culturais e territoriais – silenciadas pelas imposições de políticas nacionalistas estatais. Uma das conquistas do MI, para Munduruku (2012), foi o do reconhecimento da diversidade linguística, cultural e étnica:

O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional. (MUNDURUKU, 2012, p. 222)

Tendo isto entendido, compreendemos, portanto, que a posição hegemônica da branquitude normativa, sobretudo em contexto brasileiro, está aliada a um projeto estatal nacional que visa à manutenção das elites e à supremacia branca, assim como busca o apagamento das diferenças étnico-raciais no país. Esse projeto político pauta alguns discursos presentes na sociedade brasileira e que, por conseguinte, podemos reconhecer em contexto educacional. Em combate a ele, uma das várias ações e conquistas da luta dos povos indígenas e das comunidades negras foi a legislação n.º 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade da temática indígena e negra nas escolas brasileiras e materiais didáticos⁵⁷, como discutido nos capítulos anteriores.

Ao responder às demandas da lei, a coleção *Sentidos en lengua española* apresenta conteúdos e discussões que permeiam a temática indígena ao longo de toda a obra. Podemos observar essa preocupação, mais especificamente, na segunda unidade do segundo livro da coleção, cujo título é “Son como nosotros, somos como ellos”.

⁵⁷ No caso do Brasil, esse projeto de manutenção dos privilégios da branquitude normativa não é reconhecido pela academia até meados dos anos 1970. Apenas quando o discurso da Democracia Racial passa a ser questionado de forma mais veemente, com pesquisas e a organização dos povos indígenas e comunidades negras, após a ditadura, é que a conjuntura histórica muda. Nos anos 1990, para além dos direitos civis, os movimentos lutam pelo reconhecimento do racismo como condição para as políticas afirmativas. Para maior aprofundamento das políticas do LD e a luta negra na educação, ler: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as?. In FERREIRA, A. de J. **As políticas do LD e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

A abertura da unidade permite várias possibilidades de sentido – de conagraçamento, de reconhecimento e identificação. A simples presença dos vocábulos “nosotros” e “ellos” abre espaço para uma leitura diferencialista, sendo elementos que podem apontar para uma possível diferença racial. A humanidade cindida reaparece aqui na escolha desses pronomes intermediados pela conjunção comparativa “como”. A imagem que inicia a discussão da unidade traz uma “Mujer andina segurando la *wiphala*, importante símbolo usado por las etnias de los Andes” (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 39) como podemos ver abaixo:

FIGURA 14 – ABERTURA DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO SENTIDOS...



FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 38-39.

Desde um primeiro contato com a imagem aliada ao título que nomeia a unidade, um dos entendimentos possíveis é de que “ellos” se refere aos povos indígenas, e “nosotros” à leitora (estudante e professora), assim como à enunciativa (As Autoras). As Autoras, no entanto, afirmam que o enunciado pode se tratar tanto de um olhar dos povos indígenas em direção aos demais grupos sociais, como o contrário:

Elzimar: [...] é uma unidade pela qual eu tenho muito carinho, (risos), e que eu acho que dá uma reflexão bastante interessante. [...] a gente sempre pensa assim, que eles são [...] como nós somos [...] e nós nunca pensamos assim: nós somos como eles. E é uma unidade que eu acho que também permite [...]essa reflexão, pelo menos a intenção dela foi essa. [...] a ideia é, assim, de cada um olhar pra si e olhar pra quem tá do lado [...] nós que moramos [...] na cidade nós vemos iguais, digamos assim, estamos nos centros urbanos nós vemos iguais, mas quem tem oportunidade, quem mora, né, num outro contexto que convive com outras comunidades e outros grupos, acho que é esse convite a pensar [...]: eles são como nós, e nós somos como eles. Porque em alguma coisa nós coincidimos [...]. (entrevista com as Autoras)

Ainda que a intenção fosse proporcionar uma visão em direção a si mesma com relação ao outro – tanto da população não-indígena em direção aos indígenas quanto o oposto –, é notável que o ambiente a que se destina a coleção diz respeito ao local de enunciação das Autoras e de seu contexto de produção: os centros urbanos, mais especificamente da região Sudeste do Brasil. O LD, portanto, como gênero discursivo, inscreve um ponto de partida de quem o produz e é constituído pelas vozes sociais implícitas em seu processo de produção – como a editora, os avaliadores do edital, entre outros. Assim, por maior que seja a valorização da presença de um olhar indígena nos conteúdos da coleção, os LD aprovados e distribuídos pelo PNLD, ainda que objetivem considerar os contextos diversos da escola pública brasileira, não se constituem como produções autônomas de populações diversas e que visem atender a seus próprios interesses. Pelo contrário: a maior parte das obras aprovadas pelo PNLD faz parte de grandes setores educacionais, como é o caso da coleção *Sentidos en lengua española*, publicada pela Richmond, que pertencente ao grupo empresarial PRISA, e também o caso da editora espanhola Santillana, presente em toda Abya Yala/América Latina.

Após considerar minimamente alguns aspectos das condições de produção, que podem interferir nas escolhas feitas pelas Autoras e a equipe de edição da coleção, é possível compreender que os discursos presentes nos conteúdos dos volumes dizem respeito a um local de enunciação específico. É possível notar que a falta de diversidade de contextos de produção dos materiais didáticos e a centralização de um polo editorial – em detrimento das produções e autorias autônomas das obras contempladas pelo PNLD – possibilitam a homogeneização e hegemonia discursivas por parte das coleções presentes na escola pública. Tal polo contribui para a inibição de materiais independentes, haja vista que as obras contempladas pelo PNLD são adotadas, inclusive, por escolas indígenas. É

importante ressaltar que há a falta de recursos e insumos para a produção de materiais próprios. Mesmo com essa crítica, destacamos o esforço das Autoras para proporcionar um trabalho atento à diversidade cultural e étnico-racial, tanto no que diz respeito à sociedade brasileira quanto no que se refere à representação de povos que integram a Abya Yala/ Amériica Ladina.

A atenção das Autoras em representar a diversidade social brasileira e amefricana/abya-yalana no geral pode ser identificada na unidade 4, cujo tema *interculturalidade* objetiva as seguintes propostas:

- acercarte a los géneros entrada de diccionario, cuña radial y mapa semántico;
- fomentar la discusión y reflexión sobre la interculturalidad;
- promover tu acercamiento a una visión integrada entre Lenguaje, Sociología, Historia, Geografía y Filosofía” (FREITAS, COSTA, 2016b, p. 39).

Ao propor um trabalho com a diversidade e a interculturalidade, as autoras, logo nas primeiras páginas da unidade, propõem uma questão que possibilita a compreensão inicial do termo *interculturalidade* em sala de aula, ou seja, há primeiramente um movimento de aproximação do conhecimento das estudantes, na seção *En foco*, para depois haver uma construção em conjunto acerca do que seria esse vocábulo: “1. ¿Conoces la palabra ‘Interculturalidad’? ¿Sabes qué significa? Escribe una definición para esa palabra a partir de tus conocimientos acerca del término ‘cultura’, del prefijo ‘inter-’ y del sufijo ‘-dad’” (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 40). Podemos perceber que as autoras procuram possibilitar a construção de sentidos a partir das interações discursivas em sala de aula, por meio do conhecimento já acessado pelas estudantes e associando-o com imagens que representem o termo em questão. Por meio de uma imagem que corresponde a um cartaz de divulgação de uma peça de teatro intitulada *Ópera Cariri* e que abre o evento *5º Encontro de Culturas*, as demais questões se pautam na construção de sentidos a partir da relação entre as palavras *interculturalidade* e *resistência*, assim como as associam com as lendas indígenas mencionadas no enunciado:

FIGURA 15 – QUESTÃO 3 DA SEÇÃO *EN FOCO* DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

- 3 Observa el siguiente afiche y luego elige la opción que sintetiza el tema del 5.º Encontro de Culturas. *Objetivos: comprender globalmente el texto, analizar los elementos verbales y no verbales y activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.*



- a Artesanías producidas en la región nordeste de Brasil.
- b Expresiones artísticas de culturas populares brasileñas. ☒
- c Lenguas habladas por diferentes grupos indígenas.
- d Manifestaciones culturales de origen africano.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 41.

Em seguida, a quarta questão da seção *En foco* apresenta um contato com o que seriam os mitos e narrativas indígenas, como podemos observar abaixo:

FIGURA 16 – QUESTÕES 5 E 6 DA SEÇÃO *EN FOCO* DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

5 ¿Conoces otro mito o leyenda de origen indígena? En caso positivo, ¿cuál(es)? *Respuesta personal. Respuestas posibles: Caipora, Saci-Pererê, Curupira, leyendas de la mandioca y del guaraní. Profesor/Profesora, en la página del Museu do Índio hay algunas leyendas indígenas (disponible en <http://prodoc.museudoindio.gov.br/noticias/retorno-de-midia/68-mitos-e-lendas-da-cultura-indigena>. Fecha de consulta: 21 nov. 2015.). Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad.*

SIGUE LA PISTA

De uma forma geral, em todas as culturas, os mitos e as lendas surgem como formas que o homem encontrou para compreender e dar sentido aos fatos e eventos da vida e do mundo. Muitos mitos explicam a origem das coisas, como certos alimentos; práticas culturais, como a agricultura, e fenômenos naturais, como o trovão e os eclipses. O contato dos povos indígenas com comunidades próximas tornou algumas destas lendas conhecidas, de modo que foram absorvidas pela cultura regional brasileira, como a lenda amazônica do boto-cor-de-rosa.

Fragmento de notícia. Disponível em <http://prodoc.museudoindio.gov.br/noticias/retorno-de-midia/68-mitos-e-lendas-da-cultura-indigena>. Fecha de consulta: 21 nov. 2015.

6 En el afiche del 5.º *Encontro de Culturas* se usa la palabra *reexistências*. Obsérvala y responde a las preguntas a continuación. *Objetivos: formular hipótesis y analizar efectos de sentido en el texto.*

a Cuando la pronuncias, ¿a qué otra palabra del portugués se parece? *Respuesta esperada: resistência.*

b ¿Qué importancia puede tener la palabra *reexistências* para el tema del 5.º *Encontro de Culturas*? *Respuesta personal. Respuesta posible: el 5.º Encontro de Culturas pone en contacto culturas que resisten, que quieren seguir vivas y tal vez renovar el valor de su existencia por medio de la interculturalidad.*

FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 42.

Primeiramente, é possível indicar que a atividade apresenta gêneros que propiciam o debate acerca da interculturalidade e uma aproximação à questão indígena. Reforçamos a importância da presença desses enunciados no LD, pois acreditamos que podem potencializar discussões positivas em sala de aula.

Apointamos, no entanto, que o termo “lendas”, utilizado nos comandos das atividades e explorado pelo texto do *site* do Museu do Índio, é uma concepção que está sendo reformulada pela reivindicação indígena para narrativas ou etno-histórias. Outra questão a ser levantada diz respeito aos comandos das atividades propostas. Não encontramos um aprofundamento que aponte para a diversidade étnica dos povos indígenas e suas narrativas. A atividade se concentra na generalização da cultura indígena ao não evidenciar a existência dos diversos povos indígenas no Brasil. Ainda que as respostas esperadas pelas Autoras no *Manual do Professor* para a questão 5 recuperem algumas dessas narrativas que se tornaram populares e bastante divulgadas tanto pela mídia quanto pela literatura brasileira, não atribuem as origens étnicas das comunidades indígenas para cada mito, contribuindo para uma possível ideia generalizadora dos povos indígenas e suas culturas.

Já na questão 6, a associação entre o trabalho com a interculturalidade e a palavra *reexistência*, que faz referência à *resistência*, sinaliza a defesa da existência

dos saberes e da arte indígenas a partir da relação entre as demais culturas, como propõe o exercício. A resposta esperada ao exercício indica que “[...] el 5º *Encuentro de Culturas* pone en contacto culturas que resisten, que quieren seguir vivas y tal vez renovar el valor de su existencia por medio de la interculturalidad” (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 42). A partir da reflexão que as questões visam proporcionar, As Autoras disponibilizam uma definição de dicionário sobre o termo *interculturalidade*, como visto abaixo:

FIGURA 17 – QUESTÃO 7 DA SEÇÃO *EN FOCO* DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

7 Lee la siguiente definición de “interculturalidad” y enseguida haz lo que se te pide.

Interculturalidad. Tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, entre otros, dentro de las fronteras de una misma comunidad.

Fragmento de artículo enciclopédico. Disponible en <www.ecured.cu/index.php/Interculturalidad>. Fecha de consulta: 22 nov. 2015.

7b Respuesta esperada: porque el encuentro promueve diferentes posibilidades de diálogo entre diversas manifestaciones culturales (indígena, popular, erudita, etc.). **Objetivos:** comprender detalladamente y reflexionar sobre el sentido de palabras en el texto.

a Identifica cuatro palabras clave de la definición y luego verifica si coinciden con las que han identificado tus compañeros. **Respuesta personal.** Respuesta posible: “culturas”, “diálogo”, “identidades”, “comunidad”. **Objetivos:** comprender globalmente e identificar palabras clave de un texto.

b Ten en cuenta la definición y explica por qué, en el afiche del 5.º *Encuentro de Culturas*, se usa la palabra “interculturalidades”.

c Compara la definición con tu respuesta a la cuestión 1 de este apartado. ¿Qué puntos hay en común? **Respuesta personal.** **Objetivo:** comprobar hipótesis.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 42.

A definição de *interculturalidade* apresentada no LD nos traz a ideia de que essa compreensão se constitui a partir das relações culturais e identitárias diversas e heterogêneas. É possibilitado, portanto, um entendimento de *identidade* pautado pela *diferença* e a heterogeneidade, assim como associado ao seu aspecto fragmentado, haja vista que os sujeitos podem reconhecer-se de diferentes formas (gênero, grupo étnico, grupo social, profissão, etc.). Nesse sentido, destacamos a importância da valorização da interculturalidade no LD de espanhol, haja vista que muitos materiais apresentem uma visão cultural e linguística limitadora por se

destinar apenas à cultura espanhola e à variante peninsular. Assim, o LD valoriza as forças centrífugas e as diferentes vozes sociais que constituem a língua espanhola.

No entanto, podemos observar que a *interculturalidade*, segundo a definição apresentada pela atividade, se dá a partir do contato das diferenças culturais e identitárias de forma “solidária” e por meio do “reconhecimento mútuo”. Nota-se que, partindo deste olhar, o diálogo entre as diferenças não ocorre de forma conflituosa; ou seja, a interação proposta não chega a mobilizar a potencialidade das forças centrífugas no deslocamento dos sentidos e na sua rarefação, para permitir que outros modos de dizer sejam efetivamente percebidos. A partir da resposta esperada para a questão 7b, é possível observar que é almejada uma compreensão de que as diferentes culturas, presentes no cartaz de divulgação do encontro, assim como a ideia de *interculturalidade*, se relacionem sem divergências: “[...] el encuentro promueve diferentes posibilidades de diálogo entre diversas manifestaciones culturales (indígena, popular, erudita, etc.).”.

Tendo isto em vista, Catherine Walsh (2009) aponta para as artimanhas do discurso (neo)liberal no que tange à inclusão das discussões multiculturalistas nas políticas governamentais e de reformas educacionais a partir dos anos 90 em diversos países da América Latina. A pesquisadora recorre ao filósofo esloveno Slavoj Žižek (1998) para refletir acerca dessa questão, já que “[...] no capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo” (ŽIŽEK, 1998, apud WALSH, 2009, p. 16) e complementa:

Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. (WALSH, 2009, p. 16).

Posteriormente, na seção *Entretextos* (p. 47), as Autoras recuperam a discussão acerca da *interculturalidade* no contexto do lócus fraturado racializado indígena com relação à colonialidade. A partir da imagem de um quadro do pintor José Garnelo y Alda, intitulado *Primer homenaje a Cristóbal Colón*, datado de 1892, observamos um olhar *norteado* para a colonização:

FIGURA 18 – SEÇÃO ENTRETEXTOS DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

» Entretextos

1 Observa la imagen a continuación y haz lo que se te pide.

Objetivos: reflexionar críticamente sobre el texto e identificar relaciones de interdiscursividad.

1ª Respuesta personal. Respuestas posibles: "conquista", "descubrimiento", Colón, indígenas, culturas, encuentro, hispanidad, América, opresión, españoles, colonización, etc.



Primer homenaje a Cristóbal Colón (1892), de José Garnelo y Alda. Óleo sobre lienzo, 300 cm x 600 cm.
Museo Naval de Madrid, España.

a Escribe seis palabras que, en tu opinión, se relacionan con la imagen.

b ¿Crees que esa imagen ilustra a la interculturalidad? ¿Por qué? Si es necesario, vuelve a leer la definición de ese concepto en el apartado **En foco**. Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen que la llegada de los españoles a América representó el contacto entre culturas muy diferentes, pero la relación que se estableció no fue de interculturalidad, porque no se promovió el diálogo ni tampoco el respeto por los respectivos modos de vida, costumbres, creencias y valores.

2 En muchos países se celebra el 12 de octubre como una fecha muy importante. Mira las imágenes y enseguida discute con tus compañeros a partir de las preguntas a continuación.

Objetivos: comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre los textos.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 47.

Nesta obra, encadeada no LD como enunciado verbovisual, sendo o título parte desse enunciado, ao contrário da primeira foto localizada na capa de abertura da unidade, o indígena é apresentado em relação ao branco. Observamos um primeiro contato entre o colonizador Cristovão Colombo, munido de uma cruz, e o povo indígena. A posição encurvada dos indígenas retratados na obra, apresentados sem rostos e de costas, e a figura do colonizador no centro da imagem, com todas as demais pessoas voltadas a ele, nos indicam as ideologias implícitas de um projeto da colonialidade (QUIJANO, 2007; MIGNOLO, 2003), isto é, a visão de servidão e inferioridade do povo indígena em relação aos europeus e à branquitude. Notamos também que a religião cristã é um fator central para o encabeçamento da colonização e que perdura até os dias de hoje como *catequizador* dos povos racializados, sendo o desprestígio das demais religiões de matriz tanto africana

quanto indígena uma questão que ainda perdura e que revela o racismo estrutural da sociedade brasileira.

Ainda que essa imagem mostre a subjugação dos povos indígenas frente ao colonizador branco e à religião cristã, as autoras buscam questionar essa representação colonizadora a partir de perguntas que guiam a compreensão e a construção dos sentidos a partir da leitura da obra, como no seguinte enunciado: “¿Crees que esta imagen ilustra la interculturalidad? ¿Por qué? Si es necesario, vuelve a leer la definición de ese concepto en el apartado **En foco**” (FREITAS, COSTA, 2016, p. 47). Desta forma, há um reconhecimento de um conceito de “diálogo entre culturas” que pode ser uma das leituras das alunas. Segundo as respostas esperadas pela questão 1b:

[...] Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes observen que la llegada de los españoles a América representó el contacto entre culturas muy diferentes, pero la relación que se estableció no fue de interculturalidad, porque no se promovió el diálogo ni tampoco el respeto por los respectivos modos de vida, costumbres, creencias y valores (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 47).

No entanto, apesar de haver a indicação para um trabalho crítico com a imagem acima destacada por parte da professora, a compreensão imagética não é elaborada pela atividade de forma a atender às expectativas de resposta do exercício. Deste modo, o conteúdo presente no LD da aluna pode favorecer um entendimento negativo com relação à figura indígena, ainda que a intenção das Autoras fosse a construção do sentido de crítica à colonialidade. Ressaltamos a conexão possível desta atividade com as charges da questão 3 (Unidade 4, Volume 1), analisada anteriormente, haja vista a tentativa das Autoras de deslocar o sentido de “descobrimento” e “conquista” para um olhar descentralizado tanto da história da Abya Yala/América Ladina quanto de sua diversidade cultural.

Logo em seguida, o exercício associa a obra europeia com alguns cartazes de campanhas publicitárias que apresentam outras visões de nacionalidade e grupo social, como podemos observar abaixo:

FIGURA 19 – QUESTÃO 2 DA SEÇÃO *ENTRETEXTOS* DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

I



II



Ecuador, orgulloso de su gente, construye y fortalece la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad.

a ¿Qué hay en común en esos afiches? *Respuesta esperada:* los dos ponen de relieve el contacto entre diferentes culturas.

b La imagen I tiene como ilustración la *wiphala*, que en aimara significa "emblemata". Es una bandera cuadrangular de siete colores usada por las etnias de los Andes. ¿Qué relación crees que hay entre la *wiphala* y la diversidad cultural? *Respuesta personal. Respuesta posible:* la *wiphala* es un símbolo importante de los pueblos andinos, que tienen diferentes culturas.

c ¿Cómo se representa la plurinacionalidad en la imagen II? *Respuesta esperada:* con la cara de personas que representan diferentes pueblos, de distintas nacionalidades.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 48.

Destacamos que a atividade acima busca trazer diferentes centros de organização de sentido em encadeamento discursivo no LD: um europeu e outros

abya-yalanos/amefricanos. É importante ressaltar a relevância da presença de enunciados que podem potencializar discussões em sala de aula favorecendo a diversidade cultural e identitária, assim como proporcionar um olhar detido nas forças centrífugas linguísticas.

Podemos observar, no entanto, que os cartazes não são contextualizados pelo exercício, isto é, não há informações suficientes, no caso da primeira imagem, para que a aluna saiba qual organização produziu o anúncio; tampouco consta a informação de onde foram veiculados. Essa ausência de problematização do gênero reduz a compreensão da situação de interação à extração de informações, não permitindo que as alunas façam inferências sobre os projetos de dizer de seus autores, e/ou com quem o LD propicia o diálogo. É recuperada, na primeira imagem, a *Wiphala*, símbolo da luta dos povos originários da terra, já vista anteriormente na foto de abertura da unidade, juntamente com o trecho da música *Latinoamérica*, do grupo musical Calle 13, cuja letra e canção não são abordadas pelo LD: “... Soy lo que sostiene mi bandera, la espina dorsal del planeta es mi cordillera...” (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 48). Na segunda imagem, se reproduzem fotos que parecem querer representar a diversidade que constitui a população do Equador, juntamente com as cores da bandeira desse país, trazendo o título “12 de Octubre – Día Internacional de la Interculturalidad Plurinacionalidad” e um pequeno texto que diz “Ecuador, orgulloso de su gente, construye y fortalece la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad” (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 48).

Ambos os cartazes tratam do dia 12 de outubro, dia da invasão da América Ladina/Abya Yala, assim como de duas bandeiras, a do Equador e o emblema Wiphala. Nesse sentido, podemos observar que as populações indígenas estão associadas aos territórios nacionais: na segunda imagem, é exaltado o imaginário de nacionalidade relacionado ao Estado-nação equatoriano constituído por uma população *diversa e plural*; na primeira imagem, os povos andinos representados pela *Wiphala* estão associados ao território *latino-americano*. Embora possamos reconhecer que a *interculturalidade* defendida por ambos os cartazes se apresente de maneira a identificar a diferença e pluralidade dos povos racializados, ainda está associada a um ideal de nacionalismo defendido por meio da data da invasão dos brancos europeus ao território, e o livro não sugere uma problematização a esse

respeito. Como afirma Hall (2010), o imaginário nacional tenta unificar e homogeneizar as identidades que são, em verdade, fragmentadas.

Por último, buscando ampliar o escopo informacional, interativo e discursivo das alunas, as Autoras elaboram uma reflexão em torno das informações de um infográfico acerca do número populacional indígena por toda Abya Yala/América Ladina, como podemos observar abaixo:

FIGURA 20– QUESTÃO 3 DA SEÇÃO ENTRETXTOS DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO SENTIDOS...



FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 49.

O infográfico acima destacado é um enunciado de importante conteúdo informacional. A preocupação em trazer tais dados para que as alunas se

posicionem pode ser um relevante ganho no sentido de reconhecer a diversidade cultural das populações abya-yalanas/amefricanas.

Indicamos que há a falta de problematização pelo exercício, já que é realizado um trabalho de extração de informação e inferências. As atividades não abordam o contexto de publicação desse enunciado, tampouco o órgão que realizou a pesquisa. Além disso, a informação acerca dos povos indígenas no continente está relacionada em maior medida com a comparação entre a quantidade de povos indígenas e não-indígenas. A indicação das variedades étnicas dos povos está em tamanho menor, podendo produzir um efeito de sentido de que a diversidade é menos importante que o contraste populacional. Assim, embora o gráfico informe as variedades dos povos indígenas, assim como atenta para o perigo de “desaparecimento físico e cultural” dos povos originários, o exercício não elabora questionamentos suficientes para os desdobramentos dessas problemáticas em sala de aula.

Como podemos observar abaixo, as questões propostas pelo exercício buscam suscitar as reflexões acerca da defesa à *pluriculturalidade* como mostrada pelos documentos analisados anteriormente, assim como questionam se há, de fato, respeito e preservação da cultura indígena no Brasil e a causa de se encontrarem em risco de desaparecimento:

FIGURA 21 – EXERCÍCIO 3 DA SEÇÃO *ENTRETEXTOS* DA UNIDADE 4 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

3a Respuesta personal. Respuesta posible: sí, porque en Latinoamérica viven diferentes culturas, de diversas etnias.

a ¿Se puede decir que Latinoamérica es pluricultural? Justifica tu respuesta.

b En Brasil hay muchos pueblos indígenas. ¿Crees que se respetan sus culturas? ¿Por qué?

c En tu opinión, ¿por qué muchos pueblos indígenas se encuentran en peligro de desaparición?

3b Respuesta personal. Respuesta posible: no, porque si se las respetaran, no habría tantos pueblos indígenas en peligro de desaparición; algunos sectores de la sociedad sí, los respetan, pero otros, no.

3c Respuesta personal. Respuesta posible: porque son víctimas de amenazas a su estilo de vida, de la invasión a sus tierras, del contacto con enfermedades para las cuales no tienen remedios, etc.

49

FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 49.

Tais problemáticas recuperadas pelo comando das questões no final da seção possibilitam um questionamento do motivo do desaparecimento dos povos originários e sua cultura. Reforçamos a relevância para a abordagem destas questões em sala de aula, assim como apontamos a potencialidade de um trabalho acerca da diversidade étnica indígena em sala de aula. Essa conquista, do ponto de vista educacional, no entanto, poderia ser questionada no campo da decolonialidade, pois os sentidos construídos a partir do exercício parecem

desassociar as ações e políticas estatais como agentes que contribuem para o apagamento das identificações indígenas. Como afirma Ailton Krenak (2019), indígena do povo Krenak, sobre as ações do Estado brasileiro aos indígenas:

Desde os tempos coloniais, a questão do que fazer com a parte da população que sobreviveu aos trágicos primeiros encontros entre os dominadores europeus e os povos que viviam onde hoje chamamos, de maneira muito reduzida, de terras indígenas, levou a uma relação muito equivocada entre o Estado e essas comunidades.

É claro que durante esses anos nós deixamos de ser colônia para constituir o Estado brasileiro e entramos no século XXI, quando a maior parte das previsões apostava que as populações indígenas não sobreviveriam à ocupação do território, pelo menos não mantendo formas próprias de organização, capazes de gerir suas vidas. Isso porque a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre as populações e o conjunto da sociedade brasileira. (KRENAK, 2019, p. 39-40)

Observamos, portanto, que o exercício pode, em um primeiro momento, apresentar reflexões sobre a *diferença* e *identidade*. No entanto, possibilita pouco aprofundamento da questão no que concerne à crítica à *branquitude normativa* e à *colonialidade*, vista na seção *Entretextos* (p. 47), ainda que esta última tenha sido muito bem explorada na unidade 4 do primeiro volume. A partir do quadro de José Garnelo y Alda, *Primer homenaje a Cristóbal Colón*, os exercícios não elaboram uma problemática à normatização da branquitude frente aos demais povos, podendo incorrer e reproduzir um entendimento que favoreça discursos racistas ao não problematizar a branquitude e o racismo estrutural da obra.

Também é importante ressaltar que, entre a primeira imagem da seção *Entretextos*, que faz referência à data 12 de outubro a partir do episódio da invasão do território dos povos originários, e as seguintes imagens, a aluna pode não encontrar elementos que questionem a colonialidade eurocêntrica e o aparelho estatal como causador das desigualdades sociais presentes na Abya Yala/América Ladina. Notamos que a representação dos Estados-nação e seu imaginário nacional é feita a partir da sustentação da ideia de uma *bandeira*, uma data de *descobrimento* e *orgulho nacional*, podendo construir um sentido de possibilidade de inexistência dos conflitos dos diferentes grupos sociais e da fragmentação da diferença colonial (MIGNOLO, 2003) a partir da colonialidade do poder que mantém esse tipo de sistema.

A unidade nacional enquanto *brancocentrada* é contestada pelo Movimento Indígena, já que parte da crítica ao estereótipo genérico e colonial do indígena – como um povo único e homogêneo – e à defesa de suas autoidentificações étnicas diversas. Isto posto, podemos observar que, em alguns exercícios ao final da unidade, nas seções *Escucha* e *Habla*, há a presença de enunciados que possibilitam a visão e vozes de comunidades indígenas pela Abya Yala/América Ladina:

FIGURA 22 – EXERCÍCIOS 1 E 2 DA SEÇÃO *ESCUCHA* DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

» Oídos bien puestos

Audición

1 Escucha la grabación de una cuña radial producida por el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador para celebrar el Día de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas. Luego identifica los siguientes datos que se presentan sobre Ecuador.

Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

Cuña I

Título: Somos un país multicolor, somos iguales y distintos.

Medio: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador.

Fecha: 1/10/2012.

Disponible en <<http://radioteca.net/audio/spot-pais-bonito-castellano/>>. Fecha de consulta: 24 nov. 2015. (0-0:50).

a Número de habitantes. 14 millones. **c** Número de nacionalidades. 14. **e** Número de lenguas. 14.

b Extensión territorial. 250000 km². **d** Número de pueblos. 18.

Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

2 Escucha nuevamente la grabación y reescribe el texto, sustituyendo los símbolos por las palabras que destacan la diversidad cultural ecuatoriana.

Somos un país (A) ♦, ricos en (B) ♦ y en formas de (C) ♦. Somos iguales y somos (D) ♦. Tenemos mucho que compartir unos de los otros. Esa es nuestra mayor (E) ♦.

multicolor tonos de piel ver el mundo distintos riqueza

Disponible en <<http://radioteca.net/audio/spot-pais-bonito-castellano/>>. Fecha de consulta: 24 nov. 2015.

56

FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 56.

FIGURA 23– EXERCÍCIOS 3 DA SEÇÃO *ESCUCHA* E 1 DA SUBSEÇÃO *MÁS ALLÁ DE LO DICHO* DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

3 Ahora escucha la grabación de una *cuña radial* en la que los pueblos indígenas de Guatemala presentan su opinión sobre el desarrollo del país y responde a las siguientes preguntas.

Cuña II
Título: Desarrollo, una imposición desde la visión occidental.
Medio: Serjús Guatemala.
Fecha: 1/5/2011.

Disponible en <<http://radioteca.net/audio/desarrollo-una-imposicion-desde-la-vision-occident/>>. Fecha de consulta: 24 nov. 2015. (0-0:40).

a ¿Cuál es el tema de la *cuña*? *Respuesta esperada:* las consecuencias negativas del desarrollo en Guatemala. *Objetivo:* comprender globalmente el texto.

b ¿A quiénes beneficia el “famoso desarrollo”?

c ¿Cuáles son las consecuencias negativas del desarrollo? *Respuesta esperada:* destrucción de los bosques y montañas, contaminación de los ríos y del aire. También se están secando los yacimientos de agua. *Objetivo:* identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

d ¿Qué se reivindica? *Respuesta esperada:* el respeto a los derechos de la población de Guatemala y la protección de su territorio. *Objetivo:* identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

»» Más allá de lo dicho

Post-audición

1 Reflexiona sobre las siguientes preguntas y discute con tus compañeros.

a Teniendo en cuenta la *cuña II*, ¿cuál sería la visión occidental del desarrollo? *Respuesta personal. Objetivos:* identificar información implícita y reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

b ¿Qué actitud hacia la diversidad cultural crees que quieren fomentar las *cuñas*? Justifica tu respuesta. *Respuesta personal. Objetivo:* reflexionar críticamente sobre el texto (literacidad crítica).

FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 57.

FIGURA 24 – SEÇÃO *HABLA* DA UNIDADE 2 (VOLUME 2) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

»» Arranque

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales. *Objetivo:* activar los conocimientos previos sobre el género *cuña radial*.

1 Como ya lo sabes, las *cuñas radiales* (o *radiofónicas*) pueden ser un medio interesante y práctico de llamar la atención para temas importantes. ¿Sobre qué tema(s) te gustaría hacer una *cuña*?

2 A partir de las *cuñas* que ya has escuchado, ¿qué te parece necesario para realizarlas?

3 Hay *cuñas* de diferentes tipos, como las comerciales, educativas, humorísticas, testimoniales, escolares, etc. Hoy en día se difunden también por Internet. Escucha esta *cuña* sobre una forma de racismo y enseña a contestar las preguntas.

Título: ¿Racistas?
Medio: Radioteca.
Fecha: 1/8/2010.

Disponible en <<http://radioteca.net/audio/spot-1-6/>>. Fecha de consulta: 22 nov. 2015. (0-1:10).

a ¿Cuál te parece ser el propósito de la *cuña*? *Respuesta personal. Respuesta posible:* demostrar que el racismo también se expresa por medio de palabras. *Objetivo:* comprender globalmente el texto.

b ¿Qué palabras se deben evitar en los contextos mencionados? ¿Por qué? *Respuesta esperada:* “artesanía”, “folclore”, “traje típico”, “dialecto”, “idolo” y “tribu”, porque son palabras que discriminan, que nombran aspectos de la diversidad cultural como algo raro o exótico. *Objetivo:* identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva) e implícitas.

4 Vuelve a escuchar la *cuña* y pon atención a todos los detalles: duración, efectos, música, locución, etc. Luego, comenta con tus compañeros lo que hayas observado. *Respuesta personal. Objetivo:* identificar características composicionales de la *cuña radial* educativa.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016b), p. 61.

Nesses exercícios, os áudios do portal *Radioteca* apresentam algumas reflexões acerca das questões identitárias no Equador e na Guatemala. As autoras,

a partir das questões, elaboram uma construção do gênero discursivo *cuña radial*, isto é, anúncios curtos de rádio sobre um tema educativo. No primeiro documento, intitulado *Somos um país multicolor, somos iguales y distintos*, produzido pelo *Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador*, a identidade nacional *equatoriana* está relacionada às diversas etnias dos povos originários e afrodescendentes do país, como podemos observar na transcrição do áudio:

Narrador: En Ecuador somos 14 millones de habitantes en apenas 250.000 km². Convivimos 14 nacionalidades y 18 pueblos distintos. Hablamos 14 lenguas diferentes. Somos pueblos con sabidurías, conocimientos y prácticas culturales propias.

Narradora: Somos un país multicolor, ricos en tonos de piel y en forma de ver el mundo. Somos iguales y somos distintos. Tenemos mucho que compartir unos de los otros. Esa es nuestra mayor riqueza.

Narrador: Día de la plurinacionalidad e interculturalidad. Vive la plurinacionalidad. Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Codenpe). (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 221)

Percebemos que a mensagem transmitida pelo anúncio possibilita um entendimento de que as diversas identidades e culturas que formam a sociedade equatoriana convivem em harmonia. No entanto, o segundo áudio, intitulado *Desarrollo, una imposición desde la visión occidental* e divulgado por *Serjus Guatemala*, apresenta uma ideia distinta das relações étnico-raciais das sociedades amefricanas/abya-yalanas:

Narradora: ¡Hola! Ahora que te encuentro te quiero preguntar si sabes en qué nos favorece el famoso desarrollo y a quiénes beneficia.

Narrador: Beneficia a las familia ricas que existen en Guatemala y a las empresas transnacionales que, con su supuesto desarrollo, han traído muerte y destrucción a nuestra Madre Tierra, destruyendo los bosques, las montañas, contaminando los ríos y el aire. A causa de ello, también se están secando los nacimientos de agua.

Narradora y narrador: Exigimos el respeto de nuestros derechos y la protección de nuestro territorio.

Varios narradores: Un mensaje de la Red K'at de educadoras y educadores populares de Guatemala, Región Occidente. (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 221)

Este último documento apresenta a visão dos povos originários sobre seu território e seus direitos, que são desconsiderados pelo avanço neoliberal de transnacionais e da elite guatemalteca. Esse enunciado possibilita uma leitura que aproxime a aluna a um outro tipo de concepção da interculturalidade, cujo

reconhecimento dos conflitos políticos entre classes sociais e diferentes etnias/raças pode potencializar um aprofundamento e problematização da noção de “convívio amistoso” entre culturas e povos. Mesmo assim, isso dependeria da formação da professora e da maneira como ocorre sua mediação em sala de aula, haja vista que os exercícios se destinam apenas à compreensão do gênero discursivo *cuña radial*, deixando de problematizar e realizar um aprofundamento do exemplo e do local de enunciação dos documentos apresentados.

Notamos que *Serjus Guatemala* é uma Organização Não Governamental (ONG) que tem como objetivo agir em conjunto às comunidades indígenas e de camponeses da Guatemala a fim de *reexistir* frente à exploração e dominação:

Uno de los principales motivos para el surgimiento de SERJUS, fue la necesidad expresada por varios grupos y dirigentes rurales, de apoyar los esfuerzos de las comunidades en su recuperación física y espiritual, ante el desgaste provocado durante los años de violencia y represión que implicó el conflicto armado interno, cuyos efectos negativos en la agudización de la opresión y la explotación, les afectan todavía grandemente. (Portal SERJUS-Guatemala, 2021)⁵⁸

Há também a menção de uma organização de educadoras e educadores populares, chamada *Red K’at*, cuja proposta se localiza a partir de um contexto pautado pelos interesses das comunidades indígenas. O segundo enunciado, portanto, ao ser produzido a partir de um local de fala indígena, possibilita uma aproximação de movimentos e organizações não estatais de resistência dos povos indígenas, diferentemente da visão apresentada no primeiro áudio, cujo caráter institucional e associado ao governo nacional promove uma ideia de harmonia dos povos. Ainda assim, apesar da importante contextualização dos documentos acima recuperados, não há uma elaboração eficaz da atividade com o local de enunciação dos enunciados. Os exercícios referentes aos áudios acima citados não aprofundam o contexto de produção dos documentos veiculados pelas organizações que os divulgaram. Nesse sentido, a compreensão auditiva proporcionada pela atividade não possibilita a distinção entre os meios de comunicação que transmitiram as *cuñas* e seus diferentes interesses. As vozes sociais, portanto, estão em disputa pelos sentidos. As condições de enunciação mostram diferentes relações de poder implicadas nos processos de circulação dos enunciados. Desta forma, trazer esse

⁵⁸ Disponível em: <<http://www.serjus.org.gt/historia/>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

encadeamento de enunciados no LD tem a potencialidade de provocar reflexões e práticas problematizadoras, ainda que não estejam explícitas nas atividades.

Por fim, a partir do terceiro anúncio de rádio, intitulado *¿Racistas?* e divulgado pela *Radioteca*, pode-se associar com a questão intercultural e às relações étnico-raciais:

Narrador: El arte de las indias...

Narradora: ... es arte, no es artesanía.

Narrador: La música de los indios...

Narradora: ... es música, no es folclore.

Narrador: El vestido de las indias...

Narradora: ... es un vestido, no es un traje típico.

Narrador: El idioma de los indios...

Narradora: ... es un idioma, no es un dialecto.

Narrador: El dios de los indios y las indias...

Narradora: ... no es un ídolo, es su dios.

Narrador: La nación india...

Narradora: ... no es una tribu sobreviviente, es una gran nación. (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 221)

O racismo aos povos indígenas, como observado na transcrição acima, impõe uma ideia generalizadora sobre estas nações que, pelo contrário, são diversas tanto etnicamente quanto culturalmente. Suas artes, religiões, produções culturais e cosmovisões são deslegitimadas ao serem consideradas “artesanatos”, “folclore”, “traje típico”, “dialetos”, “tribos” e “ídolos”. Ainda que o anúncio se proponha a questionar termos racistas aos indígenas, ressaltamos que algumas questões são generalizadas neste áudio. É o caso do termo *índio/índia* frente à nomenclatura *indígena*. Ao longo da unidade (bem como da coleção), as autoras utilizam o vocábulo *indígena*. Ainda assim, não podemos localizar na obra uma discussão mais aprofundada sobre a diferença de ambas as nomenclaturas já que, para alguns povos originários do território brasileiro, a autodenominação *indígena* é a mais adequada. Assim como afirmamos a importância de uma defesa da identificação estratégica (MUNIZ, 2010), é possível associar esta estratégia política com o que defende o Movimento Indígena.

Destaca-se, também, o fato de que algumas e alguns indígenas, atualmente, rejeitem a identificação *índio* devido ao fato de que ela se associa com o equívoco colonial da ancestralidade branca e dos invasores europeus do século XV aos povos

originários, herança racista que não-indígenas mantemos até hoje em nossos discursos. Para tanto, respeitamos a identificação *indígena*, que, segundo Daniel Munduruku, em entrevista concedida à plataforma de jornalismo cultural Nonada (2017), é a forma mais adequada de nomeação:

Quando leem minha biografia, dizem que não sou mais índio, que já sou “civilizado”. Eu não sou índio e não existem índios no Brasil. Essa palavra não diz o que eu sou, diz o que as pessoas acham que eu sou. Essa palavra não revela minha identidade, revela a imagem que as pessoas têm e que muitas vezes é negativa. [...] Quando a gente chama alguém de índio, não ofende só uma pessoa, ofende culturas que existem há milhares de anos. Esse olhar linear empobrece nossa experiência de humanidade. A gente defende um sistema de vida que tem dado certo há 3 mil anos. (MUNDURUKU, 2017)⁵⁹

Desta forma, a identificação indígena enquanto estratégia deve se fazer ao reconhecer as diversas etnias, línguas e culturas dos 305 povos indígenas no Brasil, assim como considerar suas autodenominações. Ressaltamos que algumas autodenominações, por parte dos povos indígenas de países que oficializam a língua espanhola, também se referem a *pueblos originários* ou *indígenas*. Assim como os povos indígenas brasileiros, comunidades por toda Abya Yala/América Ladina se valem da identificação estratégica *pueblos originários/indígenas*, assim como definem a importância de reconhecer e nomear as etnias de cada povo.

Tendo esta problemática em vista, recordamos que a coleção *Sentidos en lengua española* foi produzida com anterioridade a algumas discussões e publicações de pesquisas que respaldam as análises construídas nesta pesquisa. Assim, indicamos que as reflexões aqui propostas, bem como grande parte de sua fundamentação teórica, fazem parte de um olhar construído posteriormente à difusão do material analisado. Nesse sentido, ressaltamos que as Autoras, em 2015, não contaram com oportunidades de aproximação às discussões aqui levantadas e fundamentadas a partir de um olhar decolonial. Ainda assim, realizaram problematizações, nos discursos que compõem o LD, valiosas para a formação da estudante de Ensino Médio de escola pública.

Outro aspecto do áudio *¿Racistas?* que possibilita uma compreensão generalizadora dos povos originários diz respeito às religiões indígenas que,

⁵⁹ Entrevista concedida ao portal de Jornalismo Cultural e de produção alternativa intitulado Nonada. Disponível em: <<http://www.nonada.com.br/2017/11/daniel-munduruku-eu-nao-sou-indio-nao-existem-indios-no-brasil/>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

segundo o documento, seriam monoteístas, já que o enunciado se refere a apenas um *dios*. No entanto, não se trata de um fator comum, já que muitos povos indígenas têm matriz politeísta em suas crenças. Além disso, consideramos que a associação de *arte* e *vestido* às *índias*, como explicitado no documento acima citado, pode favorecer um sentido machista ao separar esses vocábulos para um determinado gênero.

Tendo isto compreendido, podemos observar que as propostas de integração da diversidade e diferença no currículo dos materiais didáticos, por parte dos critérios do PNLD, podem, por um lado, possibilitar positivamente um maior espaço para estas discussões em sala de aula contribuindo para a representação das diferentes identidades sociais. Ainda assim, por outro lado, é fundamental ressaltar que há limitações na abordagem da temática quando não há um maior aprofundamento da questão dos conceitos sobre identidade e interculturalidade observados nos termos de dicionários apresentados na unidade, visto que, ao apagar o caráter de conflito reconhecível nessas concepções, o LD acaba possibilitando um sentido esvaziado das lutas sociais dos grupos étnicos e raciais presentes na sociedade.

4.2 ¿QUIÉN LE GRITÓ NEGRA? IDENTIFICAÇÃO NEGRA COMO ESTRATÉGIA POLÍTICA E O SILENCIAMENTO DA BRANQUITUDE NORMATIVA

Haja vista que a limitação das identidades a seu caráter nacional é herança de um pensamento europeu de Estado-nação que também influencia a maneira unificadora e rígida em que algumas vertentes passam a enxergar a língua, é notável que o processo identitário extrapola os limites regionais e nacionais, como afirmado por Hall (2010; 2016). Como consequência da imposição de nações pelos invasores europeus há quinhentos anos em território abya-yalano/amefricano, a formação dessas sociedades se dá por meio de conflitos e embates identitários que se materializam nas explorações/dominações dos povos originários e negros frente à supremacia branca.

Tendo isto considerado, podemos encontrar discussões acerca das relações identitárias brancas e negras em algumas unidades da coleção. É o caso da seção *Me gritaron negra...* presente na Unidade 1 do volume 1 da coleção. As autoras, por meio dessa atividade, introduzem a discussão acerca da nacionalidade peruana a

partir da questão da identidade negra, cuja reflexão é possibilitada pelo poema de Victoria Santa Cruz, cantora afro-peruana, como podemos ver abaixo:

FIGURA 25 – EXERCÍCIOS 1 E 2 DA SEÇÃO ME GRITARON NEGRA... DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

ME GRITARON NEGRA...

2a Respuesta esperada: la repetición sirve para reiterar el impacto de la situación relatada y el asombro de la niña cuando le gritaron negra. **Objetivo:** identificar efectos de sentido de un recurso de estilo del texto, que es la repetición.

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

2b Respuesta personal. Respuesta posible: puede significar que la niña se dio cuenta de que la discriminaban por el color de su piel. **Objetivo:** inferir sentidos del texto.

1 En las cuestiones a continuación, vas a saber un poquito más sobre algunas de las personas retratadas en las imágenes del apartado anterior y sus culturas. Para empezar, vas a oír un poema musicalizado que se llama “Me gritaron negra”. A partir de este título, ¿de qué crees que va a tratar el poema y desde qué punto de vista? **Respuesta personal. Objetivo:** formular hipótesis a partir del título del poema (preaudición).

2 Vas a escuchar el poema por partes. Pon atención a los primeros versos, recitados por la autora, y realiza las cuestiones siguientes. **Profesor/Profesora,** el poema completo se encuentra en el apéndice *Hay más*. Si te parece conveniente, puedes pedirles a los estudiantes que lo lean después de escuchar la grabación.

a La palabra “negra” se repite muchas veces en el poema. ¿Qué efecto produce la repetición en esta primera parte?

b En tu opinión, ¿qué sentido tiene el verso “Y me sentí negra. ¡Negra!”?

c ¿Qué características físicas se mencionan en el poema? ¿Qué relación tienen con el título del texto?

d Elige la opción que representa el sentido de los versos “Y retrocedí ¡Negra! / Y retrocedí...”.

Artista: Victoria Santa Cruz.
País de origen: Perú.
Profesión: poeta, compositora, coreógrafa y dibujante.
Año de publicación del poema: 1970.

I Cabellos gruesos. **III** Ojos castaños. **V** Carne tostada. **II** Cuerpo fuerte. **IV** Labios gruesos. **VI** Dientes blancos.

I La niña decidió esconderse. **III** La niña volvió a casa a jugar sola. **II** La niña se alejó sin importarse. **IV** La niña sintió tristeza por ser negra.

2c Respuesta esperada: son las características físicas que la niña rechaza cuando le gritan negra, porque las percibe como motivo de discriminación. **Objetivos:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva) y relacionar partes del texto.

2d **Objetivo:** inferir sentidos del texto.

11

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 11.

Primeiramente, o exercício é elaborado levando em conta um primeiro contato com o título do texto, que pode possibilitar uma atividade que busque promover o diálogo em sala de aula conforme a condução da professora acerca da opinião do que se trata o poema antes de ser lido e escutado, na questão número 1. A construção dos entendimentos sobre a questão racial, portanto, parte da aproximação do tema com a compreensão inicial do assunto por parte das estudantes. Assim, considera-se que as hipóteses que surgem em sala, a partir dessa atividade, poderão explicitar as diferentes visões de mundo e locais de enunciação acerca da questão racial no contexto da estudante. Portanto, a proposta de interação discursiva presente no LD – e suas condições históricas concretas – podem potencializar a expectativa de seus efeitos educacionais.

Em seguida, a partir do trabalho com hipóteses sobre o gênero a ser trabalhado e sobre a questão da negritude, os enunciados da atividade visam construir sentidos possíveis sobre a compreensão social e cultural da questão racial por meio da análise do poema e de elementos estruturais da língua espanhola. Os aspectos gramaticais, nesse sentido, como o vocabulário para característica física, são elaborados pelo contato com um documento autêntico de produção cultural, que desdobra entendimentos sobre a sociedade em que o gênero do discurso está inserido.

Portanto, como observamos nos exercícios 2a e 2b, a palavra *negra*, nesse caso um adjetivo que poderia ser usado como substantivo que caracteriza e nomeia uma pessoa assim como um grupo social, é evidenciada. As questões da atividade propõem, com isso, uma reflexão sobre os sentidos que as estudantes podem atribuir à repetição da nomenclatura *negra* no poema, assim como seu ponto de vista acerca do que a palavra pode expressar. As respostas esperadas pelas autoras e explicitadas no *Manual do Professor* apontam para uma compreensão de que a poesia cantada expressa uma situação impactante para uma criança de sete anos que se descobre negra ao escutar gritos de interlocutores pela rua. A intitulação “negra” por esse interlocutor nos indica um processo de identificação racial que Muniz (2010) defende como “identificação estratégica”. A linguista aplicada atenta para as estratégias sociais e políticas que alguns enunciados podem mobilizar para a questão das identificações raciais. Com relação aos vocábulos *negro* e *negra*, a autora afirma que “[...] a partir do momento que este enunciado é proferido, estamos atribuindo uma identidade a este sujeito, identidade esta que é sócio-historicamente construída” (MUNIZ, 2010, p. 101).

Para a pesquisadora, no entanto, as nomenclaturas se encontram em uma posição ambivalente. Enquanto o ato de nomear e ser nomeado pode atribuir visões estereotipadas e generalizadoras de um grupo social, pode também balizar estratégias de luta para o combate ao racismo:

[...] a essencialização por parte dos negros é uma estratégia de luta, de auto-afirmação, de ressaltar a diferença para produzir visibilidade e, a partir disso, agência política. Ele é estratégico também porque tendo em mente que o discurso é antes de tudo uma forma de ação política e uma “arena de lutas”, essa binariedade negro/branco é utilizada quando é conveniente (MUNIZ, 2010, p. 108).

Tendo em vista que os discursos são localizados em dado contexto social e exprimem as visões de mundo de determinado grupo social, sendo, portanto, indissociáveis dos sujeitos, Muniz (2010) considera que nomear-se *negro* e *negra* é um ato político de diferenciação em relação ao sujeito branco, um modo de não silenciar as desigualdades sociais implícitas nas relações raciais. Dessa perspectiva, o exercício proposto pelas autoras na primeira unidade do volume 1 incorre, inicialmente, na explicitação da identificação negra a fim de expor a discriminação racial de um potencial interlocutor branco, que, nesse caso, funciona como o referencial normativo em relação ao negro. O poema performed por Victoria Cruz nos indica a mudança de visão de uma garota ao ser intitulada *negra*. Nesse sentido, como elaborado pelos exercícios 2c e 2d, a identificação da menina, assim como seus traços físicos, antes, eram associados negativamente a uma imagem pejorativa de sua negritude. Como observado na resposta esperada pelas autoras da coleção: “2a Respuesta esperada: la repetición sirve para reiterar el impacto de la situación relatada y el asombro de la niña cuando le gritaron negra. [...] 2b Respuesta posible: puede significar que la niña se dio cuenta de que la discriminaban por el color de su piel.[...]” (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 11).

O exercício parece explorar um caráter subjetivo dessa visão de si mesma sem propor um trabalho de identificação, por meio de hipóteses, do interlocutor que a chama pejorativamente de *negra*, como podemos ver nas respostas esperadas pelas autoras: “2c Respuesta esperada: son las características físicas que la niña rechaza cuando le gritan negra, porque las percibe como motivo de discriminación” (FREITAS; COSTA, 2016a, p.11). Desta forma, o silenciamento da caracterização do interlocutor a partir da atividade nos leva a compreender o processo de identificação negra como algo que ocorre apenas a nível subjetivo, e não a partir de um processo relacional constituído sócio-historicamente. Em direção ao silenciamento do interlocutor por parte da atividade, é possível notar, nos exercícios seguintes, que há um processo de tentativa de branqueamento da identificação da menina representada pelo poema, o que nos aponta para a identificação *branca* do interlocutor, já que a garota, com o objetivo de lidar com a discriminação, busca diminuir suas diferenças na tentativa de aproximação à branquitude normativa:

FIGURA 26 – EXERCÍCIO 3 DA SEÇÃO *ME GRITARON NEGRA...* DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

3 Escucha la segunda parte del poema y discute los siguientes versos con un compañero. Enseguida hagan una puesta en común de lo que han comprendido.

Respuesta personal. Respuesta posible: la niña sentía que le pesaba la discriminación y buscó artificios para que la aceptaran, como alaciarse el pelo y ponerse polvo para blanquear la piel. Objetivos: identificar informaciones específicas (comprensión detallada) y reflexionar críticamente sobre el texto.

Seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga.
¡Y cómo pesaba!...

Me alací el cabello,
me polveé la cara

Fragmento de poema musicalizado. SANTA CRUZ, V. Me gritaron negra. Disco: Rítmos y aires afroperuanos. Lima, Perú, 1970.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 12.

Como indicam as autoras, a atividade tem como objetivo uma possibilidade de resposta em que se discuta que “[...] la niña sentía que le pesaba la discriminación y buscó artificios para que la aceptaran, como alaciarse el pelo y ponerse polvo para blanquear la piel [...]” (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 12). O processo de branqueamento de sua identificação, marcada pela intenção de aproximação dos fenótipos brancos – como o cabelo liso e a pele branca –, incorre em um projeto de tentativa de apagamento das diferenças identitárias e de homogeneização da branquitude como norma, como critica, em contexto brasileiro, a autora Maria Aparecida Silva Bento (2002):

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. (BENTO, 2002, p. 25)

Segundo a autora, no entanto, pouco se discute o papel do branco nesse processo:

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a auto-estima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 25-26)

Como explicitado acima por Bento, e associando o processo de branqueamento no contexto brasileiro à atividade analisada – haja vista que a coleção está inserida na escola pública brasileira – nota-se, portanto, que a falta de elaboração de sentidos de quem seria o interlocutor do poema, a quem responde a menina negra no poema presente na atividade, nos indica um silenciamento de sua racialidade branca. O poema de Victoria Cruz aponta para um *diálogo* e um *embate* discursivo entre uma menina negra e um interlocutor que, ao tratar o nome *negra* como um termo pejorativo e discriminar os traços afros de uma menina, atende à ideia de que o branco é a referência normativa de humanidade.

Assim, a diferença é marcada por posições enunciativas politicamente localizadas, assim como é manifestada nos projetos sócio-históricos e discursivos de uma dada sociedade. Assim sendo, a diferenciação étnica-racial pode ser entendida, segundo a pesquisadora negra brasileira Nilma Lino Gomes (2005), a partir do olhar construído entre a relação eu/outro, ou entre a relação dos diferentes grupos étnico-raciais:

[...] identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2005, p. 43)

Com relação ao que afirma Gomes (2005), é importante considerar, portanto, que a construção da diferenciação racial se dá no interior dos olhares sobre si com relação ao outro. Relacionamos à esta compreensão a noção de alteridade para Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2011). A identidade branca, no entanto, é construída e mantém seus privilégios a partir do silenciamento de sua

racialidade e ao marcar a etnia-raça apenas a um “Outro”. Como afirma Maria Aparecida Silva Bento acerca da branquitude brasileira (2002):

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo de referência da condição humana (BENTO, 2002, p. 6).

O branco, portanto, em sua construção identitária, ao associar sua própria etnia-raça como referência de raça humana, constitui assim a branquitude normativa. Como afirma a pesquisadora Priscila Elisabete da Silva (2017) ao tratar sobre a questão da branquitude normativa no Brasil, citando o trabalho do investigador Lucio Otávio Alves Oliveira (2014 apud SILVA, 2017, p. 24):

[...] em sociedades multiculturais, é possível identificar expressões da branquitude tendo em vista que o branco constitui sua identidade na oposição ao “Outro”. [...] O “Outro” (leia-se o não branco) torna-se, assim, balizador da identidade branca; ela, por sua vez, passa a ser reafirmada na oposição com o não branco.

Assim compreendidos os processos de identificação étnico-racial no Brasil, bem como a estratégia de silenciamento da branquitude normativa para perpetuação de sua supremacia, as Autoras da coleção *Sentidos en lengua española*, a partir do exercício da seção *Me gritaron negra...*, finalizam a construção de sentidos apontando para a apropriação da menina de sua identidade negra como forma estratégica de reconhecimento e de combate ao racismo:

FIGURA 27 – EXERCÍCIOS DE 4 A 11 DA SEÇÃO *ME GRITARON NEGRA...* DA UNIDADE 1 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

- 4** La segunda parte del poema termina con una pregunta: “¿Y qué?”. ¿Crees que cambió la situación? En caso positivo, ¿cuál sería el cambio? Respuesta personal. Respuesta posible: sí, probablemente la chica reaccionó. Objetivo: formular hipótesis sobre el texto.
- 5** Escucha la tercera parte del poema. ¿Qué efecto produce la repetición de las palabras “negra” y “negro”? Respuesta esperada: la repetición sirve para reiterar la idea de que la mujer al fin se reconoce como negra, afirma su identidad y se enorgullece de ella. Objetivo: inferir informaciones implícitas en el texto.
- 6** Según el poema, ¿cómo se suele llamar a los negros para evitarles algún sinsabor? Respuesta esperada: gente de color. Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).
- 7** En tu opinión, ¿por qué al fin la mujer afirma con tanto énfasis su negritud? Respuesta personal. Respuestas posibles: porque se enorgullece de ser negra; porque quiere rechazar los prejuicios hacia los negros; porque se ve bella. Objetivos: comprender globalmente y reflexionar críticamente sobre el texto.
- 8** ¿Qué verso de la última parte del poema te parece que representa mejor el cambio de actitud de la mujer? Respuesta personal. Objetivos: reflexionar y posicionarse críticamente acerca del texto.
- 9** Los versos “Y ya comprendí AL FIN / Ya tengo la llave” nos permiten inferir que la mujer decidió:
Objetivo: inferir sentidos del texto.
a evitar a quienes la ofenden. **c** resignarse y seguir retrocediendo.
b valorar su identidad negra. **x** **d** no importarse con la discriminación.
- 10** ¿Está correcta la hipótesis que has formulado en la cuestión 1 de este apartado sobre el tema y el punto de vista del poema? Justifica tu respuesta. Respuesta personal. Profesor/Profesora, los estudiantes deben explicar por qué su hipótesis estaba correcta o no. Para eso, deben comprender que el tema del poema es la afirmación de la identidad y la valoración de la negritud a partir de una situación de discriminación. Objetivo: confirmar hipótesis sobre el texto.
- 11** ¿Crees que es relevante en Brasil el tema del poema, considerando las características de nuestra sociedad? ¿Por qué? Respuesta personal. Respuesta posible: en Brasil todavía hay prejuicios hacia los negros, aunque muchas veces de forma no evidente. Por lo tanto, también en nuestra sociedad es necesario darle un nuevo significado a la palabra “negro”, además de reconocer nuestra “pertenencia étnica”, ya que gran parte de la población brasileña es negra o desciende de negros. Profesor/Profesora, los estudiantes pueden decir que no les parece relevante y deben explicar por qué. En ese caso, puedes ayudarlos a reflexionar sobre el tema y ponerles algunos ejemplos de discriminación racial en Brasil. Objetivo: relacionar el texto con el contexto social de los estudiantes (post-audición).

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 12.

Podemos ressaltar que as atividades são de extrema relevância para favorecer discursos antirracistas em sala de aula de espanhol. A recuperação de um poema de uma artista afro-peruana e seu desenvolvimento com o objetivo de questionar a discriminação racial propicia reflexões importantes no ensino-aprendizagem de espanhol. Consideramos, no entanto, que a atividade segmenta o poema, o que ocasiona certa dificuldade na elaboração de um entendimento global do texto. As atividades se destinam, primeiramente, à recuperação de informações no documento. Em seguida, realiza-se um trabalho de construção de sentidos – como nas questões 7, 10 e 11 – ao se solicitar a opinião das alunas e incentivar que reflitam sobre suas próprias percepções e sobre a amplitude dessa questão racial em nossa sociedade. Para além disso, é importante indicar que a recuperação e aproximação do contexto da sociedade brasileira para a compreensão do poema na última questão se dá de forma a problematizar e questionar o racismo cometido às mulheres negras, tanto no Brasil quanto na Abya Yala/América Latina.

As respostas esperadas das questões número 5 e 7 nos indicam que o objetivo das atividades é o de construir olhares afirmativos para a negritude:

“[...] la repitición sirve para reiterar la idea de que la mujer al fin se reconoce como negra, afirma su identidad y se enorgullece de ella [...] porque se enorgullece de ser negra; porque quiere rechazar los prejuicios hacia los negros; porque se ve bella” (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 12). As autoras também parecem visar à aproximação dos sentidos construídos, a partir das discussões realizadas, ao contexto brasileiro, como vemos na resposta esperada do exercício 11:

En Brasil todavía hay prejuicios hacia los negros, aunque muchas veces de forma no evidente. Por lo tanto, también en nuestra sociedad es necesario darle un nuevo significado a la palabra “negro”, además de reconocer nuestra “pertenencia étnica”, ya que gran parte de la población brasileña es negra o descende de negros. Profesor/Profesora, los estudiantes pueden decir que no les parece relevante y deben explicar por qué. En ese caso, puedes ayudarlos a reflexionar sobre el tema y ponerles algunos ejemplos de discriminación racial en Brasil [...]. (FREITAS; COSTA, 2016a, p. 12)

A partir do que esperam as autoras com a atividade acerca do poema da cantora Victoria Cruz, podemos notar que há a preocupação, por meio dos comandos do livro, em construir uma *identificação estratégica*, como defende Muniz (2010):

[...] após a reintrodução e ressignificação da noção de “raça” no âmbito das reivindicações dos movimentos, o que presenciamos hoje é um “essencialismo estratégico” por parte dos negros. Auto-identificar-se como “negro” hoje significa ao mesmo tempo uma questão de afirmação e orgulho pela raça como também uma reivindicação por direitos. [...] O essencialismo se dá porque tanto o orgulho como os direitos são conquistas que estão se sedimentando sobre a oposição binária negro/branco. [...] O ato de fala produzido pelo nome negro, nesse caso, não apenas repete o trauma que é o racismo e a violência que isso envolve, como ressignifica e recontextualiza o nome de formas mais afirmativas. (MUNIZ, 2010, p. 107-108)

Por meio do essencialismo estratégico, portanto, é que se pode nomear os processos de desigualdades raciais, assim como propor um combate a eles. Muniz (2010) defende que a *identificação estratégica* seja considerada em seu contexto social-político. Por ser uma estratégia política, a essencialização deve se fazer de modo a considerar a diversidade subjetiva dos sujeitos ao ser contextualizada politicamente com o objetivo emancipatório:

Por isso, ênfase e reafirmo que esta essencialização, de forma estratégica, é importante para este momento político ao qual estamos vivendo, mas não pode perder seu sentido relacional e, por isso, não pode deixar de ser repensado, deslocado e redimensionando, principalmente porque o contexto sócio-político não é estático e devemos estar atentos para não deixar que o argumento racial, ao invés de nos emancipar, nos aprisione (MUNIZ, 2010, p. 111, grifo da autora)

Tendo em vista que a essencialização estratégica se faz a partir de um contexto de luta e de combate ao racismo na sociedade atual, é necessário que não deixemos de vista que essa identificação, ao viabilizar uma luta social, não exclui a diversidade de posições enunciativas e subjetivas tanto da negritude quanto dos povos indígenas. Defender a diversidade étnico-racial em sala de aula, portanto, implica tanto em considerá-la enquanto um construto sócio-histórico como atrelá-la a dinâmicas de embates e conflitos sociais. Essa análise dialógica dos enunciados encadeados pelo LD, que mobiliza noções como identidade e alteridade em diálogo com Bakhtin e o Círculo, nos ajuda a compreender como os sentidos podem ser construídos na interação em contexto educacional. Nesse sentido, o racismo se dá por meio de dois lados da mesma moeda: um diz respeito ao modo como a estrutura social e o sistema econômico, dominados pela burguesia e supremacia branca, engendram o sistema de poder com base em práticas racistas; e o outro se faz a partir do silenciamento destas práticas e a recusa estratégica da diversidade, como modo de apagar os conflitos étnico-raciais presentes na sociedade brasileira a fim de manter a branquitude normativa. Na próxima seção, discutimos acerca de uma dessas dinâmicas discursivas conhecida como “Mito da Democracia Racial”.

4.3 LOS GRILLETES DE LA BLANQUITUD: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

A quarta unidade do último volume da coleção *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016c), intitulada *Nuestra América, nuestra África*, se destina a construir compreensões acerca do tema “Historia y cultura afrobrasileñas y de los pueblos originários” (FREITAS; COSTA, 2016c, p.98). Nessa Unidade, que se organiza e se destina para o final do 3º ano do Ensino Médio, se espera que as alunas já tenham construídos conhecimentos linguísticos, interacionais e discursivos importantes para interagir com o encadeamento de enunciados proposto, conforme

é mencionado pelas Autoras durante a entrevista, quando fazem comentários acerca da progressão de aprendizagem da coleção.

Já de antemão, é possível evidenciar a diferença de tratamento observável no título com relação à identificação dos povos da Abya Yala/América Ladina, já que a Unidade *Son como nosotros, somos como ellos* marca a diferenciação, enquanto o título da Unidade 4 (Volume 3) aponta para uma unificação identificatória por meio da escolha lexical “nuestra”. As imagens de abertura da unidade surgem com a seguinte descrição: “Objetos producidos por diferentes pueblos de América y África” (FREITAS; COSTA, 2016c, p. 98-99).

FIGURA 28 – ABERTURA DA UNIDADE 4 *NUESTRA AMÉRICA, NUESTRA ÁFRICA* (VOLUME 3) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*



FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 98-99.

A partir de referências de produções culturais tanto dos povos originários quanto africanos, podemos realizar uma aproximação à categoria de *amefricanidade*. Para a autora brasileira Lélia Gonzalez, a *Amefricanidade* é uma categoria que ressalta a “[...] presença negra na construção cultural do continente americano” (GONZÁLEZ, 2019, p. 343). González busca evidenciar a centralidade

da racialização dos povos em prol de um projeto colonialista de poder na Abya Yala/América Latina: “Quando analisamos a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verificamos que o racismo desempenha um papel fundamental na internalização da ‘superioridade’ do colonizador pelos colonizados” (GONZÁLEZ, 2019, p. 344).

Na seção *En foco*, as autoras iniciam a discussão com um exercício que propõe o seguinte questionamento:

FIGURA 29 – SEÇÃO *EN FOCO* DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

EN FOCO

Resposta personal. Respuesta posible: porque los llamados "indígenas" ya estaban en el continente antes de la llegada de los europeos, o sea, eran "originarios" de América, aunque se sepa que vinieron de Asia, mientras que "indígena" o "indio" sería la designación europea para esos pueblos. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

- 1 Observa el tema de esta unidad. ¿Te das cuenta de que se usa la designación "pueblos originarios" y no "indígenas"? ¿Por qué crees que se ha elegido la primera denominación?
- 2 ¿Te parece importante que en la escuela se trate de la historia y la cultura afrobrasileñas y de los pueblos originarios? ¿Por qué? Respuesta personal. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 100.

A primeira questão convoca as alunas a pensarem sobre as nomenclaturas *indígenas* e *povos originários*, trazendo potencialmente uma possibilidade de deslocamento de sentidos a partir de outros centros de produção, como o dos movimentos indígenas. Indicamos que essa discussão não foi levantada anteriormente pela quarta unidade do primeiro volume, e tampouco pela segunda unidade do segundo volume analisada. Como visto anteriormente, a denominação *índio* recupera o olhar europeu criado a partir do século XVI com a colonização e mantido pela colonialidade do poder, do saber e do ser, e que se origina em uma confusão dos invasores com as Índias. Já a palavra *indígena*, como elaborada por Daniel Munduruku (2017), se refere aos povos de origem da terra, sendo atrelada ao termo *originário*, e contribui para a união das etnias originárias para a luta no Movimento Indígena. Ressaltamos, portanto, que o enunciado da primeira questão implica as identificações estratégicas que fazem parte da luta indígena no Brasil, assim como enfatiza que é importante considerar a autodenominação étnica de cada povo originário. Isto é, nota-se, atualmente, uma maior adesão à denominação *indígena*, por conotar um sentido de *origem* e *pertencimento* à terra e por atrelar-se

à luta desses povos no Brasil; ainda assim, o fazemos indicando a diversidade cultural e étnica dos 826 povos originários no território abya-yalano/amefricano. Segundo as autoras, a partir da resposta esperada,

[...] los llamados 'indígenas' ya estaban en el continente antes de la llegada de los europeos, o sea, eran 'originarios' de América, aunque se sepa que vinieron de Asia, mientras que 'indígena' o 'indio' sería la designación europea para esos pueblos. (FREITAS; COSTA, 2016c, p. 100)

Além disso, também é possível observar que a questão da autodenominação e identificação é fundamental e complexa. As Autoras buscam, portanto, uma reflexão crítica acerca das identificações indígenas questionando o olhar eurocêntrico aos vocábulos *indígena* e *índio*, conforme é observado nos comandos das questões 1 e 2, haja vista que a atividade favorece a interação discursiva das estudantes a partir da indicação de expressarem suas opiniões e visões de mundo. Ainda assim, devemos considerar que a atividade pode propiciar discussões acerca do movimento indígena brasileiro e suas identificações enquanto construtos sociais, assim como os usos das autodenominações dos povos indígenas a partir de um contexto de luta social, que podem se transformar conforme as necessidades desses grupos sociais. Para tanto, é necessário refletir acerca da categoria *indígena* enquanto autodenominação, já que, para além de ser defendida por diversos povos e nações originárias no Brasil, é uma designação que une as diversas etnias e dá nome ao Movimento Indígena no Brasil.

Em seguida, as autoras atrelam a questão da autodenominação indígena e negra à sua abordagem na educação. Nos exercícios a seguir, as autoras elaboram entendimentos acerca dos parágrafos da Lei n.º 11.645/08, que torna obrigatório o trabalho com a História e Cultura da África, afro-brasileira e indígena:

FIGURA 30 – EXERCÍCIO 3 DA SEÇÃO *EN FOCO* DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

- 3** En 2008 se firmó, en Brasil, la Ley n.º 11.645. Léela y, enseguida, reflexiona sobre la necesidad y la importancia de esta obligatoriedad. *Respuesta personal. Objetivo: reflexionar sobre el tema de la unidad.*

Art. 1.º O art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2.º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”

Art. 2.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Disponible en <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Fecha de consulta: 21 en. 2016.

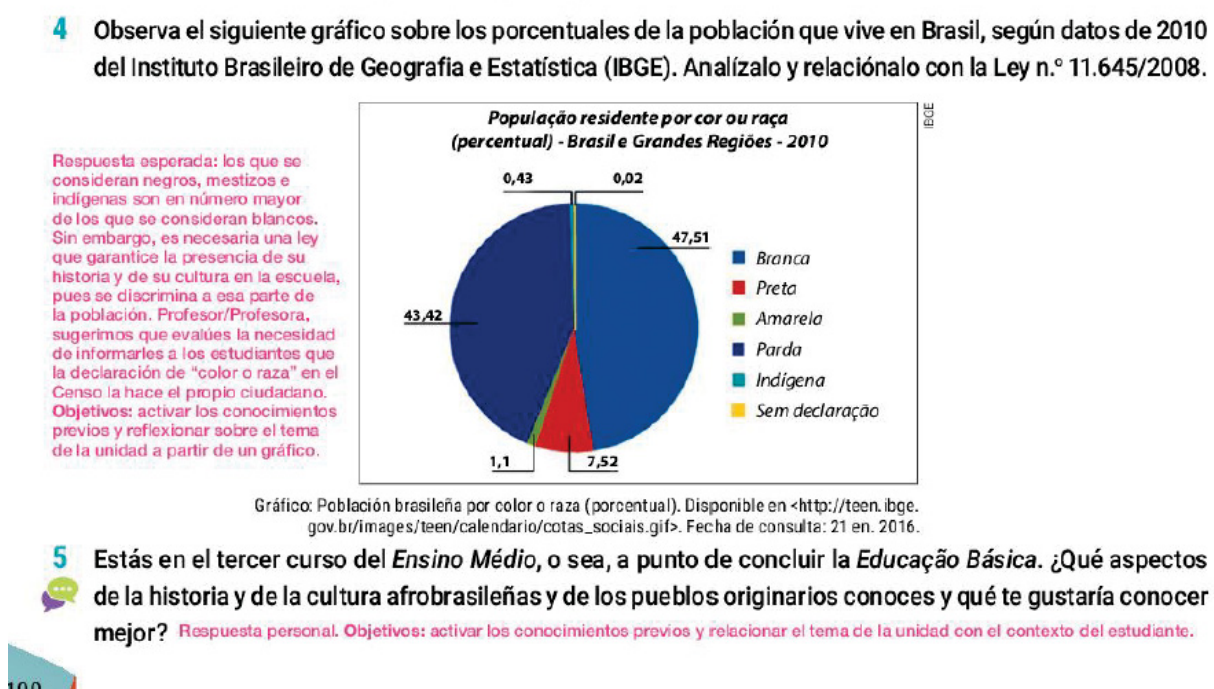
FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 100.

Ressaltamos a importância desses textos como enunciados que favorecem a problematização da questão negra e indígena em sala de aula. Nesse sentido, o LD aborda dados disponibilizados em 2010 pelo IBGE acerca do número percentual da população brasileira no que tange à raça. O exercício 3 orienta a aluna a estabelecer uma relação entre o parágrafo da lei e o gráfico apresentado, indicando uma discussão que procura sensibilizar a estudante em relação aos conflitos raciais no Brasil, como explicitado pelo seguinte comando: “[...] reflexiona sobre la necesidad y la importancia de esta obligatoriedad” (FREITAS; COSTA, 2016c, p. 100). Some-se a isso o fato de que a reflexão proposta no exercício 3 está aliada ao trabalho com o gráfico do IBGE apresentado no exercício 4.

É possível perceber, conforme as informações do gráfico abaixo, que a população negra está reconhecida com os termos “pardo” e “preto”. Nesse sentido, a identificação *negra* é uma construção social que diz respeito à luta do Movimento Negro e, portanto, como conquista deste movimento, a Lei 12.288/2010 passa a reconhecer que “pretos” e “pardos”, segundo os dados do IBGE referentes à cor ou raça, como sujeitos que contemplam a população negra: “[...] população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor

ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (BRASIL, 2010)⁶⁰. No entanto, essa discussão passa despercebida pelos exercícios 4 e 5, ainda que a atividade favoreça um olhar acerca dessas questões:

FIGURA 31 – EXERCÍCIO 4 E 5 DA SEÇÃO *EN FOCO* DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*



FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 100.

Com essa constatação em perspectiva, notamos que há falta de informação acerca das diferenças entre esses termos e de suas implicações sócio-históricas. Contudo, As Autoras buscam possibilitar uma discussão por meio dos exercícios 4 e 5 (p. 100), acima destacados, de modo que as estudantes possam analisar o que já estudaram a esse respeito e façam questionamentos/reflexões sobre as denominações. Ainda assim, é necessário ressaltar que o LD não apresenta documentos e/ou elementos suficientes para abrir espaço a caminhos orientados ao objetivo de construir uma crítica mais fundamentada por parte das alunas, como é o esperado pelas Autoras:

⁶⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 17 nov. 2020.

[...] los que se consideran negros, mestizos e indígenas son en número mayor de los que se consideran blancos. Sin embargo, es necesaria una ley que garantice la presencia de su historia y de su cultura en la escuela, pues se discrimina a esa parte de la población. Profesor/ Profesora, sugerimos que evalúes la necesidad de informarles a los estudiantes que la declaración de “color o raza” en el Censo la hace el propio ciudadano. (FREITAS; COSTA, 2016c, p. 100)

Podemos observar, portanto, que há uma tentativa de visão, por parte do LD, acerca das categorias *indígena* e *negra*, ainda que pudesse haver uma discussão um pouco mais informativa acerca dessas denominações enquanto estratégias reivindicadas pelos movimentos sociais negro e indígena. Levando isso em consideração, o termo *mestiço*, referido pelas autoras como uma das possíveis identificações subjetivas de cada cidadão, pode contribuir para uma das estratégias de manutenção do racismo, haja vista que tal nomenclatura se alia aos discursos das elites ao defenderem o Mito da Democracia Racial Brasileira, em que nos aprofundaremos a seguir. Trata-se do que González (2019) indica como *racismo por denegação*, isto é, um processo ocorrido sobretudo nos países que sofreram a colonização ibérica:

Aqui, prevalecem as “teorias” da miscigenação, da assimilação e da “democracia racial”. A chamada América Latina que, na verdade, é muito mais ameríndia e *amefricana* do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação. (GONZÁLEZ, 2019, p. 344)

Para Lélia Gonzalez (2019), há duas formas de racismo distintas e que estão atravessadas pelas diferenças discursivas desembarcadas no continente no período colonial: o racismo aberto e o racismo disfarçado. No primeiro caso, encontramos origens anglo-saxônicas, germânicas e holandesas em que a branquitude, ao recusar a miscigenação, se constitui ao manter sua identidade “pura”, já que “[...] estabelece que negra é a pessoa que tenha tido antepassados negros” (GONZALEZ, 2019, p. 344). Para a autora, as sociedades que tiveram a colonização pautada neste tipo de racismo se mantiveram a partir da segregação racial, como o caso da África do Sul e EUA. O segundo tipo de racismo se dá a partir da colonização latina, isto é, pela Espanha e Portugal. Neste caso, o racismo é “ocultado”, ou “negado”.

Gonzalez argumenta que o racismo por denegação, oriundo da branquitude luso-espanhola, se deu a partir de processos históricos ibéricos, como é o caso da

Reconquista, episódio em que decorreu a retomada do território da Península Ibérica contra a invasão moura, que obteve grandes investimentos de reinos negros como o da Gana. Para Gonzalez, a presença negra e moura na construção da civilização ibérica produziu marcas para a formação do racismo nas sociedades da posteriormente chamada “América Latina”, já que desde muito antes

[...] Espanha e Portugal adquiriram uma sólida experiência quanto aos processos mais eficazes de articulação das relações raciais. [Como consequência desse processo histórico,] [a]s sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos como grupos dominantes. (GONZALEZ, 2019, p. 345)

A partir deste entendimento, podemos compreender que o racismo se constitui no interior das estruturas dominantes historicamente constituídas, sendo ele, portanto, como afirma Silvio Almeida (2018),

[...] decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2018, p. 38)

Uma das estratégias para a manutenção do racismo sinalizada por muitas autoras é a do “Mito da Democracia Racial Brasileira”. Segundo Gomes (2005), o Mito da Democracia Racial Brasileira se constitui a partir do discurso que se respalda na falsa ideia de que não haveria desigualdade racial no Brasil e, consequentemente, não existiria racismo na sociedade brasileira. Para a autora,

Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo. Outras vezes, mesmo que as pessoas e o próprio poder público tenham conhecimento da distorção presente no discurso da harmonia racial brasileira, usam-no política e ideologicamente, argumentando que não existe racismo no Brasil e, dessa forma, julgam que podem se manter impassíveis diante da desigualdade racial. (GOMES, 2005, p. 56-57)

Esta é uma estratégia ideológica para a tentativa de branqueamento da sociedade brasileira, assim como para a manutenção dos privilégios da branquitude (GONZALEZ, 2019; BENTO, 2002). Como afirma Gonzalez (2019):

“O racismo latino-americano é bastante sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (GONZÁLEZ, 2019, p. 345). Tal ideologia, portanto, diz respeito à defesa da suposta superioridade racial do branco em relação às demais etnias-raças, e seu mecanismo se respalda na tentativa de fragmentação, negação e diluição das diferenças raciais no Brasil.

Assim sendo, o silenciamento das desigualdades étnico-raciais e do racismo como mecanismo de manutenção da supremacia branca é consequência das origens coloniais de nossa sociedade, segue atrelados às práticas estruturais do Estado brasileiro e é materializado na língua. Aliado a isto, deve-se levar em consideração os apagamentos das identidades não brancas na formação social, cultural e histórica, que permeiam também as raízes linguísticas. Somente a partir do reconhecimento das estruturas racistas no Brasil e do delineamento de todos os contornos do mecanismo racista do território amefricano/abya-yalano será possível combater o racismo, sobretudo em contexto escolar.

Portanto, a esta suposta ideia de “miscigenação” e “democracia racial brasileira” em que se defende a igualdade racial dos povos no Brasil e na Abya Yala/América Latina, alia-se um projeto político de silenciamento e exclusão dessas discussões que visa à manutenção do racismo estrutural. Para Kassandra Muniz, o mito da democracia racial brasileira pode ser perpetuado ao não se adotar uma posição política que valorize a identificação negra. Muito embora a ação de se nomear negra, como visto anteriormente, possa ser considerada um essencialismo, visto que implica um possível apagamento das diferenças no interior das diversas identificações da população autodeclarada negra, sua importância é demonstrada a partir de sua estratégia política e de luta contra o racismo. Portanto, o reconhecimento das diferenças étnico-raciais, assim como das discriminações sociais a não-brancos – as quais beneficiam brancos – evidencia as desigualdades impostas pelo racismo, instaurado em uma lógica da colonialidade do poder. Assim, “auto-identificar-se como ‘negro’ hoje significa ao mesmo tempo uma questão de afirmação e orgulho pela raça como também uma reivindicação por direitos” (MUNIZ, 2010, p. 107).

Nesse sentido, tendo em vista a importância de *nomear* e reconhecer a *identificação* enquanto estratégia política para combater o silenciamento e a

opressão do racismo estrutural, Gonzalez (2019) critica os objetivos para a tentativa de apagamento das diferenças raciais que se sustentam na universalização da branquitude e no equívoco de atrelá-la como sinônimo de normalidade:

Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela [ideologia do embranquecimento] reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo do embranquecer (de 'limpar o sangue', como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura. (GONZALEZ, 2019, p. 345-346)

Nesse sentido, podemos observar que as identificações *indígenas* e *negras* são promovidas pelos exercícios de 1 a 5 (FREITAS; COSTA, 2016c, p. 100) de modo que não sejam atreladas às apropriações estratégicas dos movimentos negro e indígena. Notamos que a falta de aprofundamento para as nomenclaturas *pardo*, *preto* e *negro*, bem como *indígena*, pode não contribuir para o entendimento de que essas identificações fazem parte da luta antirracista. Ainda assim, é notável a necessária reflexão sobre o tema a fim de proporcionar a discussão acerca das diferenças raciais em sala de aula.

Dessa forma, os textos que dão seguimento ao longo da unidade apresentam imagens positivas acerca da luta antirracista e da identidade negra, bem como uma reflexão crítica acerca do racismo no Brasil. O artigo de opinião intitulado *Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil*, publicado pelo portal Telesur e de autoria de Davi Nunes, possibilita o contato com a história do líder político Zumbi dos Palmares e sua importância para a libertação dos escravizados no período colonial brasileiro, assim como introduz brevemente informações acerca do Movimento Negro no Brasil. As autoras buscam, em seguimento ao trabalho de leitura do artigo, a construção de sentidos em sala acerca de um dos maiores movimentos de resistência negros na história do Brasil, o Quilombo dos Palmares (Anexo 2):

FIGURA 32 – EXERCÍCIOS DA SUBSEÇÃO COMPRENDIENDO EL TEXTO DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

»» Comprendiendo el texto

Lectura

1 Haz un resumen del texto.

2 En el texto hay una foto. ¿Qué retrata? ¿Cuál es su papel en el artículo?

3 ¿Por qué el 20 de noviembre es el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra?

4 Según el texto, Palmares fue “uno de los primeros lugares, en las Américas, donde los negros [...] encontraron la libertad” (5.º párrafo). Explicalo.

Resposta personal. Respuesta posible: el 20 de noviembre, en Brasil, es el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra, de acuerdo con la Ley n.º 12.519/2011. Zumbi fue líder del Quilombo de Palmares, lugar de resistencia negra. Palmares duró cien años y era muy bien protegido de ataques. Zumbi nació en el quilombo, pero fue secuestrado y esclavizado. Adolescente, se escapó y volvió a Palmares, donde se convirtió en su líder. Después de resistir a los portugueses, murió en combate. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

Respuesta esperada: la foto retrata una estatua de Zumbi dos Palmares. Su papel es el de ilustrar el tema del texto, que trata del personaje histórico y de su importancia para la resistencia negra en Brasil. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y relacionar el lenguaje verbal con el no verbal.

Respuesta esperada: porque el 20 de noviembre de 1695 murió Zumbi, en combate contra la Corona portuguesa. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

Respuesta esperada: según el texto, Palmares era un asentamiento donde los negros eran libres, aunque la esclavitud seguía existiendo en el Brasil Colonia. **Objetivo:** identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 102-103.

Primeiramente, por meio dos exercícios de 1 a 4, é trabalhada a primeira parte do texto escrito por Davi Nunes, poeta e escritor soteropolitano, que dá destaque à relevância do dia 20 de novembro, data de morte do líder Zumbi dos Palmares, para a memória e luta da resistência negra. As Autoras, nesse primeiro momento, propõem um encaminhamento de compreensão leitora que visa à formação crítica acerca da história e consciência negra a partir de uma perspectiva politicamente situada e atrelada à história da Abya Yala/América Latina. Na questão 4, por exemplo, é possibilitada uma compreensão histórica de resistência negra ao dar enfoque à libertação da população negra mesmo quando a escravização ainda era vigente no Brasil. Nesse sentido, podemos observar um trabalho, tanto da seleção do texto a ser lido quanto das abordagens dos enunciados, que busca construir um olhar atento para a existência da luta negra desde o período colonial, ao contrário de produzir entendimentos em que este fator é silenciado. No entanto, indicamos que os comandos se destinam a recuperar e extrair informações presentes no texto, podendo não aprofundar as reflexões críticas e globais que poderiam ser mobilizadas a partir do texto.

Dando seguimento, a proposta de leitura do exercício permite a valorização da luta negra ao realizar paralelos entre o Movimento Negro, suas conquistas e seus referenciais históricos.

FIGURA 33 – SUBSEÇÃO COMPRENDIENDO EL TEXTO DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

- 7** ¿Te has dado cuenta de que en el texto la palabra “negro/a” aparece muchas veces con inicial mayúscula? ¿Por qué eso ocurre?
- Respuesta esperada: en algunos casos, funciona con valor de nombre propio, pero la principal función es llamar la atención para la palabra, que es fundamental en el texto. Objetivo: comprender el papel de recursos gráficos en la construcción de sentidos del texto.
- 8** Explica el “gran problema” que se menciona en este fragmento del texto: “Pero el gran problema es que esto solo ocurre en ese pequeño espacio de tiempo, y durante la otra parte del año, la historia y la cultura negra se descuidan, hechas invisibles en un país que, a pesar de su diversidad, presenta lo blanco como norma universal” (15.º párrafo).
- Respuesta esperada: según el texto, la Ley n.º 10.639/2003, sobre la historia y la cultura negras en la escuela, solo se cumple en el mes de noviembre, en virtud del Día de Zumbi. Profesor/Profesora, tal vez los estudiantes no entiendan que el artículo menciona la Ley n.º 10.639/2003 y no la Ley n.º 11.645/2008, que está en el apartado En foco; entonces, si necesario, explícales que la segunda alteró la primera y es la que tiene valor actualmente. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).
- 9** En la primera parte del texto, se dice que la “celebración es el resultado de más de 40 años de lucha del renovado movimiento Negro Brasileño” (2.º párrafo). Entresaca el fragmento de la segunda parte que elucida esa afirmación.
- Respuesta esperada: “Sin embargo, el 20 de noviembre significa una victoria [...] que ha sido históricamente subyugada” (16.º párrafo). Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).
- 10** A partir de la imagen siguiente, explica este fragmento del texto: “[...] aunque gran parte de la población se ha quedado atascada con grilletes psicológicos, muchos están aprendiendo por el conocimiento de los ancestros” (17.º párrafo).
- Respuesta esperada: algunas personas todavía están como atascadas por grilletes —término que tiene valor metafórico y remite a la esclavitud— y no consiguen ver la presencia y la importancia de los negros en Brasil, mientras que otras ya lo notan. Objetivo: inferir informaciones implícitas.
- 
- Grillete
- 11** ¿Cuál es la importancia de Zumbi y de Palmares para el movimiento negro brasileño?
- Respuesta esperada: tanto Zumbi como Palmares representan una forma de sentir luchando contra el racismo: por la libertad y por la igualdad.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 104.

Ao recuperar a importância histórica do Movimento Negro para a data que marca a memória e a luta negra, os trechos do texto de Davi Nunes podem levar a um questionamento e à problematização da *branquitude normativa* com o objetivo de valorizar a diversidade étnico-racial da população brasileira, a depender da professora. É o caso da questão número 7, que solicita a interação entre alunas a partir da discussão sobre as diferentes apresentações do vocábulo “negro/a” e “Negro/a” presentes no texto. A diferença marcada pela utilização da maiúscula propicia um entendimento de valorização da identificação negra a partir da discussão propiciada pela atividade. Em seguimento, a questão 8 retoma a discussão a partir de uma citação do autor do texto. Na questão 9, o comando exige das alunas um exercício de reflexão sobre o sentido de *grilletes* no texto e um posicionamento crítico diante dele. Desta forma, a construção de sentidos visa um olhar crítico ao racismo e à data da Consciência Negra, favorecendo a elaboração de discursos antirracistas.

Podemos observar que os exercícios, no entanto, se destinam à compreensão leitora que se limita a recuperar e extrair informações do documento apresentado. Com essa percepção, as alunas poderiam ser mais bem estimuladas pelo LD a investigar as ações desse movimento na atualidade e/ou o sentido da noção de ancestralidade.

Ainda que o texto aborde o tema da liberdade, libertação e resistência dos povos em diáspora, podemos indicar que a aluna encontra uma imagem de algemas típicas do período de escravização no exercício 10. É certo que o texto aborda o vocábulo *grilletes* e que o LD pode contribuir para a compreensão dessa palavra de maneira crítica; no entanto, o destaque imagético para as algemas pode mobilizar um entendimento contrário ao que se espera, tanto do artigo de opinião de Davi Nunes quanto da trajetória de leitura proposta pelas Autoras nos exercícios. Sinalizamos, nesse sentido, o exercício 11, que contempla a abordagem da importância do Movimento Negro para a resistência negra no Brasil. Isto é, a figura das algemas pode possibilitar uma perspectiva de aprisionamento, já que atrela a população negra ao episódio histórico da escravização, e não à noção de libertação e resistência que as ressignificações da luta negra e a recuperação histórica de líderes como Zumbi podem produzir no imaginário das estudantes.

O exercício número 2 da seção *Entretextos* (FREITAS; COSTA, 2016c, p. 105) possibilita a aproximação da estudante à questão do acesso à educação da população negra nas universidades públicas brasileiras pela política de cotas raciais. É apresentada uma imagem de uma sala de aula somente com a presença de pessoas brancas – tanto o professor quanto as alunas – e, associado à foto, o questionamento da atividade visa o entendimento da importância de estudantes negras no ensino superior. No entanto, o exercício não aprofunda as causas estruturais que sustentam o racismo e sua origem pela branquitude e, desse modo, impedem o acesso de negras à educação superior. Observamos que a falta de uma elaboração maior do exercício em vista a um entendimento minucioso da imagem, isto é, dos sujeitos representados e de sua racialidade branca, podem possibilitar uma leitura aligeirada da imagem e, com isso, a compreensão de que o privilégio e o papel da população branca e das elites para a manutenção do racismo pode estar comprometidos. Ainda que esta questão seja de suma relevância para discussão na escola, sua abordagem, nesta atividade, não possibilita uma outra foto em que a presença negra, em sua diversidade, e de demais racialidades coexistam com a

branca. Desta forma, o exercício, sem recorrer a outros referenciais positivos de representação, pode contribuir para uma perspectiva contrária a que As Autoras buscam propiciar. Isto é, a questão das cotas raciais no sistema público, se não bem problematizada, pode potencializar posições conservadoras e discursos meritocráticos.

Nesta atividade, observamos a permanência, em certa medida, da vinculação entre *identidade negra* à questão do *racismo*. Ao contrário de partir de uma perspectiva de resistência, de libertação assim como de dar seguimento a uma proposta em que se priorize pessoas negras falando sobre suas próprias vivências, lutas e ressignificação de suas ancestralidades, como é o caso do trabalho com o texto de Davi Nunes, os exercícios que seguem parecem ainda estar atrelados às *algemas* da escravização ao abordar com mais enfoque o racismo no ambiente educacional, como podemos observar nos exemplos abaixo:

FIGURA 34 – EXERCÍCIO 2 DA SEÇÃO *ENTRETEXTOS* DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO *SENTIDOS*...

- 2** A partir de los gráficos de la cuestión 1 y de la siguiente imagen de una clase en una universidad pública brasileña, reflexiona: ¿el sistema de cuotas raciales para ingreso a las universidades públicas es justo? Justifica tu respuesta.

Respuesta personal. Objetivos: reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad, identificar relaciones de interdiscursividad y comprender globalmente los textos no verbales y verbo-visuales.



FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 105.

Com relação a este fator, podemos observar que as imagens que ilustram o exercício 2 da seção *Escucha* da mesma Unidade apresentam quatro imagens de auditórios e salas de aula em que figuram apenas pessoas brancas, sendo em sua maioria homens:

FIGURA 35 – EXERCÍCIO 2 DA SEÇÃO *ESCUCHA* DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

2 ¿Qué te parece adecuado hacer mientras se asiste una ponencia?



FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 111.

Ressaltamos que a produção do LD e a seleção das imagens para contemplar o material se faz mediante uma equipe de profissionais cujas áreas se diferenciam. Como afirmado pelas Autoras:

Elzimar: [...] nós pensamos com muito cuidado na questão das imagens [...] de equilibrar [...] e procurar as imagens que fossem de fato representativas, e eu acho que no final das contas [...] a gente conseguiu um resultado satisfatório. [...] Mas [...] se nós fizéssemos agora talvez a gente mudasse algumas coisas.[...] Equilibrar um pouco [...] a representatividade da mulher e dos homens, equilibrar mais a questão da representatividade dos negros.[...] A gente procurou sempre colocar representatividade de pessoas negras, de indígenas [...] eu acho que hoje [...] eu ia ter essa preocupação [...] de ver se tá proporcional ao que é na realidade. Mas isso tem muito a ver com coisas que eu fui refletindo depois [...] Hoje com toda essa reflexão da representatividade dos negros, por exemplo, de pensar somos 58% de negros e pardos no Brasil [...] e de pensar que o livro tem que refletir isso, e pensar em nível de América Latina também [...] eu acho que hoje eu teria mais essa preocupação. [...]

Luciana: [...] eu diria, Elzimar, que [...] não só a gente ter condição de reflexão mas [...] do próprio manejo dos elementos que a produção de um livro didático nos permitem. Então [...] eu lembro que no *Sentidos* a gente não procurava a imagem. A gente não sabia os bancos de imagem. [...] Cabe à editora procurar. [...] A editora procurava dois, três, quatro tipos e a gente escolhia um. (entrevista com as Autoras)

Notamos, a partir do trecho da entrevista, que houve uma preocupação em representar a diversidade racial da realidade brasileira e da Abya Yala/América Ladina. Destacamos também que, conforme trecho da entrevista acima mencionado, as Autoras reconhecem que essas discussões se ampliaram bastante desde que o LD foi produzido (antes de 2016), e, por isso, devemos destacar os esforços feitos à época. Desta forma, valorizamos o fato de que as problematizações das identificações negras e indígenas perpassam grande parte das Unidades de toda a coleção. As Autoras também ressaltam que desenvolveram essas reflexões com mais aprofundamento nos anos posteriores à publicação da coleção. Também é destacado o papel da editora para a escolha das imagens, ainda que as Autoras tivessem a possibilidade de participar da seleção. Por essas razões, podemos afirmar que a produção do LD é realizada por várias equipes e atende à demanda avaliativa do edital do PNLD de promover uma aproximação à realidade da estudante brasileira, assim como do contexto da Abya Yala/América Ladina no caso do ensino-aprendizagem de espanhol. Nesse sentido, observamos que as imagens da Figura 34 apresentam um descompasso com as atividades elaboradas na Unidade 4 (Volume 3), assim como com a intenção das Autoras. Analisamos que, neste caso, cabe à professora destacar essas problemáticas em sala de aula.

Com relação ao papel da branquitude em estabelecer e manter as bases estruturais do racismo, podemos perceber que os exercícios da seção *Entretextos* podem potencializar essa discussão em sala de aula, embora a problematização sobre a racialidade branca não esteja explicitamente evidenciada nos comandos das atividades com relação aos enunciados propiciados pelos cartazes de campanhas contra o racismo, como abaixo mostrado:

FIGURA 36 – SEÇÃO ENTRETEXTOS DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

- 5 Observa el siguiente afiche de la "Campaña europea contra la intolerancia en Internet" y explica el sentido del eslogan: "Yo no soy racista pero...".



"Campaña europea contra la intolerancia en Internet"

>> Reflexiona

Post-lectura

- 1 Observa las siguientes imágenes de amplia circulación en Internet. La primera es una crítica al Día de la Conciencia Negra; la segunda, una respuesta a esta crítica. A partir de ellas y del texto "Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil", reflexiona sobre la importancia de la conmemoración del 20 de noviembre.

Resposta pessoal. Resposta possível: a primeira imagem critica a existência de um dia de la conciencia negra, incluso incluye una mención a un día de la "conciencia blanca", como si los grupos socialmente dominantes necesitaran tener su predominancia social, política y económica aún más reforzada. La segunda, critica la primera, pues dice que necesitamos un día de la conciencia negra mientras predomine el prejuicio. Objetivo: leer críticamente los textos (literacidad crítica).



- 2 "El racismo brasileño trabaja para silenciar y eliminar las voces negras e historias" (17.º párrafo del texto "Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil"). ¿Te parece que pasa lo mismo en los demás países de Latinoamérica, tanto con negros como con pueblos originarios? ¿Por qué?

Resposta pessoal. Objetivo: leer críticamente el texto (literacidad crítica).

FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 106-107.

Podemos observar que o encadeamento discursivo do LD trazido pelas autoras pode favorecer a interação em sala de aula no que se refere ao favorecimento dos discursos antirracistas. Essa expectativa não se explicita, mas está presente quando o comando do exercício 5 solicita às alunas que interpretem e

expliquem o slogan; quando, no exercício 1 (seção *Reflexiona*), a atividade possibilita a conexão de informações entre o que foi discutido a partir do texto de Davi Nunes e o conteúdo dos cartazes, priorizando, assim, um entendimento que busque valorizar o Dia da Consciência Negra (ou o *Día Nacional de Zumbi*). Por fim, a atividade 2 procura instigar um paralelo entre o contexto brasileiro e o abaya-yalano/amefricano ao propor à estudante que reflita acerca da questão indígena e negra já discutida anteriormente.

Como limitações, podemos apontar para a falta de elaboração de hipóteses com relação à identificação branca da enunciativa do discurso do primeiro cartaz (questão 1 da seção *Reflexiona*) assim como da identificação negra da enunciativa do segundo cartaz, assim como de suas interlocutoras, pode possibilitar um silenciamento da branquitude normativa e seu papel na manutenção do racismo. Ainda assim, observamos que a atividade oferece um potencial positivo para a discussão e interação em sala de aula, cabendo à professora mediar essa questão de maneira que não haja entendimentos que visem ao racismo.

Isso ocorre de uma maneira similar com relação à perspectiva indígena de luta contra o racismo. As autoras propõem o trabalho de compreensão de dois materiais a partir da unidade acerca da questão indígena: o primeiro presente na seção *Entretextos* e o segundo na seção *Comprendiendo el género*:

FIGURA 37– QUESTÃO 4 DA SEÇÃO ENTRETEXTOS DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO SENTIDOS

- 4 Lee el fragmento de una crónica escrita por el experto brasileño Bessa Freire, en 2009, y luego reflexiona: ¿cuál es la importancia de las lenguas para los pueblos originarios?

Si yo fuera los indios, las lenguas

José Ribamar Bessa Freire

"Hubo un tiempo en que para vivir necesitábamos callarnos. Hoy día, para vivir, necesitamos hablar".
(Pajé Luiz Caboclo, indio Tremembé. Brasil).

Si yo fuera los indios —no UN indio, sino LOS INDIOS que viven en Brasil— le diría al Ministerio de Educación (MEC) lo siguiente:

Hoy día, para vivir necesitamos hablar. Por eso, en las nuevas directrices que van a ser formuladas en la Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena, en Brasilia, del 16 al 20 de noviembre de 2009, nosotros, indios que vivimos en Brasil, queremos desplazar TODO el peso de la educación escolar para el uso y la revitalización de las lenguas indígenas, que son portadoras de nuestros saberes.

Fragmento de crónica. Disponible en <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/19-se-eu-fosse-os-indios-as-linguas-seguido-de-versao-em-espa>>. Respuesta esperada: el afiche tiene como eslogan una frase del discurso racista que circula entre personas que dicen que no son prejuiciosas y lo son, pues siempre explicitan alguna objeción a las personas de otras etnias tras el "pero". Objetivos: comprender globalmente el texto, inferir informaciones implícitas e identificar relaciones de interdiscursividad.

GUSTAVO MORAES

Removida a crónica Art. 184 do Código Penal e a 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

FIGURA 38– SEÇÃO COMPRENDIENDO EL GÉNERO DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

3 Lee el texto a continuación, un artículo periodístico de opinión, publicado en la revista digital *Diálogos del Sur* por Leonardo Boff. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre la situación de los pueblos originarios en Brasil;
- identificar las características del artículo periodístico de opinión: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.

Profesor/Profesora, hemos excluido una imagen que estaba en el artículo porque no hemos conseguido autorización del autor para reproducirla. Por la misma razón, hemos cambiado la foto de Leonardo Boff que estaba en el texto original. En cuanto al componente verbal hemos excluido un párrafo del texto, pues trataba de elementos que no eran fundamentales en el desarrollo del tema.



El clamor de los indígenas

NOV 10, 2014 Revista *Diálogos del Sur*

Leonardo Boff



La causa indígena nunca se resolvió en Brasil. A toda hora se escucha de invasiones de tierras indígenas para dar lugar al agro negocio. Homologaciones de sus tierras son demoradas. Y hay asesinatos y suicidios misteriosos entre los Guaraní.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 108.

Ambos os materiais possibilitam compreensões acerca da importância tanto da presença das línguas indígenas de povos originários que se encontram no território brasileiro nas decisões políticas educacionais (Figura 36) quanto da questão da luta indígena para demarcação de terra no Brasil (Figura 37). Podemos destacar, no entanto, que os dois escritores mencionados nas atividades não são indígenas. Por um lado, isso pode favorecer a valorização da aproximação de culturas diversas à luta indígena. Por outro, assim como observado na Unidade 4 (Volume 1) e Unidade 2 (Volume 2), as atividades podem favorecer um entendimento que a população indígena não possa falar sobre si mesma. Ressaltamos que este entendimento não diz respeito às expectativas das Autoras, haja vista que intencionam a aproximação cultural e a representação da interculturalidade presente no Brasil e na Abya Yala/América Latina.

Por fim, há uma atividade, ao final da unidade na seção *Escucha*, que possibilita a escuta de uma mesa redonda de pesquisadores, alguns deles

indígenas, acerca da formação histórica dos povos originários na Abya Yala/América Latina:

FIGURA 39 – SEÇÃO *ESCUCHA* DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

- 3** Vas a oír algunos fragmentos de una mesa redonda intitulada “De Túpac Katari a Evo Morales”, que ocurrió en el *Foro Nueva Independencia*, evento que tuvo lugar en Argentina por ocasión del bicentenario de la independencia del país, en 2015. ¿Cuál será el tema de las ponencias de la mesa redonda?

SIGUE LA PISTA

Túpac Katari fue un aimara que vivió en la segunda mitad del siglo XVIII y lideró una importante rebelión contra la Corona española en la región que hoy es Bolivia. Evo Morales es también de origen aimara, presidente de Bolivia desde 2006, cuyo tercer mandato termina en 2020.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 111.

FIGURA 40 – SEÇÃO *MÁS ALLÁ DE LO DICHO* DA UNIDADE 4 (VOLUME 3) DA COLEÇÃO *SENTIDOS...*

» Más allá de lo dicho

Post-audición

- 1** A partir de lo que has oído en la primera ponencia, reflexiona: ¿si los indígenas tuvieron una participación activa en movimientos de independencia sudamericanos, por qué su situación hasta los días de hoy es, en muchos casos, marginada?
Respuesta personales. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto (literacidad crítica).
- 2** Sobre la segunda ponencia, reflexiona y responde las preguntas a continuación.
Respuestas personales. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del texto (literacidad crítica).
 - a** ¿Qué relación hay entre la biodiversidad y las lenguas?
 - b** ¿Crees que han desaparecido muchas lenguas indígenas en Brasil? ¿Por qué?

FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 112.

A questão 3 da seção *Escucha* (Figura 38) possibilita uma apresentação de duas importantes figuras indígenas dos povos originários de alguns países abya-yalanos/américanos: é o caso de Tupac Katari, líder aimara do movimento de independência da Espanha, e Evo Morales, o então presidente aimara da Bolívia. As questões 1 e 2 da subseção *Más allá de lo dicho* (Figura 39) proporcionam reflexões que relacionam os fatos históricos de resistência com a situação atual dos indígenas na Abya Yala/América Latina, assim como contribuem com a compreensão da diversidade linguística das línguas indígenas no Brasil. A atividade propicia uma discussão bem fundamentada sobre a questão indígena, tanto em alguns países do continente abya-yalano/amefricano, como a Bolívia, quanto em relação ao contexto brasileiro. Do ponto de vista das reflexões decoloniais, no entanto, podemos apontar

que o foco do exercício parece concentrar-se no entendimento do gênero do discurso *ponencia* (“apresentação”). Assim, o trabalho com o conteúdo da apresentação proposta a partir da compreensão auditiva no exercício acerca da questão indígena se encontra deslocado da discussão proposta nas seções anteriores, podendo dificultar o trabalho da professora em sala de aula.

Após uma detalhada elaboração sobre os gêneros *Carta del lector* e *Ponencia*, a proposta de projeto final da unidade *Nuestra América, Nuestra África* é a realização de um Seminário com pôster sobre a temática discutida ao longo das atividades. Notamos a presença de gêneros atrelados à cultura grafocentrada e cuja perspectiva se pauta na cultura escolar. Como professora, me parece haver um distanciamento entre a proposta do trabalho final e dos gêneros do discurso elencados e a potencialidade da temática da unidade: “historia y cultura afrobrasileñas y de los pueblos originários” (FREITAS, COSTA, 2016c, p. 99). Isto é, desde a capa da unidade até a temática parece haver uma preocupação com o resgate da ancestralidade africana e dos povos originários, assim como de suas produções culturais. Observamos alguns referenciais positivados das identificações negras e indígenas e a valorização da abordagem da luta de resistência do Movimento Negro, bem como alguns aspectos da questão indígena. Nesse sentido, notamos também que as atividades elaboradas apresentam um foco no desenvolvimento da compreensão textual atrelada à decodificação e extração de informações dos textos.

É possível apontar que há uma grande presença da discussão acerca das relações étnico-raciais nas unidades analisadas neste capítulo, aspecto que consideramos um avanço no que tange às produções de LD de espanhol distribuídos pelo PNLD. Nesse sentido, em grande parte da coleção, é valorizado o protagonismo de discussões, reflexões e problematizações sobre as identificações indígenas e negras ao longo de todas as Unidades. Acreditamos que os enunciados e o encadeamento enunciativo se dá de forma a positivar as identificações negras e indígenas e pode favorecer o trabalho, em sala de aula, com a problematização da branquitude normativa.

Do ponto de vista das reflexões decoloniais, no entanto, podemos indicar que as compreensões acerca das identificações indígenas e negras parecem estar atreladas recorrentemente à existência do racismo e ao seu combate, havendo menos textos e elaborações de atividades em que as identificações negras e

indígenas sejam positivadas e realizadas a partir do lugar de enunciação dessas vozes. Tampouco há um trabalho – no *Livro do Aluno* e nas seções principais das unidades analisadas e que se voltem com mais foco à temática étnico-racial – que objetive evidenciar produções culturais realizadas por negras e indígenas e destinadas a seus pares. Além disso, observamos que a posição enunciativa branca e o papel da branquitude com relação à (re)produção do racismo pouco foram problematizados pelos exercícios, haja vista que, infelizmente, essas discussões sejam recentes tanto no meio acadêmico quanto na educação básica. Ressaltamos a importância da elaboração de uma reflexão crítica e de combate ao racismo, desde que ela seja feita a partir do reconhecimento da racialidade branca implicada na (re)produção do racismo no contexto brasileiro.

É possível apontar que as propostas de integração da diversidade e diferença no currículo dos materiais didáticos, por parte dos critérios do PNLD, podem, por um lado, possibilitar um maior espaço para essas discussões em sala de aula, contribuindo para a representação das diferentes identidades sociais. Ainda assim, por outro lado, é fundamental ressaltar que há limitações na abordagem da temática quando não há um maior aprofundamento na questão dos conceitos sobre “identidade” e “interculturalidade” observados nos termos de dicionários apresentados na unidade, visto que, ao apagar o caráter de conflito referente a essas concepções, o LD acaba possibilitando um sentido esvaziado das lutas sociais dos grupos étnicos e raciais presentes na sociedade.

5 DA RE-EXISTÊNCIA DISCURSIVA À PRÁTICA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA

“A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, Paulo, 1987, p. 67)

Como discutido anteriormente, o material didático de escola pública pode reproduzir o racismo (MUNANGA, 2005), inclusive o LD de LE (FERREIRA; CAMARGO, 2014) e as coleções de espanhol distribuídas pelo PNLD (BARROS, 2013; ENEVAN, 2016; JOVINO, 2013; OLIVEIRA, 2018; SILVÉRIO, 2014; 2019; SOUZA, 2016; COUTO; JOVINO; MACIEL, 2013). Embora haja problemáticas a serem levantadas nas obras de LE, ressaltamos os avanços no ensino-aprendizagem de línguas em escola pública. Isso se reflete nos esforços de educadoras, pesquisadoras e autoras de LD em atenderem à Lei 11.645/08, assim como em refletirem sobre mudanças nas concepções de língua(gem), em vistas a uma perspectiva sociointeracionista (TILIO, 2013) e voltada à uma prática educacional antirracista (FERREIRA, 2012), com as preocupações em que sejam práticas situadas e problematizadoras. Também apontamos os avanços na LA como prática transgressora, crítica e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019; PENNYCOOK, 2006) e que se abre a caminhos educacionais transgressivos (hooks, 2013).

Havendo retomado esses aspectos, recordamos que a presente pesquisa visou analisar a coleção *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016), uma das últimas a serem contempladas pelo último edital do PNLD 2018. A pesquisa considerava, a princípio, a participação de alunas e de uma professora de uma instituição de ensino público de Ensino Médio da região metropolitana de Curitiba e que utilizavam o LD. No entanto, por conta do isolamento social condicionado pela pandemia do coronavírus em 2020, optamos por respeitar o momento delicado das estudantes e da docente, já que, de nossa perspectiva, o contato com o tema complexo que abordamos neste estudo, se feito de maneira remota, poderia ser prejudicial para as participantes. Assim sendo, optamos por analisar o LD elencado e estabelecer uma interlocução mais próxima com suas

Autoras. Somos gratas à participação, leitura e disponibilidade para o diálogo, já que essa interação se mostrou enriquecedora para a construção de sentidos deste trabalho. Dessa forma, buscamos responder às seguintes perguntas, como visto abaixo:

- 1) As relações étnico-raciais são representadas a partir dos conteúdos do LD *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016)?
- 2) De que maneira os discursos das Autoras da coleção *Sentidos en lengua española* (FREITAS; COSTA, 2016) e da pesquisadora mobilizam sentidos para o entendimento das relações étnico-raciais no ensino-aprendizagem de espanhol e a partir dos conteúdos do LD analisado?

A partir destas perguntas de pesquisa, no que tange à compreensão acerca da formação identitária dos povos indígenas, há uma preocupação em centralizar essas questões em algumas Unidades da coleção. A Unidade 4 do primeiro volume se destina à História da América Latina (que, neste estudo, optamos por denominar de Abya Yala/América Ladina) e possibilita um olhar crítico à colonialidade e ao episódio da invasão europeia a partir de exercícios sobre fontes históricas e artigos enciclopédicos. A Unidade 2 do segundo volume propõe o objetivo de aproximar a estudante da diversidade e interculturalidade apresentando algumas atividades que se destinam a refletir sobre os povos indígenas do continente. Ainda assim, notamos que são selecionados, para ambas as Unidades, uma maioria de documentos de autoria branca e uma minoria de autoria indígena. Além disso, os gêneros discursivos que baseiam as unidades são distantes das produções indígenas, tanto de povos do Brasil quanto da Abya Yala/América Ladina no geral. Notamos que falta uma elaboração mais eficaz com relação ao local de enunciação dos documentos, assim como dos contextos de produção dos grupos/órgãos que os publicaram.

Com relação às identificações negras, analisamos as Unidades 1 (Volume 1) e 4 (Volume 3) da obra. Sabemos que a Unidade 3 do primeiro volume se volta à compreensão da desigualdade racial e o racismo. No entanto, devido ao recorte proposto por esta pesquisa e à construção das concepções teóricas aliadas às análises, nos dedicamos ao aprofundamento de atividades das Unidades cujos conteúdos apresentam textos de autoria negra, como o caso do poema cantado de Victoria Santa Cruz e a reportagem de Davi Nunez. Desta maneira, é possível examinar que a construção de sentidos para a realidade negra no Brasil está mais

bem evidenciada nesses conteúdos. Ainda assim, reiteramos que a abordagem desta temática, no *Livro do Aluno*, foi tratada de forma aligeirada por conta do trabalho de leitura que visa à extração de informações dos textos, fato este que pode contribuir para uma leitura que esteja atrelada à ideia de inexistência de conflitos raciais.

Atentamos que as unidades do material didático analisadas contêm uma variedade de documentos que possibilitam a abordagem das relações étnico-raciais. Também examinamos que a abordagem sociointeracionista na qual se baseia a fundamentação metodológica do LD contribui para um ensino-aprendizagem crítico de espanhol. Além disso, observamos que as Autoras se preocuparam com um trabalho com atividades abertas de modo a construir o entendimento a partir da interação entre sujeitos em sala de aula. A escolha dos enunciados de diversos centros produtores de sentido na Abya Yala/América Latina possibilita um olhar em contato com a diversidade étnico-racial e cultural dos países de fala hispana. No entanto, foi possível notar que as atividades se dedicam majoritariamente a um trabalho de extração de informações dos textos elencados, fator este que despotencializa a opção por um trabalho crítico em sala de aula.

Pudemos discutir, a partir de uma perspectiva decolonial e dialógica, que os exercícios que buscam elaborar as relações étnico-raciais muitas vezes não aprofundam as reflexões acerca destas questões, embora as respostas esperadas no *Manual do Professor*, e conforme o que expressam as participantes na entrevista, digam respeito a uma construção de sentidos que possibilita a diversidade de identificações e culturas. Assim, analisamos que há a falta de possibilidade de problematização, de pesquisa, de aproximação com as temáticas por parte das orientações dos exercícios, assim como de diálogo com o conhecimento prévio da aluna, no livro do aluno. Os documentos poderiam ser potencializados em discussões que visassem questionamentos em direção a uma compreensão mais aprofundada das identificações negras, indígenas e brancas. Contudo, as atividades se atrelam a uma compreensão textual que se limita à decodificação de informações presentes no texto.

Por fim, a identificação branca está presente nos conteúdos de maneira silenciada, de modo que possa haver a perpetuação da problemática relação do branco enquanto sinônimo de humanidade. Nesse sentido, a predominância de autorias brancas no que tange à abordagem dos conflitos e desigualdades raciais

pode permitir a ideia de que a(o) indígena e a(o) negra(o) não falem por si mesmas(os). Além disso, a seleção de trabalho com gêneros do discurso grafocentros e escolares pode distanciar a aluna da diversidade de gêneros orais e escritos, tanto de suas realidades quanto do universo cultural de populações marginalizadas.

Outra problemática a se destacar diz respeito à reprodução de uma obra de arte controversa. É o caso do quadro *Primer Homenaje a Cristóbal Colón* de José Garnelo y Alda (Figura 17) (FREITAS; COSTA, 2016b, p. 47), que permite a valorização do branco europeu e colonizador frente à “inferioridade” dos povos indígenas. A falta de direcionamento deste exercício para o questionamento detalhado dos elementos visuais da imagem nos comandos da atividade do *Livro do Aluno* pode abrir espaço a uma leitura em que a branquitude se estabelece enquanto norma e é hierarquicamente superior aos povos marginalizados. Em direção a este entendimento, algumas imagens de uma atividade da Unidade 4 (Volume 3) exibem fotos de ilustração onde só figuram pessoas brancas (Figura 34). Ainda que ao longo da Unidade seja elaborada uma crítica à predominância de pessoas brancas no ensino superior, isto não condiz com a escolha das imagens que ilustram as seções posteriores (FREITAS; COSTA, 2016c, p. 111). É importante ressaltar que a escolha das figuras na coleção é realizada por uma equipe editorial e são adquiridas em bancos de dados. Desta forma, muitas imagens que se inserem em um material não passam pelo crivo de sua autoria.

Observamos, ainda, que quando a crítica à branquitude não é realizada com maior atenção, pode haver a perpetuação do olhar branco-centrado e sua normatização a partir de seu silenciamento. Desta forma, As Autoras indicam, tanto no *Manual do Professor* quanto nas entrevistas, a importância de uma abordagem crítica em relação às questões étnico-raciais no ensino-aprendizagem de espanhol. Acreditamos que a coleção tem potencial para suscitar importantes discussões em sala de aula. No entanto, em alguns momentos, verificamos que cabe à professora mediar de maneira aprofundada o trabalho com tais problemáticas e construção de sentidos. Por essa razão, enfatizamos a importância de uma formação docente que possibilite esses questionamentos a fim de garantir a educação antirracista em sala de aula de espanhol.

Ressaltamos que, devido ao recorte da pesquisa, não realizamos análises de dados relacionados às identificações asiáticas no Brasil e na Abya Yala/América

Ladina. Acreditamos que seja de suma importância a abordagem das questões de identidade asiáticas nos estudos sobre relações étnico-raciais nos materiais de espanhol e de línguas estrangeiras.

Recuperando a epígrafe deste trabalho, a linha que teceu este diálogo entre leitora, pesquisadora, Autoras e orientadoras foi a urgente necessidade de (re)construção de uma sociedade que contemple os muitos mundos existentes. A tentativa de homogeneização da cultura, da sexualidade, do gênero, da raça, da nação e dos povos com o objetivo de apenas considerar uma única forma de existência – isto é, o homem branco cis e heterossexual – como sinônimo de humanidade é uma estratégia de dominação do sistema/mundo capitalista/moderno que se mantém pela colonialidade. Faço das palavras de Ailton Krenak as minhas:

Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo, num convencimento geral até que todos aceitem que existe uma humanidade com a qual se identificam, agindo no mundo à nossa disposição, pegando o que a gente quiser. Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. Tem alguma coisa dessas camadas que é quase-humana: uma camada identificada por nós que está sumindo, que está sendo exterminada da interface de humanos muito-humanos. Os quase-humanos são milhares de pessoas que insistem em ficar fora dessa dança civilizada, da técnica, do controle do planeta. E por dançar uma coreografia estranha são tirados de cena, por epidemias, pobreza, fome, violência dirigida. (KRENAK, 2019, p. 69-70)

Conforme fragmento extraído da obra *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, o pensamento de uma humanidade única está atrelado à tentativa de exploração da natureza de um sistema político que foi trazido à força. Mesmo assim, as outras possibilidades de existências e de olhares seguem resistindo em sua defesa da “imensa multidão de formas”, assim como a partir da ação de “escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar”. Pensando nesta relação entre natureza – cuja concepção apresentada por Krenak combate o molde capitalista, que considera o mundo um grande pedaço de plástico descartável – e os sujeitos que fazem parte dela, consideramos que é urgente pensarmos em um mundo em que caibam muitos mundos. Assim, é necessário um discurso crítico aliado à prática e à vivência.

Em relação a essa problemática, construímos uma tentativa de olhar(es) possível(eis) para a educação e pesquisa como potências para a prática pedagógica

engajada politicamente. A tessitura deste trabalho foi construída (e desconstruída) em um contexto no qual se somam mais de 500 mil mortes por um projeto de governo que impediu a chegada de milhões de vacinas no Brasil. Além disso, a exclusão do espanhol nas escolas básicas e a insegurança trabalhista das professoras se intensificaram neste período. Em meio às incessantes notícias de retrocessos, desmontes dos setores públicos, desmatamentos e violência policial aliadas ao luto coletivo que vivemos enquanto sociedade brasileira (e abya-yalana/amefricana), esperamos que as tentativas de ressignificação da prática docente em conjunto com a análise dos discursos possibilitados pelo material e pelo diálogo com *As Autoras de Sentidos en lengua española* sejam sementes que ecoem vozes e ações em direção à educação antirracista. Como dito por Freire na epígrafe destas últimas considerações, que nossas palavras sejam práxis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da Poética de Dostoievski**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do Romance I: A Estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n .11, p. 89-117, 2013.
- BARROS, Jaqueline da Silva. **Identidades sociais de classe, gênero e raça/etnia representadas no livro didático de espanhol como língua estrangeira**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; MARTINEZ, Juliana Zeggio; FERNANDES, Alessandra Coutinho. DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE: DA BNCC AO ESCOLA SEM PARTIDO. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 46-73, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77461>>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018**. Ministério da Educação: Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL, Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2003.

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

BRAIT, Beth. **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BUNZEN JUNIOR, Clecio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 169 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269229>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

CAMARGO, Moacir Lopes de. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 1, p.139-149, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Ministério da Educação (Org.). Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005, p. 65-104. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 – 2007)**. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CORACINI, Maria José R. Farias. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: Maria José Coracini (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 33-44.

COSTA, Luiz Rosalvo. **A Questão da Ideologia no Círculo de Bakhtin: E os Embates no Discurso de Divulgação Científica da Revista Ciência Hoje**. Cotia: Ateliê Editorial, 2017.

COUTO, Ligia Paula; DA SILVA JOVINO, Ione; MACIEL, Daniela Terezinha Esteche. Livro Didático de Espanhol: a promoção de um ensino na perspectiva dos gêneros textuais e das africanidades. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 12, p. 449-469, 2013.

DAMBRÓS, Lilian Paula. **Construção das identidades sociais de raça com intersecção de classe nos livros didáticos de inglês do Ensino Médio**

aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

DEL VALLE, J.; VILLA, L. Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. **Revista da ABRALIN**, v. 4, n. 1-2, p. 197-230, 2005.

DELL'OLIO, Francesca; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Interculturalidade e internacionalização em tempos de globalização neoliberal: desafios, complexidades e possibilidades. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 82-105, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/70232>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ENEVAN, Édina Aparecida da Silva. **Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça:** análise de livros didáticos para o ensino de espanhol/LE. 2016. 207f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

ESPINOSA, Sebastián. Identidad y otredad en la teoría descolonial de Aníbal Quijano. **Ciencia Política**, v. 10, n. 20, p. 107-130, 2015.

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

FARACO, C.A. **Norma Culta Brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C.A. Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 275-288, 2012. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/408/373>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

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

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábia. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 12, p. 177-202, fev. 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: letramento racial crítico e teoria racial crítica. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem.** Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 127-160.

FERREIRA, Susana Aparecida; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Vozes de aprendizes acerca de identidades sociais de raça/etnia na escola: percepção sobre materiais didáticos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 115-136, 2013.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. **Corpo Negro Caído no Chão: o Sistema Penal e o Projeto Genocida do Estado Brasileiro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Direito) – Coordenação de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FRAGA, Natan Gonçalves. **A (in)visibilidade da América Latina em Enlaces e Eco: manuais de ensino do espanhol como língua estrangeira/adicional para brasileiros**. 2016. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Yásnaya Elena A. Ëëts, atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena. Revista de la Universidad de México. **Dossier**, p. 17-23, 2017. Disponível em: <<https://www.revistadelauniversidad.mx/download/72c3d3f6-35aa-460c-ba53-95e4121bfc20?filename=eets-atom-algunos-apuntes-sobre-la-identidad-indigena>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes nas relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 39- 62.

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural da *Amefricanidade*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales: Transmodernidad, Pensamiento Fronterizo y Colonialidad Global. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 4, p. 17-48, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA (IBGE). Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece. **Agência IBGE Notícias**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar – Educacenso**: O Item Cor/Raça No Censo Escolar Da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

JANZEN, Henrique Evaldo. A Alteridade: um olhar intercultural. In: STOLTZ, Tânia, GUERIOS, Ettiène. (Org.). **Educação e Alteridade**. 1ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010, v. 1. p. 211-222.

JANZEN, Henrique Evaldo. O ensino de línguas estrangeiras modernas e concepções de cultura. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino. (Org.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. 1. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2008, v. 1. p. 63-76.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. **Anais do SILEL**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1-10, EDUFU, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhias das Letras, 2019.

LOPES DE SOUZA, Marcelo J. O Território: Sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2006.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista**: Conceitos Fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARQUES, Bárbara Elisa. **A permanência de referenciais da Abordagem Comunicativa nos livros de espanhol do PNLD**. 2018. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O lugar da raça na sala de aula de inglês. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 17, 2015, p. 65-81.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: Métodos ou Ética? In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio.; HALU, Regina Celia (Org.). **Formação “Desformatada”**: Práticas com Professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **El Giro Decolonial**: Reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma ‘proximidade crítica nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. «Unifica, limpia y fija.» La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español. **El dardo en la Academia**, Barcelona, v. 1, p. 157-314, 2011.

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

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira, **palestra proferida**, n. 3, p. 1-17, 2004.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNIZ, Kassandra. Sobre política lingüística ou política na Linguística: identificação estratégica e negritude. In: FREITAS, Alice Cunha de (Org.). **Linguagem e exclusão**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline de. **Representações culturais no livro didático de língua estrangeira (espanhol)**. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Gabriela Luna Bellas. **A Representação da Identidade Negra no Livro Didático de Espanhol do Ensino Fundamental II**. 2018. 181f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, volume 47, n. 1, p. 91-117, jan./jun. 2008.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplica transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PONTE, Andrea Silva. Prefácio. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Org.). **Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2016.

PONTE, Andrea Silva. **General, globalizada, neutra, panhispánica e transnacional: la lengua, muitos nomes, um produto**. 2013. 201f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima; GARCIA, Sarah Pimentel Palacio. Refrações de sentido no livro didático de espanhol como LE: língua, identidade e gênero. In: TILIO, Rogerio; FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Innovations and challenges in language teaching and materials development – Inovações e desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PINTO, Joana Plaza. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. **Linguagem em foco**, v. 2, p. 69-83, 2011.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECENÁ, Ana Esther.; SADER, Elmir (Org.). **La Guerra Infinita: Hegemonía y terror mundial**. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

REES, Dylis Karen; DE MELLO, Heloísa Augusta Brito. A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/ língua estrangeira. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 42, 2011, p. 30-50.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Um mundo ch'ixi es posible**. Ensayos desde um presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

SAQUET, Marcos Aurelio. Abordagens e concepções de território e territorialidade. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47E, p. 1-16, 2011.

SANTA CLARA, Michele Padilha Santa. **Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa**. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento Negro. In: Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005, p. 21-37. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SENE, Rosana Aparecida Ribeiro de; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Raciais Nas Aulas De Línguas E Intersecção Com Gênero E Sexualidade: Discursos Produzidos Por Alunas/Os. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 10. ed. especial, p. 287-313, 2018. Disponível em: <https://redib.org/Record/oai_articulo2209910-identidades-rais-nas-aulas-de-l%C3%ADnguas-e-intersec%C3%A7%C3%A3o-com-g%C3%AAnero-e-sexualidade-discursos-produzidos-por-alunasos>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Daniela dos Santos. **Contribuições do Ensino Crítico para uma Educação Antirracista no Contexto do Espanhol como Língua Estrangeira (ELE)**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Priscilla Elisabete da. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as?. In FERREIRA, A. de J. **As políticas do LD e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela et al. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 181-208.

SILVÉRIO, Bruna Maria Silva. **O Brasil e os brasileiros no livro didático de espanhol: uma análise discursiva**. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SILVÉRIO, Bruna Maria Silva. **Entre o Apagamento das Diferenças e o Sonho da Imigração: uma análise discursiva de identidades nos livros didáticos de espanhol**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SIERRA, Jamil Cabral. Memórias do sexo – a construção de um itinerário de pesquisa em gênero, diversidade sexual e educação. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e o livro didático. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n. 3, p. 55-60, 1996.

SOUZA, Joseane Silva. **Identidades Negras no Livro Didático de Espanhol**. 2016. 222f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SZUNDY, Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela et al (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 121-151.

TELLO, Andrés Alberto Soto. **Leitura e identidade no livro didático de língua espanhola**. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

TILIO, Rogério Casanovas. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. **Revista Acadêmica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p.117-144, 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/33/71>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

TILIO, Rogério Casanovas. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; FRANCO MACIEL, Ruberval (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

TILIO, Rogério Casanovas. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

VIEIRA, Ana Nelcinda Garcia. **Duas professoras de espanhol língua estrangeira (ELE) e suas (des)crenças sobre o livro didático**. 2016. 182f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2018.

WALSH, Catherin. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello**, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: <https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

WALSH, Catherin. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re- viver. In: CANDAU, Vera. Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherin. **Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1 tomo. Quito: Ediciones Abya Yala, 2013.

WOGINSKI, Gilson Rodrigo. **Práticas Pedagógicas em LEM-Espanhol: Contribuições para reflexões étnico-raciais via gêneros textuais e letramento racial crítico**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

WOGINSKI, Gilson Rodrigo; COUTO, Ligia Paula; SOUZA, Renan Fagundes de (Org.). **As identidades e as Relações Étnico-Raciais no ensino de língua espanhola**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANEXO 1 – SEÇÃO LEE DA UNIDADE 4 (VOLUME 1) DA COLEÇÃO SENTIDOS...

LEE

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

» Ya lo sabes

Prelectura: Las cuestiones 1, 2 y 3 tienen respuestas personales. **Objetivo:** activar los conocimientos previos acerca del género artículo enciclopédico.

- 1 ¿Alguna vez has buscado informaciones, sean de Historia o de otros temas, en una enciclopedia? En caso positivo, ¿qué has investigado?
- 2 ¿Te parece mejor buscar informaciones en una enciclopedia impresa o en una digital, disponible en Internet? Justifica tu respuesta.
- 3 ¿Crees que en una enciclopedia se encuentran siempre informaciones correctas? ¿Por qué?
- 4 A continuación, vas a leer un artículo enciclopédico. Obsérvalo e indica dónde se publicó. ¿Conoces la fuente del texto? ¿Qué esperas encontrar en el texto?

Respuesta esperada: el texto se publicó en Wikipedia. Respuesta personal. Profesor/Profesora, Wikipedia y otras enciclopedias presentes en Internet, como la Enciclopedia Libre Universal en Español (disponible en <http://enciclopedia.libre.es/>), fecha de consulta 19 oct. 2015) y Zinacal (disponible en <www.zinacal.es/>), fecha de consulta 19 oct. 2015), se elaboran de forma colaborativa, con la participación del propio público. Aunque pueda haber problemas en el contenido de algunos artículos, el que algunos tienen informaciones correctas y referencias seleccionadas sobre el tema en cuestión. **Objetivo:** identificar la fuente y el soporte para producir hipótesis sobre el texto.

» Lee para saber más

Profesor/Profesora: se espera que, tras la lectura y el análisis del texto, los estudiantes puedan recordar lo que ya han estudiado sobre el asunto en los cursos de Historia y, quizá, ampliar sus reflexiones por medio del análisis lingüístico del artículo. Además, se espera que conozcan las características de ese género de texto para que puedan leerlo de manera más crítica.

- 1 Lee el artículo enciclopédico a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:
 - ampliar tus conocimientos sobre el asunto de modo que, tras la lectura, puedas decir qué conocimientos te ha aportado el texto;
 - identificar las características del artículo enciclopédico: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para exponer el tema tratado.

The screenshot shows the Wikipedia article titled "Conquista de América". The introduction states: "La **conquista de América** es el proceso de exploración, conquista y asentamiento en el Nuevo Mundo por España y Portugal en el siglo XVI, y otras potencias europeas posteriormente, después del descubrimiento de América, por Cristóbal Colón en 1492. La Conquista dio lugar a regímenes virreinales y coloniales muy poderosos que resultaron en la asimilación cultural de la mayor parte de poblaciones indígenas y su sometimiento a las leyes de las potencias conquistadoras." The sidebar on the left includes links like "Fondo", "Portales de la comunidad", "Artículos", "Cuentos de la comunidad", "Páginas nuevas", "Páginas especiales", "Ayuda", "Comunicación", "Herramientas", "Crear un libro", "Descargar como PDF", "Versión para imprimir", "Herramientas", "La portada de esta", "Cambiar el contenido", "Añadir un enlace", "Añadir un enlace", "Páginas especiales", "Escribir un artículo", "Información de la página", "Herramientas de edición", "Crear una página".

2 Observa la imagen que forma parte del artículo y contesta las preguntas a continuación.

a ¿Qué relación hay entre ella y el texto verbal?

Respuesta esperada: la imagen muestra la llegada de los europeos a América, pero no explora los aspectos críticos presentes en el texto verbal. Objetivo: relacionar fuente visual y no verbal.

b ¿Y entre ella y las imágenes que has visto en la cuestión 1 del apartado En foco?

Respuesta esperada: en el artículo, la imagen no presenta conflictos en la llegada de los europeos a América, mientras que las imágenes de la cuestión 1 del apartado En foco muestran las guerras y el maltrato a los indígenas. Objetivo: relacionar tanto no verbales y verbales.

3 Entresaca del texto elementos que indiquen el comienzo y la duración de la "conquista" de América.

Respuesta esperada: comienzo "[...] en el siglo XVI [...] después del descubrimiento de América, por Cristóbal Colón en 1492"; duración: "La Conquista de América fue un proceso casi permanente [...]". Objetivo: localizar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

4 En la primera frase del artículo se utiliza la palabra "asentamiento". Léela una vez más e intenta inferir qué significa ese término a partir de las siguientes definiciones de diccionarios y de su uso en el texto.

Respuesta esperada: en el título, "asentamiento" tiene el sentido de "acción de establecer".

asentar *Obtener infir. el sentido de palabra en el texto.*

v.tr. 1. Colocar algo de modo firme y seguro: *Ayúdame a **asentar** el librero.* ||

asentarse v.pnrl. 2. Establecerse: *Gente de Zacatecas se **asentó** en Torreón.* ||

Se conjuga como *acertar*.

Diccionario escolar de la Academia Mexicana de la Lengua. Disponible en: <www.academica.org.mx/asentar>.

Fecha de consulta: 25 sept. 2018.

-miento

(Del lat. -mentum).

1. *suf.* En los sustantivos verbales, suele significar "acción y efecto". Toma las formas **-amiento** e **-imiento**. *Deblutamiento, levantamiento. Atravesamiento, florecimiento.*

Diccionario de la lengua española. Disponible en: <http://dle.rae.es/DLEj3.htm>.

Fecha de consulta: 25 sept. 2018.

5 En el primer párrafo del texto ya se hace una evaluación sobre los efectos de la "conquista" de América para los pueblos indígenas. Considerando esa afirmación, responde a las siguientes preguntas.

a ¿Qué evaluación es esa?

Respuesta esperada: en el primer párrafo se dice que los indígenas fueron cambiados culturalmente y sometidos a las leyes de los conquistadores. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

b ¿Te parece una apreciación más positiva o más negativa? ¿Por qué?

Respuesta esperada: puede considerarse una apreciación con algunos elementos de crítica negativa a la "conquista", ya que cita un pueblo sometido a otro, lo que supone una relación de desigualdad. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el texto.

6 En el último párrafo hay otra evaluación de los efectos de la "conquista" para los pueblos indígenas.

¿Coincide con la evaluación del primer párrafo? ¿Por qué?

Respuesta esperada: sí, confirma el aspecto negativo de la evaluación, pues menciona la resistencia de los pueblos americanos, los muertos por enfermedades y el hecho de que no pudieron crear su visión de la "conquista". Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

7 ¿Cuál(es) de las siguientes palabras o expresiones del campo de la Historia y de la Geografía, que se usan en el artículo, suponen un punto de vista de los europeos sobre los acontecimientos? Justifica tu respuesta.

a Conquista: título y todos los párrafos.

Respuesta esperada: la mayoría de las expresiones suponen un punto de vista europeo. "Conquista" es, para ellos, "Nuevo Mundo", se opone a un "Viejo Mundo", que es el ya conocido de los romanos; "descubrimiento" es, entonces, algo nuevo; "colonias", "colonos" y "colonización"

b Caribe: pie de la imagen.

son términos que se refieren al acto de ocupar un lugar. De las designaciones históricas y geográficas que aparecen en el texto, "Caribe" es una de las pocas de origen indígena. Profesor/Profesora, si le parece importante, explíquelo a los estudiantes que las designaciones utilizadas en el texto son las que se usan generalmente en la historiografía, que suele partir de un punto de vista eurocéntrico.

c Nuevo Mundo: 1.º párrafo.

X Un buen ejemplo es el de las épocas históricas (Edad Antigua, Edad Media, etc.), que se construyeron a partir de la historia europea. Sin embargo, el uso de esas designaciones no presupone

d Descubrimiento: 1.º y 3.º párrafos.

X que los textos no presenten una visión crítica de los acontecimientos históricos que tendrían, como el

e Colonización: 3.º párrafo.

artículo enciclopédico presentado en el apartado. Lee para saber más, que aporta elementos críticos al tema de la "conquista" teniendo en cuenta el

8 Una de las características de los textos que tratan de Historia es mencionar las consecuencias del hecho que se analiza. En el artículo "Conquista de América", se mencionan, por lo tanto, algunas consecuencias de la "conquista" y colonización de América. Busca en el texto una consecuencia de cada tipo mencionado a continuación.

Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

a Positiva para los europeos.

Respuesta esperada: "Toda Europa creció enormemente gracias a las riquezas de América [...]"

b Negativa para los europeos.

[...] importación de nuevos productos agrícolas [...]" (2.º párrafo) "La introducción de nuevas

c Positiva para los pueblos americanos.

amercanas [...] (2.º párrafo) "[...] llegó a conquistar la mayor parte de América [...] (3.º párrafo).

d Negativa para los pueblos americanos.

Respuesta esperada: "[...] alta inflixión [...] (2.º párrafo).

e Positiva para los pueblos americanos.

Respuesta esperada: "[...] llegada de las variedades agrícolas y diversidad ganadera [...]"

f Negativa para los pueblos americanos.

(2.º párrafo) "[...] otras [sociedades indígenas] nunca fueron asimiladas completamente"

g Positiva para los pueblos americanos.

(2.º párrafo) "[...] asimilación cultural de la mayor parte de poblaciones indígenas

h Negativa para los pueblos americanos.

(1.º y 3.º párrafos) "[...] sometimiento a las leyes de los potenciales conquistadores" (1.º párrafo)

"[...] cuestión epistemológica" (1.º párrafo). Profesor/Profesora, si le parece importante, remarca que el texto menciona más aspectos negativos

para los pueblos americanos y más aspectos positivos para los europeos, lo que muestra su fundamento en las ideologías sobre el tema, como las

que citamos en la guía didáctica. Converse entre profesoras.

UNIDAD 4 – (DES)ENCUENTROS EN LA HISTORIA DE HISPANAMÉRICA

- 9 Identifica qué términos siguientes no conoces y cuyo significado no has conseguido inferir en el texto. Luego contesta: ¿eso te ha impedido comprender el artículo? ¿Por qué?

(Respuesta personal. Objetivo: concienciarse de la estrategia de inferencia léxica.)

- a Regímenes virreinales (1.º párrafo).
- b Eurafasia (2.º párrafo).
- c Países Bajos (2.º y 3.º párrafos).
- d Bula (3.º párrafo).
- e Islas Azores (3.º párrafo).
- f Países escandinavos (3.º párrafo).
- g Tecnología lítica (4.º párrafo).
- h Mesoamericanos (4.º párrafo).

- 10 Lee los fragmentos a continuación y relaciona las palabras o expresiones destacadas con el tipo de conexión que establecen entre las partes del texto.

(Objetivo: reflexionar sobre el empleo de elementos de cohesión discursivos.)

- a "La introducción de minerales americanos impulsó enormemente la economía europea, **pero** también creó situaciones de alta inflación" (2.º párrafo).
- b "España llegó a conquistar la mayor parte de América **debido a** que fue el país que patrocinó el viaje de descubrimiento [...]" (3.º párrafo).
- c "Una ligera modificación posterior repartió el continente americano entre las potencias de España y Portugal, lo cual quedaba ratificado en el Tratado de Tordesillas. **Sin embargo**, otras potencias europeas se sumaron a la conquista y colonización en América posteriormente" (3.º párrafo).
- d "[...] los pueblos indígenas desconocían la escritura, **de modo que** los registros de los hechos desde la perspectiva indígena consisten principalmente en relatos recuperados algunos años después por los propios europeos" (4.º párrafo).

- I Indica el resultado o la consecuencia de un hecho mencionado antes.
- II Contrapone un hecho a otro que fue mencionado antes.
- III Expone la causa de un hecho mencionado antes.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016a), p. 92.

ANEXO 2 – TEXTO *DÍA NACIONAL DE ZUMBI: DESPERTANDO LA CONCIENCIA NEGRA EN BRASIL*, DE DAVI NUNES

»» Lee para saber más

Profesor/Profesora, el artículo periodístico de opinión está publicado en un apartado titulado "Opinión". Aquí se empieza a abordar las características del género discursivo, pero con foco en la lectura y en la discusión del tema, que trata de un importante aspecto de la historia y de la resistencia negra en Brasil. Es importante subrayar que hemos dividido el texto en dos partes, una en esta cuestión y otra en la cuestión 6 del apartado Comprendiendo el texto.

1 Lee el texto a continuación, publicado en el sitio web de una cadena de televisión venezolana. El autor es brasileño, escritor y militante del movimiento negro. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre la historia y la cultura afrobrasileñas;
- identificar las características del artículo periodístico de opinión: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.

www.telesur.net/temas/Dia-Nacional-de-Zumbi-despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20151125-01037.html

Español RSS APPS Iniciar Sesión Buscar

telesur

NOTICIAS VIDEOS MULTIMEDIA OPINIÓN BLOGS SOY REPORTERO PROGRAMAS CIUDADANO Suscríbete al Boletín

Opinión > Artículos

Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil

Por: **Davi Nunes***

Publicado 25 noviembre 2015

1 El 20 de noviembre se celebra la vida del líder de la resistencia afrobrasileña al tiempo que se reafirma la posición de Brasil como el primer lugar donde los Negros consiguieron la libertad en las Américas.

Una estatua del líder de la resistencia afrobrasileña.
Foto: Vivasalvador.com.br

FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 101-102.

UNIDAD 4 – NUESTRA AMÉRICA, NUESTRA ÁFRICA



2 El 20 de noviembre es el Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra en Brasil. La celebración es el resultado de más de 40 años de lucha del renovado movimiento Negro Brasileño.

3 El día de fiesta fue establecido oficialmente por la Ley n.º 12.519, el 10 de noviembre de 2011 y sancionado por la presidenta Dilma Rousseff. Esto confirmó la historia de los negros en Brasil, mientras conmemora la vida de uno de sus líderes militares más brillantes, Zumbi dos Palmares, que murió el 20 de noviembre de 1695.

Zumbi: Legendaria Historia de Resistencia del Brasil Negro

4 Zumbi dos Palmares era el líder del asentamiento independiente, Quilombo de Palmares —ubicado entre los estados de Alagoas y Pernambuco, en el noreste de Brasil, que fue fundado por los primeros africanos en Brasil como una forma de resistencia a los colonizadores y esclavistas europeos.

5 Por tanto, el Quilombo de Palmares se puede considerar uno de los primeros lugares, en las Américas, donde los negros, que fueron traídos como esclavos al Nuevo Mundo, encontraron la libertad. Aquí lucharon valientemente contra la esclavitud durante casi cien años, mientras los portugueses intentaban colonizar Brasil.

6 El Quilombo surgió a finales del siglo XVI y alcanzó su punto máximo en la segunda mitad del siglo XVII. Durante este tiempo, la resistencia al orden de esclavos solo fue posible debido a la experta capacidad de organización, militar y arquitectónica: el Quilombo estaba rodeado por una alta valla hecha de arcilla y palmeras. Tenía tres accesos protegidos por al menos doscientos guerreros, que poseían armas y municiones, y logró derrotar en varias ocasiones a las expediciones de los gobiernos coloniales, que buscaban destruir la República de Palmares y la libertad que encarnaba.

7 Zumbi, nacido en el Quilombo en 1655, fue secuestrado cuando era niño por soldados y regalado a un sacerdote, el Padre Antonio Melo. Fue bautizado con el nombre de Francisco y le enseñaron portugués y latín. En el año 1670, con solo quince años de edad, se resistió a los colonos blancos con los que vivía, huyendo de la parroquia para regresar a su hogar original en el Quilombo.

8 Después de la muerte del poderoso líder Ganga Zumba, Zumbi se convirtió en el líder absoluto y estratega militar en la lucha contra la esclavitud. Se decía que él poseía un gran poder espiritual y que los ancestros africanos de los brasileños lo protegieron.

9 Zumbi desafió varias expediciones militares de colonos europeos, en última instancia llevando al Rey de Portugal a escribir una carta a Zumbi, instándole a que se rindiera y viviera bajo las leyes portuguesas. Pero Zumbi no era un asimilacionista. Rehusándose a aceptar la vida bajo el yugo de la Corona portuguesa, y buscando plena libertad para su pueblo hasta el final, Zumbi murió en combate el 20 de noviembre de 1695, después de resistir y luchar contra las expediciones militares.

Primera parte de artículo periodístico de opinión. Disponible en <www.telesurtv.net/opinion/Dia-Nacional-de-Zumbi-Despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20151125-0037.html>. Fecha de consulta: 5 feb. 2016.

FONTE: FREITAS; COSTA (2016c), p. 101-102.

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de entrevista semiestruturada às autoras da coleção *Sentidos en lengua española*

1. Comente a sua trajetória como pesquisadora e professora e sua atuação na área de ensino-aprendizagem de espanhol;
2. Como você avalia a influência de documentos oficiais e oficiosos em sua prática? (Exemplos: Plano Político Pedagógico, PNLD, PCN, BNCC, Medidas Provisórias, Escola sem Partido, etc.);
3. Como você avalia a exclusão do espanhol na BNCC? Sente impactos dessa exclusão em sua prática? Quais?
4. Como foi o processo de realização do material didático?
5. Quais foram os critérios para a seleção dos temas das unidades?
6. Quais foram os critérios para a seleção dos gêneros discursivos presentes nas unidades?
7. Como você avalia o processo de seleção das imagens e textos com relação às identidades étnico-raciais?
8. Qual a abordagem de ensino-aprendizagem de espanhol adotada? Você considera que esta abordagem pode contribuir para a representação positiva das identidades étnico-raciais? Houve preocupação com essa questão ao longo da produção do material?
9. Caso sua resposta seja afirmativa (houve sim preocupação com a representação positividade de identidades étnico-raciais), você conseguiria apontar atividades ou unidades didáticas do material que você acredita que têm potencial para contribuir com a representação positiva de identidades étnico-raciais?
10. Vocês consideram que o material didático possibilita uma compreensão à(ao) estudante acerca da diversidade étnica-racial tanto no Brasil quanto no mundo hispânico? O material possibilita o questionamento acerca da branquitude normativa no Brasil?