UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUISTICOS
LINGUAGEM: IDENTIDADES E PRÁTICAS SOCIAIS

LIVIANE NASCIMENTO DOS SANTOS

AS IDENTIDADES E REPRESENTATIVIDADES LATINO-AMERICANAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO PNLD 2018

SÃO CRISTÓVÃO
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUISTICOS
LINGUAGEM: IDENTIDADES E PRÁTICAS SOCIAIS

LIVIANE NASCIMENTO DOS SANTOS

AS IDENTIDADES E REPRESENTATIVIDADES LATINO-AMERICANAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO PNLD 2018

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profª. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos

SÃO CRISTÓVÃO
2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Santos, Liviane Nascimento dos
S237i As identidades e representatividades latino-americanas nos livros didáticos de língua espanhola do PNLD 2018 / Liviane Nascimento dos Santos ; orientadora, Doris Cristina Vicente da Silva Matos.– São Cristóvão, SE, 2021.
183 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos – Avaliação. 3. Identidade. 4. América Latina. I. Matos, Doris Cristina Vicente da Silva, orient. II. Título.

CDU 811.134.2

LIVIANE NASCIMENTO DOS SANTOS

AS IDENTIDADES E REPRESENTATIVIDADES LATINO-AMERICANAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO PNLD 2018

Aprovada em _____/_____/_____

Dissertação apresentada ao exame de defesa no curso de Mestrado em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, à seguinte banca examinadora:

_____

Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Universidade Federal de Sergipe
(Orientadora/presidente)

_____

Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza
Universidade Federal de Sergipe
(Examinadora interna)

_____

Prof. Dr. Fernando Zolin Vesz
Universidade Federal de Mato Grosso
(Examinador externo)

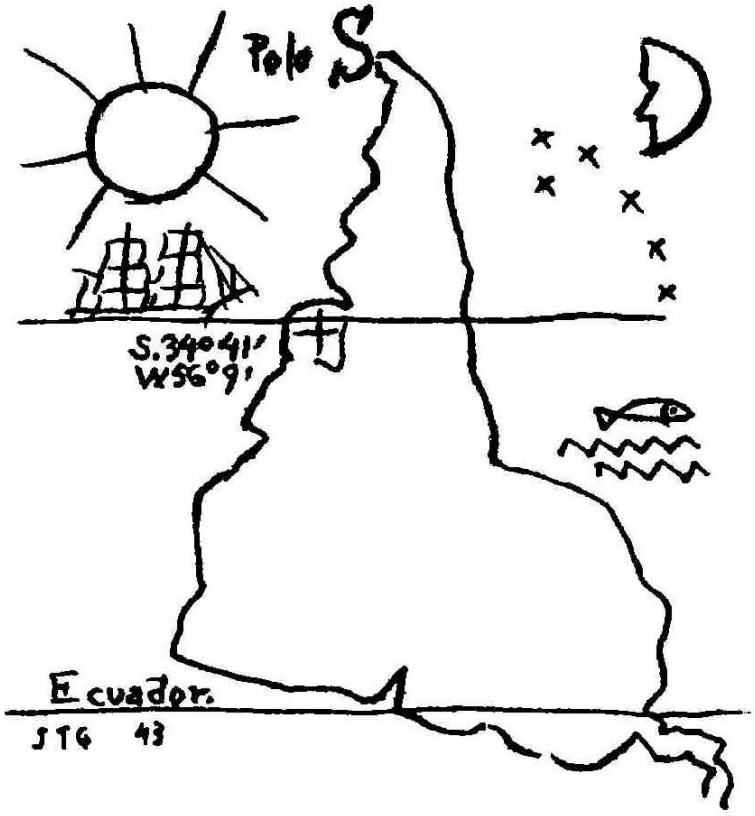
_____

Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi
Universidade Federal de Sergipe
(Suplente interno)

_____

Profa. Dra. Acassia dos Anjos Santos Rosa
Universidade Federal de Sergipe
(Suplente externo)

SÃO CRISTÓVÃO
2021



América invertida, desenho de Joaquín Torres Garcia, 1943.

"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.

Es decir, olvidar lo del Viejo mundo, y poner toda nuestra esperanza, y nuestro esfuerzo, en crear esta nueva cultura que aquí tiene que producirse. Olvidar artistas y escuelas; olvidar aquella literatura y filosofía; limpiarse, renovarse; pensar al compás de esta vida que nos circunda […] Deja, pues, autores y maestros, que ya no pueden servirnos, puesto que nada pueden decirnos de lo que debemos descubrir en nosotros mismo."

Joaquín Torres García

EL SUR TAMBIÉN EXISTE

Mario Benedetti

Con su ritual de acero
sus grandes chimeneas
sus sabios clandestinos
su canto de sirenas
sus cielos de neón
sus ventas navideñas
su culto de dios padre
y de las charreteras
con sus llaves del reino
el norte es el que ordena

pero aquí abajo abajo
el hambre disponible
recurre al fruto amargo
de lo que otros deciden
mientras el tiempo pasa
y pasan los desfiles
y se hacen otras cosas
que el norte no prohíbe
con su esperanza dura
el sur también existe

con sus predicadores
sus gases que envenenan
su escuela de chicago
sus dueños de la tierra
con sus trapos de lujo
y su pobre osamenta
sus defensas gastadas
sus gastos de defensa
con sus gesta invasora
el norte es el que ordena

pero aquí abajo abajo
cada uno en su escondite
hay hombres y mujeres
que saben a qué asirse
aprovechando el sol
y también los eclipses
apartando lo inútil
y usando lo que sirve
con su fe veterana
el Sur también existe

con su corno francés
y su academia sueca
su salsa americana
y sus llaves inglesas
con todos su misiles
y sus enciclopedias
su guerra de galaxias
y su saña opulenta
con todos sus laureles
el norte es el que ordena

pero aquí abajo abajo
cerca de las raíces
es donde la memoria
ningún recuerdo omite
y hay quienes se desmueren
y hay quienes se desviven
y así entre todos logran
lo que era un imposible
que todo el mundo sepa
que el Sur también existe

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar estes agradecimentos falando que esta pesquisa não é um conquista somente minha. Muitas pessoas são responsáveis por ela, algumas serão citadas aqui, outras não, mas ainda assim todos saberão individualmente a responsabilidade que tiveram e por isso devem dividir essa conquista comigo. Foram dois anos de muito perrengue, contando com toda a incerteza, insegurança e medos causados pelo ano de 2020.

Então vamos lá!

Primeiramente gostaria de agradecer ao nosso bom Deus, onde me sustentei para não desistir desse objetivo, sem ele nada seria possível.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, Ana Lucia, uma mulher sem igual, que lutou com amor e dedicação pela criação e educação dos 4 filhos de maneira inexplicável, ao meu pai, Miguel, que me deu o dom da vida e contribuiu para minha educação. À minha irmã, Lívia, minha inspiração acadêmica e humana, aos meus irmãos Matias e José Mikael, por todo o carinho, amor, toda a motivação e compreensão de sempre. Aos meus avós, José Pereira e Maria Pereira, Miguel Ferreira (In memória) e Josefa Vieira por toda a base familiar. Aos meus tios e tias, em especial a minha tia e madrinha Veralucia, por ser uma segunda mãe e por acreditar tanto no meu potencial, aos meus primos, em especial a minha prima Cleo, pela motivação e companheirismo. À minha cunhada Dalila, por todo carinho de sempre e por ter me dado um grande presente em 2019, a minha pequena sobrinha Maria Heloísa e ao meu cunhado Janderson, que chegou recentemente, mas já se tonou um importante membro da família, obrigada por sempre me estimular a persistir na busca pelo que almejo.

Agradeço imensamente a minha orientadora, profa. Dra. Doris Matos, por ser uma inspiração desde a graduação, por ser tão paciente e por acreditar mais eu mim do que eu mesma. Juntamente com ela agradeço às “Doritas” Gabriela Botelho, por ser minha segunda orientadora rsrsrs, por me incentivar, motivar e acreditar tanto no meu potencial, além de dividir comigo todas as angústias que um mestrado pode trazer, e a Thays, que tinha planos maiores, mas que no tempo que esteve conosco dividiu todas as angústias e garantiu, com sorrisos, que as aulas das disciplinas se tornassem mais leves.

A uma inspiração desde a graduação, a profa. Dra. Acassia Rosa, que foi minha mãe da UFS e que é uma das principais responsáveis por essa conquista do título de mestre.

Aos professores que aceitaram o convite para as bancas de qualificação e defesa, profa. Dra. Marlene Souza – UFS, profa. Dra. Acassia Rosa - UFS, prof. Dr. Fernando Zolin Vesz – UFMT e prof. Dr. Vanderlei Zacchi – UFS.

Agradeço também aos meus amigos desde a graduação, Evandro, Daise, Anderson, Jaine, Janaina, Lilian, Adelmo, entre outros, que me motivaram para que eu seguisse esse sonho de ser mestre e que levarei comigo pra toda a vida. Aos amigos que conquistei pelos limites da UFS e pelo grande Rosa Elze, Samuel, que me ajuda com bons ensinamentos e com quem pude rever muitos conceitos, Robert, Robson, Priscila, Roger, Joedna, Natany, Geninho, entre outros, por tornarem minha vida mais divertida e feliz com a presença, companheirismo e todo o carinho de vocês. À minha irmã do coração e comadre Gorette, que está comigo desde o 6º ano do ensino fundamental, por compartilhar todas as angústias e felicidades, além de nunca, em hipótese alguma, deixar de acreditar em mim. Obrigada a todos vocês por entender minhas ausências, meus sumiços e minha falta de mensagens e atenção em muitos momentos durante esses dois anos.

Aos meus amados companheiros do Tutores Logos, em especial Allyne Gomes e Allyce Gomes por serem tão iluminadas e especiais e tornarem qualquer ambiente tão agradável e familiar, e Jessica, que busca sempre o melhor das pessoas, que sempre está disposta a ajudar e que tem o coração maior que ela.

Enfim, agradeço a todos citados ou não citados que de alguma forma contribuiu para que eu estivesse aqui hoje escrevendo essas singelas palavras, como uma forma de agradecimento pela conclusão desta pesquisa.

¡Muchas Gracias!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como se constituem as identidades e representatividades latino-americanas nos projetos sugeridos pelos nove livros didáticos das três coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 (*Cercanía Joven, Sentidos en lengua española* e *Confluencia*). O edital do PNLD (2018) assinala que os livros aprovados para compor a educação linguística na escola devem favorecer o contato dos alunos com as diversas variedades do idioma estrangeiro, as quais refletem a diversidade das comunidades de fala desse idioma, valorizando não somente a variedade padrão e a cultura peninsular. No entanto, algumas pesquisas (LESSA 2013, LIMA e VILHENA 2013) realizadas nesse contexto apontam para a predominância da hegemonia espanhola e a desvalorização das culturas latino-americanas na maioria dos livros. Dentro dessa conjuntura, torna-se relevante discutir se essa realidade ainda é recorrente nos materiais mais recentes a partir da análise das três coleções já citadas. Assim sendo, esse trabalho poderá contribuir para a valorização das culturas latino-americanas pelos livros didáticos e para que se construam identidades culturais não marginalizadas e inferiorizadas nas práticas de educação linguística de língua espanhola. A pesquisa está inserida no campo teórico da Linguística Aplicada, partindo das categorias epistemológicas de decolonialidade, interculturalidade, diversidade, identidades, cultura, pertencimento, hegemonia, silenciamento e estereótipo, segundo estudos de Canclini (2006); Castro-Gomes (2007); Escobar (2003); Fabricio (2006; 2017); Hall (2003; 2006); Laraia (2009); Lima, (2013); Matos, (2014); Mendes, (2012); Paraquett (2009; 2018); Pizarro (2005); Silva Júnior e Matos (2019); Siqueira, (2012); Walsh (2009); Zolin-Vesz, (2013), dentre outros, para descrever o modo como ocorre a representação das culturas latino-americanas nos projetos sugeridos pelos livros didáticos de espanhol das coleções aprovadas no PNLD 2018. A metodologia seguida é de natureza qualitativa, quantitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013) e documental (GIL, 2002; CELLARD, 2008) por método descritivo e interpretativista (CELANI, 2005 e MOITA LOPES 1994). Os resultados finais revelam que as coleções analisadas contribuem positivamente para com a construção de identidades latino-americanas não marginalizadas, bem como há uma verificação de diversos aspectos culturais latino-americanos, frente à cultura peninsular, configurando-se em um comportamento não hegemônico por parte das coleções, que por sua vez assumem uma postura decolonial e suleada.

Palavras-chave: Decolonialidade. Identidades. Representatividades. América Latina. Livros didáticos.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo se constituyen las identidades y representatividades latinoamericanas en los proyectos sugeridos por los nueve libros didácticos de las tres colecciones del Programa Nacional do Livro didático (PNLD) 2018 (Cercanía Joven, Sentidos en lengua española y Confluencia). El edicto del PNLD (2018) señala que los libros aprobados para componer la educación lingüística en la escuela deben favorecer el contacto de los estudiantes con las diferentes variedades de la lengua extranjera, que reflejan la diversidad de las comunidades lingüísticas parlantes, valorando no solo la variedad patrón y la cultura peninsular. Sin embargo, algunas investigaciones (LESSA 2013, LIMA y VILHENA 2013) realizadas en este contexto apuntan al predominio de la hegemonía española y la devaluación de las culturas latinoamericanas en la mayoría de los libros. En este contexto, es relevante discutir si esta realidad es aún recurrente en los materiales más recientes según las análisis de las tres colecciones ya mencionadas. Por tanto, este trabajo puede contribuir a la valorización de las culturas latinoamericanas a través de los libros didácticos y a la construcción de identidades culturales no marginadas e inferiores en las prácticas de educación lingüística en lengua española. La investigación se inserta en el campo teórico de la Lingüística Aplicada, partiendo de las categorías epistemológicas de decolonialidad, interculturalidad, diversidad, identidad, cultura, pertenencia, hegemonía, silenciamiento y estereotipo, según estudios de Canclini (2006); Castro-Gomes (2007); Escobar (2003); Fabricio (2006; 2017); Hall (2003; 2006); Laraia (2009); Lima, (2013); Matos, (2014); Mendes, (2012); Paraquett (2009; 2018); Pizarro (2005); Silva Júnior y Matos (2019); Siqueira, (2012); Walsh (2009); Zolin-Vesz, (2013), entre otros, para describir cómo se da la representación de las culturas latinoamericanas en los proyectos sugeridos por los libros didácticos de español de las colecciones aprobadas en el PNLD 2018. La metodología seguida es de carácter cualitativo, cuantitativo (PRODANOV; FREITAS, 2013) y documental (GIL, 2002; CELLARD, 2008) utilizando método descriptivo e interpretativo (CELANI, 2005 y MOITA LOPES 1994). Los resultados finales revelan que las colecciones analizadas contribuyen positivamente a la construcción de identidades latinoamericanas no marginadas, así como se constata varios aspectos culturales latinoamericanos, frente a la cultura peninsular, configurando un comportamiento no hegemónico por parte de las colecciones, que a su vez asumen una postura decolonial y suleada.

Palabras clave: Decolonialidad. Identidades. Representatividades. América Latina. Libros didácticos.

ABSTRACT

This study aims to analyze how Latin American identities and representativeness are constituted according to the projects suggested by the nine school books from the three collections of the National School Books Program (PNLD) 2018 (Cercanía Joven, Sentidos en lengua española and Confluencia). The PNLD notice (2018) points out that the approved books composing linguistic education at school should allow students to get in touch with several varieties of the foreign language, reflecting the diversity of those language-speaking communities, in order to value not only the standard variety and peninsular culture. However, some researches (LESSA 2013, LIMA and VILHENA 2013) that had been conducted on this matter has showed the predominance of Spanish hegemony and devaluation of Latin American cultures in most books. In this context, it is relevant to discuss if this situation stills the case in the most recent school books through the analysis of the three collections before mentioned. Therefore, this study may contribute to Latin American cultures valorization through school books and support the construction of cultural identities that are not marginalized and depreciated in its Spanish language practices of linguistic education. This research belongs to Applied Linguistics theoretical field from the standpoint of epistemological categories of decoloniality, interculturality, diversity, identity, culture, belonging, hegemony, silencing and stereotype, according to studies by Canclini (2006); Castro-Gomes (2007); Escobar (2003); Fabricio (2006; 2017); Hall (2003; 2006); Laraia (2009); Lima, (2013); Matos, (2014); Mendes, (2012); Paraquett (2009; 2018); Pizarro (2005); Silva Júnior and Matos (2019); Siqueira, (2012); Walsh (2009); Zolin-Vesz, (2013), among others, describing how the representation of Latin American cultures occurs in the projects suggested by the Spanish school books of the collections approved in PNLD 2018. The methodology approach is of a quali-quantitative nature (PRODANOV; FREITAS, 2013) and documentary (GIL, 2002; CELLARD, 2008) making use of a descriptive and interpretive method (CELANI, 2005 and MOITA LOPES 1994). The final results reveal that the analyzed collections contribute positively to the construction of non-marginalized Latin American identities, as well as there is a verification of several Latin American cultural aspects, compared to the peninsular culture, configuring a non-hegemonic behavior by the collections, which in turn assume a decolonial and a southern stance.

Keywords: Decoloniality. Identities. Representativities. Latin America. School books.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....12

1.1 Reflexões iniciais.....12

1.2 Justificativa.....18

1.3 Formulação do problema e objetivos 20

1.3.1 Objetivo Geral.....20

1.3.2 Objetivos Específicos 20

1.4 Perguntas de pesquisa 20

CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 21

2.1 Classificação e natureza da pesquisa 21

2.2 Amostra, geração e cristalização de dados.....23

2.2.1 As coleções aprovadas pelo PNLD 2018.....24

2.2.2 Projetos sugeridos pelas coleções.....27

2.2.3 Categorias de análise 30

CAPÍTULO 3: AMÉRICA LATINA: dos males de origem a uma construção identitária.....32

3.1 Males de origem..... 32

3.2 Do colonialismo à decolonialidade: heranças de um passado colonial..... 44

3.3 Memória e identidades.....51

CAPÍTULO 4: Culturas, identidades e ensino intercultural: revisando conceitos.....58

4.1 Culturas e representações identitárias.....58

4.2 Interculturalidade e decolonialidade.....62

4.3 Materiais didáticos, América Latina e Interculturalidade 69

CAPÍTULO 5: As identidades e representatividades nos livros didáticos de espanhol 74

5.1 Coleção 1: *Cercanía Joven*..... 75

5.2 Coleção 2: *Sentidos en lengua española*.....105

5.3 Coleção 3: *Confluencia* 122

5.4 Uma análise comparativa das coleções 136

CONSIDERAÇÕES FINAIS 139

REFERÊNCIAS 142

ANEXOS 147

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nessa parte inicial, apresento os caminhos percorridos para o desenvolvimento dessa pesquisa. Contando inicialmente, com breves reflexões acerca da Linguística Aplicada e a integração dos países sul-americanos, e, em seguida, apresentando quais foram as motivações, a justificativa, os objetivos e perguntas que conduziram as investigações dessa pesquisa.

1.1 Reflexões iniciais e motivação para a pesquisa

A Linguística aplicada é uma ciência social inter/transdisciplinar que tem como objeto de investigação a linguagem como prática social. De acordo com seu contexto histórico, ela começa nos anos de 1940, na Segunda Guerra Mundial, desenvolvendo materiais de ensino de Línguas, especificamente a Língua Inglesa. Segundo afirma Moita Lopes (2009, p.11) "os discursos da ciência, como outros, são construções sociais que, em certos momentos, abalizam certas compreensões de produzir conhecimento, excluindo outras". Desse modo, "estamos diante de uma série de discursos que socialmente fizeram essa área operar".

Ainda segundo Moita Lopes (2009, p.12-13), a LA começa como uma área que foca no ensino-aprendizagem de Línguas como um avanço da Linguística teórica. Assim sendo, suas primeiras definições foram como uma subárea desta. A LA "se inicia, então, como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX, constituindo-se como o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras" sendo vista, portanto, como uma aplicação da Linguística. A partir disso, vê-se a necessidade pelos linguistas aplicados de determinarem e validarem sua própria aplicação, e, com isso, ocorrem duas grandes viradas na LA, a primeira determinou a constituição desta como um próprio campo de estudos, com teorias independentes das teorias da Linguística. A segunda virada ocorre quando se "começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais" (Moita Lopes, 2009, p. 17).

A partir daí a LA "passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, e para além da sala de aula de línguas" (Moita Lopes 2009, p.18). Chegando, portanto, ao seu

caráter indisciplinar, que segundo Moita Lopes (2009, p. 19) se caracteriza assim "tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade" e, além disso, "porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos", já que, como propõe Fabrício (2006 p.46) ""existir" seria existir sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas". Ou ainda, segundo Stuart Hall (1996) *apud* Moita Lopes (2009, p. 19) a LA se apresenta, quanto a sua "teorização pós-colonial: um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/violar limites ou tentar "pensar nos limites" ou "para além dos limites"". Sendo assim "uma LA que, talvez, seja mais bem entendida como transdisciplinar, no sentido de que deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando".

Essa constante transformação de uma LA a partir de um contexto contemporâneo, propõe a desaprendizagem se desprendendo de uma perspectiva redutora voltada para o ensino de línguas e buscando ampliar seus estudos considerando as questões socioculturais, políticas e também históricas (MOITA LOPES, 2006). Nesse sentido, a LA contemporânea, através do diálogo com outras disciplinas, possibilita olhar o mundo a partir de uma perspectiva mais abrangente, em outras palavras, olhar o mundo através da lente da multiplicidade, valorizando memórias, histórias e vozes silenciadas. Buscando além de conhecer o Outro, possibilitar a criação de um diálogo entre si, tornando-se assim transgressiva, disposta a "atravessar as fronteiras proibidas" e "os limites do pensamento e ação tradicional" (PENNYCOOK, 2006, p. 73-74).

Nesse contexto da multiplicidade de olhar para com as vozes silenciadas, destacamos a LA a partir de uma perspectiva suleada, contemplando um processo de educação linguística partindo do Sul para o Sul e decolonial atuando contra os efeitos da colonialidade, se constituindo assim como um campo de estudos abrangente e múltiplo, disposto a valorizar outras vozes. Nesse sentido, destacamos o Sul global[1], que vem recebendo uma atenção especial nos estudos pós-coloniais, e propomos, assim como Moita Lopes (2006) e Kleiman (2013) a valorização das vozes do sul, "os sujeitos sócio históricos de nossa realidade social" (KLEIMAN, 2013, p. 40).

[1] Termo que corresponde aos países em desenvolvimento, aqueles que têm um histórico relacionado ao colonialismo e que buscam lutar contra as desigualdades sociais a fim de se constituírem como países com novos padrões econômicos, sociais, culturais, entre outros.

O ensino-aprendizagem de línguas[2] é um dos principais objetos de estudo da LA, nos últimos anos, os materiais didáticos tem ganhado uma atenção especial nas investigações, consciente disso e do meu objetivo com esta pesquisa a partir da análise de materiais didáticos, proponho assim como a LA, que ensinar uma língua vai além dos limites da escola e da abordagem de conteúdos gramaticais, deve-se, além disso, considerar os processos políticos, socioculturais e históricos aos quais foram expostos, tanto os sujeitos da comunidade escolar em geral, quanto os materiais que fomentam o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, busco identificar como as coleções do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) do ano de 2018, contemplam essas vozes do Sul, a partir da análise dos projetos sugeridos pelos volumes das três coleções aprovadas para compor o currículo de Língua Espanhola. Trato especificamente de um suleamento a partir da perspectiva da América Latina, entendendo-a como um continente por vezes marginalizado e invisibilizado, com o propósito de promover a constituição de um debate que propõe uma América Latina suleada, buscando pôr em evidência, assim como aponta Kleiman (2013, p.40) "outras vozes latino-americanas, a fim de "sulear" (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição dos nossos problemas de pesquisa".

Segundo afirmam Silva Júnior e Matos (2019, p. 104):

> Quem primeiro fez uso do termo "sulear" e o cunhou, foi o físico brasileiro Marcio D'Olne Campos (1991) em contraposição ao caráter ideológico do vocábulo "nortear" e às representações advindas da relação imposta, injustamente, entre Norte-Sul, colocando o sul em uma posição inferior e/ou de desvantagem. Ao questionar essa relação, a proposta SULear ultrapassa aspectos espaciais e problematiza o lugar do Sul em todas as esferas da sociedade.

Com o interesse de problematizar esses debates sobre a América Latina, e questionar a hegemonia proveniente da colonização, busco através das análises dos materiais didáticos, identificar se estes corroboram com as expectativas da LA contemporânea, atendendo as necessidades da educação contemporânea, bem como "materiais que possibilitem a construção de ações pedagógicas orientadas por uma postura crítica, política e comprometida com práticas sociais interculturais" (MATOS, 2014), já que o livro didático torna-se o meio mais adequado para a cristalização e difusão de discursos e representações culturais (MATÍAS BLANCO, 2010, p. 114).

[2] Para este trabalho utilizarei o termo educação linguística, segundo estudos de Bagno e Rangel (2005, p. 63 e 64), que consideram que a Educação Linguística transcende as relações de troca entre docentes e alunos, ela tem início desde que o indivíduo nasce a partir de sua interação sociocultural.

Como propõe Lessa (2013, p. 19), “assim como os meios de comunicação, a escola e a produção de material didático cumprem um papel crucial na formação de memórias e identidades dos alunos” e, além disso, “o material didático, assim como o discurso do professor, é agente de autoridade, e, nesse andar, exercem influência na formação cidadã dos alunos” (LESSA, 2013, p.20). Desse modo, compreendo e ressalto a importância e a necessidade de materiais comprometidos com todas essas responsabilidades as quais estão encarregados, e acima de tudo, que possibilitem a coexistência das diversas variações culturais, promovendo um debate intercultural onde o respeito ao outro seja evidenciado e as diferenças não sejam notadas como algo unicamente negativo.

No capítulo quatro deste trabalho, tratarei especificamente dos materiais didáticos, por isso não entrarei mais em detalhe sobre eles nesse momento. Cabe agora, depois de uma explanação sobre a LA, tratar da integração dos países latino-americanos, questão fundamental para o fortalecimento do debate sobre a América Latina, que farei também no próximo capítulo, e para a importância do reconhecimento da diversidade cultural e linguística latino-americana, bem como a consolidação das memórias e identidades sociais e culturais.

Em 23 de maio de 2008, foi assinado em Brasília o “Tratado Constitutivo da União de Nações Sul-Americanas”, também chamado “Tratado Constitutivo da Unasul” ou “Tratado da Unasul” (Tratado do qual o Brasil e outros cinco países anunciaram em Abril de 2019 sua saída), que estabeleceu oficialmente a integração econômica da América do Sul, na forma do bloco econômico União de Nações Sul-Americanas, ou seja, os membros do Mercosul mais os da Comunidade Andina (CAN) uniram-se ao Chile, ao Suriname e à Guiana numa zona de livre comércio. No documento é feita uma referência à determinação dos países em:

> (...)construir uma identidade e cidadania sul americanas e desenvolver um espaço regional integrado no âmbito político, econômico, social, cultural, ambiental, energético e de infraestrutura, para contribuir para o fortalecimento da unidade da América Latina e Caribe (UNASUL, 2008, p.1).

Os países que compunham esse tratado estavam convencidos de que essa integração e a união sul-americanas são necessárias para “contribuir para resolver os problemas que ainda afetam a região, como a pobreza, a exclusão e a desigualdade social persistentes” (UNASUL, 2008 p.1). No entanto, sabemos que para resolver esses

problemas são necessárias muitas outras contribuições, a primeira delas, acredito que diz respeito ao auto reconhecimento das identidades latino-americanas, bem como o desenvolvimento destas, pois, como evidencia Lima (2013, p. 30) “o desenvolvimento de uma identidade sul-americana só é possível assentada no conhecimento dos cidadãos dos países membros”.

Para que de fato isso aconteça, as escolas devem investir em uma educação linguística que contemple o conhecimento histórico, político e sócio-cultural desses países, desenvolvendo essa noção de identidades e cidadania latino-americana partindo do processo de colonização das Américas (LIMA, 2013, p. 3). Contribuindo, desse modo, para que os alunos tenham acesso às discussões sobre a cidadania e identidades latino-americanas, possibilitando-os o acesso às representações não somente estereotipadas negativamente do ponto de vista colonialista, mas também de uma América que embora carregue memórias e heranças de um duro processo de colonização, também se constituiu como uma América rica em aspectos identitários, culturais, linguísticos e sociais, em suma, uma América caracterizada pela diversidade.

Por outro lado, temos a idealização das culturas e identidades eurocêntricas, de modo a serem vistas e apresentadas como modelo ideal, tanto pela globalização, através dos meios de comunicação, como também pelos materiais didáticos, os quais, como já destacamos anteriormente, têm papel crucial no processo de construção identitária dos alunos. Dessa forma, é indispensável que os meios de comunicação, materiais didáticos e o próprio professor como detentor do conhecimento, apresentem as diversidades, no que dizem respeito ao Sul global, abrindo espaços para novas realidades que até então foram, de certo modo, ignoradas, e invisibilizadas.

Para tal, Boaventura Santos (2018), nos apresenta como sugestão a “sociologia das ausências[3]”, uma forma de pesquisa que tem por objetivo tornar possível o que é tido como impossível, tornar presente o que até então é tido como ausente. E nos propõe ainda que:

> Recuperar os conhecimentos suprimidos, silenciados e marginalizados requer comprometer-se com o que denominei de “sociologia das ausências”, um procedimento que visa mostrar que, dada a resiliência da linha abissal, muitas práticas, conhecimentos e agentes que existem do outro lado da a linha abissal, de fato, são ativamente produzidos como inexistentes pelos conhecimentos dominantes “deste” lado da linha abissal, e muito mais quando eles estão comprometidos com a resistência contra as exclusões abissais causadas pelo capitalismo, colonialismo e o patriarcado . Identificar a existência da linha abissal é

[3] Tradução da autora. Cf. o trecho original: “sociología de las ausencias”

> o impulso fundador das Epistemologias do Sul e da descolonização do conhecimento ao que aspiram. Identificar a linha abissal é o primeiro passo para superá-la, tanto no nível epistemológico quanto no político. Identificar e evidenciar a linha abissal possibilita a abertura de novos horizontes em relação à diversidade cultural e epistemológica do mundo (SANTOS, 2018, p. 36).[4]

Em suma, para que haja uma resistência e, principalmente, um impulso para que enfim se chegue a uma abertura de novos horizontes e, consequentemente, uma educação linguística decolonial é necessário que seja identificada a (linha abissal), uma linha imaginária que separa o nós e o outro, e é responsável por delimitar e separar o Norte e o Sul, o desenvolvido e o subdesenvolvido, o colonizador e o colonizado, de forma que seja respeitada a diversidade mundial.

Como forma de resistência e defendendo uma educação linguística decolonial, busco, com essa pesquisa, a valorização para com os conhecimentos sobre a periferia e que partem da periferia, de forma a acender o Sul global como sendo também responsável e capaz de produções epistemológicas, enaltecendo assim os que sempre foram considerados subalternos aos "detentores de conhecimento e poder", uma vez que, de certo modo, esse chamado desconhecimento epistemológico dos saberes do Sul também estão relacionados à falta de pesquisa e trabalhos acadêmicos partindo da periferia.

É a partir desses contextos apresentados que chego à motivação para a realização dessa pesquisa. Inicialmente, cabe destacar minha trajetória como estudante de graduação em Letras Espanhol e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) no período de 2013 o 2018, a qual foi de fundamental importância para conhecer na teoria e prática o funcionamento da educação linguística em espanhol, bem como se identificar e adentrar nos estudos de LA. Em segundo lugar, destaco a minha atual trajetória como professora de Espanhol na Educação Básica, na qual aprendo e me questiono todos os dias sobre como contribuir positivamente para com a educação linguística e de que

[4] Tradução da autora. Cf. o trecho original: Recuperar los conocimientos suprimidos, silenciados y marginados requiere comprometerse con lo que he denominado la "sociología de las ausencias", un procedimiento que pretende mostrar que, dada la resiliencia de la línea abisal, muchas prácticas, conocimientos y agentes que existen del otro lado de la línea abisal, de hecho, son producidos activamente como no existentes por los saberes dominantes en "este" lado de la línea abisal, y mucho más cuando están comprometidos en la resistencia contra las exclusiones abisales causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Identificar la existencia de la línea abisal es el impulso fundante de las Epistemologías del Sur y de la descolonización de conocimiento al que aspiran. Identificar la línea abisal es el primer paso para superarla, tanto en el nivel epistemológico como político. Identificar y evidenciar la línea abisal posibilita la apertura de nuevos horizontes con respecto a la diversidad cultural y epistemológica del mundo. (SANTOS, 2018 p. 36)

maneira estou pondo em prática as teorias sobre a utilização, adaptação e criação de materiais didáticos, a fim de cumprir o objetivo de formar cidadãos críticos e comprometidos para com a diversidade em geral.

Estas experiências foram e são fundamentais para minhas indagações à respeito da América Latina. Primeiramente, porque nas primeiras experiências em sala de aula eu pude observar que a maioria dos alunos acreditavam que o Espanhol somente era falado na Espanha, e pouco conheciam sobre nossos vizinhos latino-americanos, caracterizando-se uma hegemonia espanhola. Em segundo lugar, me inquietava ler trabalhos teóricos sobre a América Latina e perceber que poucos deles tratavam da educação linguística em Espanhol, e mais ainda que a maioria deles buscava discutir que ainda que as pesquisas estavam sendo promissoras e crescentes, muito se tinha para refletir, discutir e questionar sobre a visibilidade das variedades de uma parte da América assolada por questões políticas e históricas.

Essas inquietações me motivaram a pesquisar sobre as representações dos latino-americanos nos livros didáticos de Língua Espanhola, com o objetivo de identificar como e com que frequência as variedades latino-americanas vêm apresentadas nestes, buscando identificar se existe uma hegemonia cultural e consequentemente a reprodução de estereótipos em relação às variações peninsulares, partindo do pressuposto da importância dos livros didáticos para a constituição de identidades, bem como sua relevância para com o re/conhecimento da diversidade linguística, social, cultural, política, etc., promovendo, assim, a integração dos países latino-americanos.

No tópico a seguir, faço uma breve justificativa para a realização dessa pesquisa, partindo de uma crença que presidiu minhas motivações pessoais e posteriormente explicando a escolha e definição do *corpus* para análise.

1.2 Justificativa

A educação linguística em Espanhol conta com diversos desafios, entre eles o de se desprender de questões propriamente gramaticais e de vocabulário, para tratar de questões socioculturais, políticas, históricas, etc..Com essa pesquisa, busco trazer contribuições para a LA, através de discussões sobre as representações dos latino-americanos nos livros didáticos. Para essa escolha, parto da perspectiva de que tratei na descrição da motivação, que diz respeito ao fato de os alunos acreditarem que o

Espanhol é falado somente na Espanha. Trata-se de uma crença bem discutida por Zolin-Vesz (2013).

Segundo sugere o autor, com relação ao caráter de definição das crenças, estas, "são experienciais, pois constituem parte das construções e reconstruções de nossas experiências. [...] são socialmente construídas e situadas contextualmente, [...] incorporam perspectivas sociais" (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 52 e 53). Em outras palavras, elas estão relacionadas ao contexto social e dependem da interação e da relação de indivíduos em sociedade para que possam existir.

Partindo dessa concepção, Zolin-Vesz (2013, p. 56) conclui que como a Espanha assumiu o papel central no processo de integração do ensino-aprendizagem de língua espanhola no Brasil, se colocando como defensora de um "Espanhol homogêneo para a comunicação internacional", dentro da perspectiva de acordos comerciais, tornou-se "o lugar de excelência em que se fala a língua espanhola", por outro lado, "os demais países do mundo hispânico se tornaram invisíveis".

A escolha de livros didáticos como *corpus* da investigação se deu, particularmente, por acreditar que estes são materiais ricos em informação, tornando-se uma excelente fonte de pesquisa, além de se constituírem como ferramenta fundamental no processo de educação linguística em geral. A coleta e análise de dados se dará através da investigação dos projetos sugeridos pelos livros didáticos, isso porque com o objetivo de verificar como se constituem as identidades e representatividades latino-americanas, haveriam muitos aspectos a serem verificados no livro em geral. Levando à necessidade de fazer um recorte do *corpus*, levando a análise dos projetos sugeridos pelos livros e seus respectivos manuais.

Ao realizar essa análise, busco cumprir os objetivos e responder às indagações inicias da pesquisa, comprovando ou não as suposições que já possuo. Vale ressaltar que o objetivo com a investigação é, se necessário, fazer críticas construtivas aos livros didáticos, e, além disso, trazer contribuições, quanto a possíveis melhorias às propostas, e às discussões sobre a educação linguística na LA, com o intuito de promover possíveis auto avaliações e transformações na perspectiva sociocultural, histórica e política de professores e alunos no contexto da educação linguística de espanhol. Portanto, a contribuição desta pesquisa será de natureza teórico-analítica, demonstrando e/ou explicitando questões culturais que perpassam a produção do saber cultural nos materiais didáticos, documentos ainda supervalorizados no ambiente escolar para o curso das ações pedagógicas e formação social e crítica dos sujeitos.

Desse modo, visando essas possíveis contribuições tanto para a LA, quanto para os sujeitos envolvidos na pesquisa, compreendendo os registros identitários e representações dos latino-americanos nos livros didáticos, apresento a seguir os objetivos e as perguntas que conduzem a investigação.

1.3 Formulação do problema e objetivos

A pesquisa foi conduzida a partir de um objetivo geral e quatro objetivos específicos com o intuito de determinar os procedimentos que tomei para a realização e conclusão da investigação. Tais objetivos podem ser observados a seguir:

1.3.1 Objetivo Geral: Analisar como se constituem as identidades e representatividades latino-americanas nos projetos sugeridos pelos livros didáticos de espanhol das coleções aprovadas no PNLD 2018.

1.3.2 Objetivos Específicos:

- Analisar os projetos sugeridos pelos 9 livros e seus respectivos manuais correspondentes ao primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio das coleções escolhidas;
- Identificar, nos projetos sugeridos pelos livros selecionados, como se constituem as identidades latino-americanas em comparação à cultura espanhola (hegemonia peninsular);
- Quantificar aspectos recorrentes das culturas latino-americanas e peninsulares, de modo a compreender se há uma hegemonia cultural nos projetos dos livros didáticos para a educação linguística em espanhol;
- Qualificar como ocorrem as representatividades culturais latino-americanas nos projetos dos referidos livros.

1.4 Perguntas de pesquisa

A seguir apresento as indagações que motivaram a realização dessa pesquisa. Trata-se de quatro perguntas que pretendo responder no decorrer da minha investigação.

- Como ocorre a constituição identitária latino-americana nos livros didáticos de educação linguística, em especial de Língua Espanhola?

- De que forma os materiais didáticos, especificamente os livros didáticos, contribuem na formação identitária e cultural do indivíduo?
- Com que frequência os projetos sugeridos pelo livro didático apresentam aspectos referentes às culturas Latino-americanas?
- Como ocorrem as representações culturais latino-americanas nesses projetos?

CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos dessa pesquisa. Nele serão realizadas explicações sobre a natureza qualitativa, quantitativa e documental da pesquisa, bem como seu método descritivo e interpretativista. Ainda nesse capítulo, farei uma breve descrição do *corpus* e apresentarei as categorias utilizadas para a geração, cristalização, análise e interpretação dos dados.

2.1 Classificação e natureza da pesquisa

Esta dissertação pretende analisar como se constituem as identidades e as representatividades latino-americanas, em nove livros didáticos, especificamente as propostas de projetos de nove volumes que correspondem a três coleções de Língua Espanhola para o Ensino Médio, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2018, são elas: *Cercanía Joven*, *Sentidos en lengua española e Confluencia*. Tais análises serão realizadas através das sugestões de projetos apresentados pelos livros aqui citados.

Este trabalho é de natureza qualitativa, quantitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013) e documental (GIL, 2002 e CELLARD, 2008) por método descritivo e interpretativista (CELANI, 2005 e MOITA LOPES, 1994). A partir do *corpus* selecionado, será realizada uma abordagem qualitativa e quantitativa de como se dá a representatividade cultural latino-americana e consequentemente a constituição identitária destes, além de quantificar de modo geral, os aspectos mais recorrentes das culturas latino-americanas, fazendo um contraponto com a cultura espanhola, a fim de compreender se há uma hegemonia peninsular. Será feita uma interpretação e descrição do fenômeno da constituição identitária e representação da cultura latino-americana nas propostas dos projetos sugeridos pelas três coleções de livros didáticos de Língua Espanhola, aprovadas pelo PNLD (2018). Nesse *corpus*, serão observados aspectos

gerais da cultura latino-americana, como, por exemplo: a variação linguística, as expressões artísticas (música, dança, teatro, cinema, etc.), os costumes regionais, entre outros.

No que diz respeito à natureza, defino a pesquisa como qualitativa, visto que, como afirmam Prodanov e Freitas (2013), essa abordagem de pesquisa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, em outras palavras, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Essa abordagem atribui ainda como funções básicas no processo desse tipo de pesquisa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados.

Por outro lado, como afirmado anteriormente, a pesquisa também pode ser definida como quantitativa, uma vez que, também fazendo uso das palavras de Prodanov e Freitas (2013), alguns autores não diferenciam ambas as abordagens, pois consideram que a abordagem quantitativa é também qualitativa, e a maneira como se pretende analisar o problema e o enfoque adotado é o que vai determinar se a pesquisa é quantitativa ou qualitativa.

Portanto o que vai definir o tipo de abordagem para a pesquisa diz respeito aos interesses do pesquisador e o tipo de estudo que ele pretende desenvolver. Levando em consideração a abordagem dessa pesquisa, tenho por interesse fazer uma quantificação dos aspectos mais recorrentes de cada uma das culturas dos países hispano falantes, de modo a compreender a hegemonia cultural que pode vir a ocorrer nos livros didáticos para a educação linguística de língua espanhola. Prodanov e Freitas (2013) afirmam ainda que ambas as abordagens estão interligadas e se complementam.

Do mesmo modo, ainda no que diz respeito à natureza da pesquisa, qualifico-a como documental, uma vez que meu objeto de análise é o livro didático, e, tendo como argumento a definição de documento segundo Prodanov e Freitas (2013), que afirmam que documento é qualquer registro que pode ser usado como fonte ou meio de investigação, que pode ser observação, leitura, reflexão ou crítica, além de, como afirma Gil (2002), esse tipo de pesquisa valer-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Dessa forma, o objeto de análise se encaixa nessa categoria, visto que será feita uma observação e leitura dos livros didáticos para, a partir dela, ser feita uma reflexão crítica e uma análise desses materiais, com o objetivo de fazer observações e apresentar contribuições para a melhoria do documento, podendo este ser, portanto, reelaborado já

com uma nova perspectiva analítica crítica. Vale ressaltar que nosso objetivo não é apenas criticar o livro didático, mas, a partir de um olhar crítico, buscar melhorias e apresentar novas perspectivas para esse tipo de material tido como indispensável no contexto da educação linguística.

Essa pesquisa se utilizará do método descritivo para sua análise, esse método, como afirma Prodanov e Freitas (2013):

> (...) observa, registra, analisa e ordena dados, [...] Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. (PRODANOV; FREITAS, 2013 p. 52).

Determinado método se encaixa nessa pesquisa porque será feita uma análise dos projetos sugeridos pelos livros *Cercanía Joven, Sentidos en lengua española e Confluencia,* além de registros dos dados e posteriormente uma descrição destes, verificando a frequência com que ocorrem representações da América Latina, sejam estas culturais, identitárias, linguísticas, etc.. Ressalto ainda que também será utilizado na pesquisa o método interpretativista. Nessa perspectiva, segundo Moita Lopes (1994, p.331) "[...] o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem". Ainda fazendo uso das palavras de Moita Lopes (1994):

> (...) na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem e destroem e reconstroem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais. (MOITA LOPES, 1994 p. 332)

A subjetividade é um fator importante ao se considerar a questão interpretativista nas pesquisas qualitativas, uma vez que a forma como essa subjetividade será conduzida implicará na qualidade e credibilidade da pesquisa. No que diz respeito a essa pesquisa, em específico, essa intersubjetividade está relacionada à inter-relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, nesse caso o livro didático.

2.2 Amostra, geração e cristalização de dados

A partir das informações apresentadas, farei uma breve apresentação e explicação da escolha da amostra. Bem como detalhar o *corpus* com o propósito de esclarecer ao leitor o propósito da minha proposta de análise.

2.2.1 As coleções aprovadas pelo PNLD (2018)

Tendo como base essa realidade até então apresentada, cabe a nós como pesquisadores, buscar observar e analisar como está a nova conjuntura dos livros didáticos. Por isso, acredito que analisar os livros aprovados pelo ultimo PNLD, nesse caso o do ano de 2018, nos levará a perceber como caminha a realidade dos livros didáticos quanto à constituição das identidades e representatividade latino-americanas nestes. Partindo desses pressupostos chego ao guia de livros didáticos e às coleções que dizem respeito ao *corpus*, as quais, como já foi mencionado, foram selecionadas para o PNLD 2018: *Cercanía Joven, Sentidos en lengua española e Confluencia.*

O guia de livros didáticos é um dos documentos mais importantes para efetivação da escolha dos livros que serão utilizados nas escolas da rede pública. Segundo Rosa e Matos (2018, p. 97) "é um documento que visa a auxiliar o professor (a) na escolha das coleções que serão adotadas pelas escolas e redes de ensino". Por isso, ainda como apontam Rosa e Matos (2018, p. 98), sua construção "é baseada no edital de convocação das obras, buscando avaliar os critérios ali descritos, que respeitem os princípios da educação pública brasileira". Além disso, traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apresentando aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica. Bem como resenhas e textos introdutórios escritos pelas equipes de avaliação de cada componente curricular, o guia – na sua versão digital – traz uma novidade nesta edição: durante o período de escolha, com a chave de acesso fornecida aos diretores das escolas de Ensino Médio das escolas participantes do PNLD, os professores podem visualizar o conteúdo completo dos Manuais do Professor.

O guia do PNLD 2018 apresenta alguns critérios eliminatórios específicos para o componente curricular língua estrangeira moderna (espanhol e inglês). Segundo orientações explicitas do edital, os avaliadores deveriam analisar se os livros das coleções inscritos apresentavam alguns desses critérios. Entre eles cabe destacar os critérios 18, 20 e 22:

> 18. Propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
> 20. Utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;

> 22. Favorece a interdisciplinaridade, tanto a interna à área, como na relação entre áreas, por meio de articulações integradoras que se proponham a ultrapassar os limites estritos do componente curricular; (BRASIL, 2018 p.18)

Nestes, é notória a preocupação com a participação dos estudantes como agentes sociais, bem como a exigência das coleções apresentarem a diversidade, ética, social e cultural dos países falantes da língua estudada, contribuindo, dessa forma, para a não hegemonização ou valoração de identidades e culturas peninsulares.

O guia apresenta um capítulo tratando sobre a interdisciplinaridade, foco importante para nosso *corpus*, visto que nossa análise será feita a partir das propostas dos projetos apresentados pelos livros das coleções aprovadas, e estes projetos trabalham diretamente com as questões interdisciplinares. No entanto, vale ressaltar que tais questões podem e devem ser trabalhadas em todos os momentos curriculares, não apenas no desenvolvimento dos projetos.

Quanto às coleções aprovadas, elas obedecem aos critérios gerais e específicos elencados no Edital de Convocação nº 04/2015 do PNLD/2018 para o Ensino Médio (DOU de 14/12/2015, Anexo III) e atendem ao que preconizam os documentos públicos que orientam essa etapa da Educação Básica, a coleção *Cercanía joven*, das autoras Ana Luiza Couto, Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves (SM 2a edição – 2016) é composta de três Livros do Estudante, volume (volumes 1,2 e 3) com a mesma estrutura. Cada volume contém três unidades temáticas, introduzidas pela seção ¡Para empezar!, com dois capítulos. Estes estão compostos de duas seções – *Escucha* ou *Lectura* e *Habla* ou *Escritura*. Após os dois capítulos, cada unidade apresenta as seções *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo*; *¿Lo sé todo?*; *¡Para ampliar! Ver, leer, oír y navegar; Profesiones en acción; e Proyecto*. Após as três unidades, a obra apresenta ainda as seções *La lectura en el ENEM y en las selectividades*; *Chuleta lingüística: ¡No te van a pillar!; Para tocar la guitarra* (1º e 2º anos); *Glosario*; *Sitios electrónicos para información, estudio e investigación*; e *Referencias bibliográficas.*

O Manual do Professor, que também será utilizado em nossa análise, divide-se em dois blocos. O primeiro apresenta uma reprodução idêntica ao Livro do Estudante. O segundo está composto por três partes: Parte 1 - *Presentación de la obra* – composta das seções *Breve historial del idioma español en Brasil*; *Métodos y abordajes de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil*; *Los documentos oficiales de ELE en la educación en Brasil*; *Fundamentos teórico-metodológicos de la obra*; *Lectura*; *Escritura*; *Escucha*; *Habla*; *Gramática en los textos orales y escritos*; *Vocabulario en contexto en los textos*

orales y escritos; *La lectura en el ENEM y en las selectividades*; *Proyectos*; *Estructura y organización de la colección*; *Organización de la colección en las escuelas (sugerencia)*; e *A quien no lo sepa: algunos aspectos de los países/comunidades hispanohablantes)*. Parte 2 - *Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades*. Parte 3 - *Respuestas de las actividades*.

É importante destacar que na seção *Proyecto*, como sugere o manual, o (a) docente poderá fazer adaptações, tendo em vista a comunidade em que se insere, de maneira a promover o engajamento dos jovens como agentes transformadores de sua comunidade.

Na coleção *Sentidos en lengua española*, das autoras Elzimar Goettenauer de Marins Costa e Luciana Maria Almeida de Freitas (RICHMOND a edição – 2016), as unidades 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 materia, 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 *El 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 as páginas de abertura, *En foco e Autoevaluación* compartilham o mesmo título com as demais unidades.

Ao final dos livros, há os apêndices *Entreculturas, Hay más, Síntesis léxico-gramatical, Cuestiones del Enem* comentadas e, ainda, as *Referencias* e *Guion del CD*. Nas unidades ímpares de cada volume e na última unidade do volume 3, há sugestão de desenvolvimento de um *Proyecto*.

Quanto ao manual do professor, intitulado na coleção de Conversa entre professores – Guia didático, divide-se em duas partes. A primeira apresenta uma reprodução do Livro do Estudante com sugestões de respostas para as atividades propostas e comentários direcionados ao (à) docente. A segunda está composta pelas seguintes seções: Introdução; Nossa fundamentação teórico-metodológica (composta de Nossa perspectiva sobre educação linguística, Gêneros do discurso, “Para que ensinamos o que ensinamos?”, Alguns conceitos que usamos); Nossa coleção e os documentos norteadores da educação brasileira (com as subseções Cidadania e ética,

Avaliação, Interdisciplinaridade); Nossa organização (subdividida de acordo com as seções contidas na obra); Texto de aprofundamento; Referências; Anexo.

E por fim a coleção *Confluencia,* dos autores, Amanda Verdan Dib, Cecilia Alonso, Lílian Reis Dos Santos, Maria Fernanda Garbero, Paulo Pinheiro-Correa e Xoán Carlos Lagares (MODERNA 1a edição – 2016), nessa coleção os três volumes do Livro do Estudante estão organizados em quatro unidades temáticas com seus respectivos projetos. Estes oferecem sequências de textos organizadas a partir do gênero discursivo em foco na unidade. Dessa forma, como o gênero discursivo conecta a linguagem e a vida social, as propostas de projetos visam a inserção da língua espanhola de alguma maneira na vida do (a) estudante.

Nos três livros, as unidades se estruturam em nove seções: *Apertura de la unidad, Para entrar en materia, Para investigar el género, Para pensar y debatir, Para escribir, Para movilizar mi entorno, Autoevaluación, Para disfrutar e Comentario lingüístico*. A seção *Para investigar el género* trata, a cada unidade, de um gênero específico, cujo nome se acrescenta ao título da seção. Subdivide-se em três subseções: *¿Qué es? ¿Cómo circula socialmente?, ¿Cómo es? ¿Cómo se estructura? e ¿Cómo se escribe? ¿Cuáles son sus principales características lingüísticas?*.

No que diz respeito ao Manual do Professor, intitulado *Guía Didáctica,* divide-se em duas partes. Na primeira, há uma reprodução do Livro do Estudante, contendo sugestões de respostas para os exercícios e comentários voltados para o (a) docente. A segunda parte organiza-se em três seções: *Fundamentos teórico-metodológicos, Bibliografía, Sugerencias bibliográficas*.

A seção *Fundamentos teórico-metodológicos* apresenta os pressupostos que dão embasamento à coleção, subdividindo-se em 10 subseções: *Los modelos de aprendizaje y la colección; Enseñanza por proyectos de aprendizaje y de investigación; Expresión y comprensión oral; Literacidad crítica: lectura y escritura; Evaluación formativa y autoevaluación; Enseñanza-aprendizaje de lenguas próximas; Enfoque enunciativo: los géneros discursivos; Heterogeneidad de la lengua; Interdisciplinaridad: temas transversales que articulan la colección*; e *Organización interna de las unidades*.

2.2.2 Projetos sugeridos pelas coleções

No que diz respeito às sugestões de projetos, os quais serão especificamente meu objeto de análise, na coleção *Cercanía Joven,* os temas dos projetos de literatura

abordam aspectos que lhes interessa de acordo com a faixa etária e que estão em consonância com os documentos oficiais que orientam a educação no Brasil (LDB, 1996; PCN Ensino Médio 2000; OCEM 2006). Quanto aos objetivos, é feito um trabalho intenso com linguagens verbais e não verbais, com ênfase na compreensão leitora e na competência intercultural. É trabalhada, sistematicamente ao longo da coleção, a leitura de textos literários de diferentes gêneros, como: contos, crônicas e poemas (Volume 1); novela, poema e "oda" (Volume 2); texto dramático e poemas (Volume 3). Desenvolve-se interpretação crítica, a análise da materialidade linguística dos textos e a relação autor-texto-leitor. Cada volume conta com a proposta de 3 (três) projetos contabilizando um total de 9 (nove) projetos na coleção. Ao final de cada projeto, os alunos produzem variados trabalhos.

Também nessa coleção, os projetos se estruturam em torno de propostas motivadoras que os alunos, a fim de que participem ativamente, com interesse e responsabilidade nas tarefas. Esses projetos estão organizados em algumas etapas:

- Sensibilização, onde se mobilizam os conhecimentos prévios e pontos de vista dos alunos sobre o tema, os autores e os gêneros literários que vão ser tratados no projeto;
- Contextualização, na qual se expõe o livro do qual cada texto faz farte e a biografia do autor, entre outras informações importantes sobre o contexto em que se produziu o texto literário.
- Leitura, reflexão e escuta, onde se trabalha com habilidades variadas que procuram favorecer, no processo de ensino-aprendizagem, as capacidades de reconhecer e refletir sobre questões referentes aos usos, às funções, à linguagem, à estrutura e a organização do texto.
- Investigação/ pesquisa, a qual tem como objetivo ampliar o conhecimento do aluno sobre o tema desenvolvido no projeto, a fim de que compreendam melhor o contexto social, cultural ou histórico do texto lido e possam saber mais sobre o autor, ler outros textos seus, assim como outros textos de outros autores do mesmo gênero ou temática.
- Planejamento e ação são as duas ultimas etapas dos projetos, essas etapas proporcionam aos estudantes situações diversas nas que eles devem se assumir como efetivos leitores, produtores e revisores de textos orais e escritos em língua espanhola, tais como: a tomada de decisão, a divisão de tarefas, o uso consciente do tempo, o

planejamento e a realização de produtos diversos, como a organização de antologias, a produção de folhetos turísticos ou outros gêneros discursivos, a realização de exposições e eventos, etc.

Na coleção *Sentidos en lengua española*, em todas as unidades ímpares é feita a proposta de um projeto. Considerando que cada volume apresenta 4 unidades cada, temos um total de 6 propostas de projetos na coletânea.

Com exceção da unidade 1 do volume 1, todos os demais envolvem a produção de gêneros escritos e orais. Alguns projetos são propostos para serem realizados em sala de aula, mas a maioria deles envolve a comunidade escolar e local, sempre que possível.

O primeiro volume apresenta dois projetos, o primeiro tem como tema geral: Somos todos latinos e os objetivos de investigar, para conhecer um pouco mais, os países hispano falantes da América Latina, e buscar o que temos em comum com eles, com a finalidade de compartilhar as informações recolhidas. O segundo projeto desse volume tem como tema geral: *Nuestra escuela contra el bullying*, e tem como objetivo criar um campanha contra o *bullying* na escola por meio de *Afiche* e *spot* publicitários de campanha social.

O segundo volume dessa coleção também apresenta dois projetos, o primeiro tem como tema geral: *Mi escuela, tu escuela... ¡Nuestra escuela!*, e tem por objetivo, apresentar a escola, destacando seus aspectos positivos e os que precisam melhorar. O segundo projeto desse volume tem por tema geral: A gente quer comida, diversão e arte, e apresenta como objetivos, fazer resenhas de trabalhos de um artista, de um filme, de uma obra de arte, de um livro ou de outras manifestações artísticas, do interesse do grupo, e fazer uma lista de músicas com um tema em comum.

O terceiro e ultimo volume dessa coleção, assim como os demais, também apresenta duas sugestões de projetos, o primeiro deles tem por tema geral: *¡A reír que todavia es grátis!* E apresenta como objetivo preparar individualmente, historinha em quadrinhos e monólogos de humor para apresentar na escola durante um festival, a fim de fomentar a reflexão crítica a partir do humor. Já a segunda e última proposta de projeto do terceiro volume e da coleção traz como tema geral: *Salud y respeto desde el principio*. E propõe como objetivo preparar um folheto educativo e um informe oral sobre questões de saúde e educação das crianças, como as mencionadas na unidade, e suas consequências na adolescência e na vida adulta.

Por fim, apresento a última coleção aprovada, *Confluencia*. Nessa coleção são propostos 4 microprojetos por volume, dando uma soma total de 12 microprojetos.

Esses microprojetos bimestrais são pensados de maneira que podem ser agrupados em macroprojetos correspondentes a cada um dos bimestres de cada ano do Ensino Médio. Assim, por exemplo, os microprojetos que correspondem à primeira unidade de cada um dos três volumes podem se integrar em um macroprojeto destinado a ocupar o espaço escolar, reunindo os trabalhos realizados em cada nível, dando-lhes mais organização e proporcionando uma intervenção ordenada no entorno.

Os microprojetos que são propostos a serem elaborados em toda a coleção são:

- **Volume 1**

Unidade 1- *"Juntos": campaña de convivencia en la escuela;*
Unidade 2 - *"Medios": exposición de fotografías;*
Unidade 3 - *"Cuerpos": exposición sobre la diversidad en la escuela;*
Unidade 4 - *"(Des)Cortesías": apresentación teatral.*

- **Volume 2**

Unidade 1- *"Memorias": exposición de entrevistas sobre memorias escolares;*
Unidade 2 - *"Escuelas": tendero literário de microrrelatos;*
Unidade 3 - *"Periferias": recital de raps;*
Unidade 4 - *"Hablas": audiolibro de una antologia literária.*

- **Volume 3**

Unidade 1- *"Lenguas": campaña de consciencia sobre la diversidad linguística;*
Unidade 2 - *"Ecopolémicas": libros cartoneros;*
Unidade 3 - *"Trabajos": talleres para compartir saberes;*
Unidade 4 - *"Palabras": nuestro diccionario- redefinir el mundo.*

Para desenvolver esse estudo, com base na pesquisa de natureza qualitativa, quantitativa e documental por método descritivo e interpretativista, foi definido que será feita uma análise de acordo com categorias analíticas relacionadas aos aspectos culturais recorrentes nos projetos dos livros didáticos selecionados.

2.2.3 Categorias de análise

Para o desenvolvimento da análise da pesquisa, me embasei nas categorias de aspectos culturais propostas por Byram (1993 apud MOURA, 2005, p. 6), as quais são organizadas da seguinte maneira:

Componente cultural	Tópico
Identidade social e grupos sociais	Classe social, Identidade regional, Minorias étnicas.
Interação social	Níveis de linguagem; Variações linguísticas; interações em geral.
Crença e comportamento	Crenças morais e religiosas; Rotinas diárias; Comportamento.
Instituições políticas e sociais	Instituições federais; Serviço social; Saúde; Justiça, Ordem; Governos locais.
Socialização e ciclo de vida	Família; Escola; Trabalho; Ritos de passagem.
História nacional	Eventos históricos; Política e Manifestações populares.
Geografia nacional	Turismo; Localidades; Clima; Diversidade geográfica; Economia.
Estereótipos e identidade Nacional	Estereótipos, Culinária; Folclore; Vestuário; Expressão artística; Esporte e Lazer; Trânsito.

Como forma de recorte, a análise terá como base apenas os componentes culturais considerados basilares para esta pesquisa, são eles: Identidade social e grupos sociais; Crença e comportamento; Socialização e ciclo de vida; Estereótipos e identidade nacional. Além disso, serão desconsiderados, para este trabalho, alguns tópicos desses componentes como, por exemplo, rotinas diárias, ritos de passagem, culinária e trânsito, uma vez que, não necessariamente todos os tópicos dos componentes culturais devem aparecer em todos os projetos. A partir da leitura minuciosa de cada um dos projetos dos 9 volumes das 3 coleções selecionadas, buscarei

identificar os componentes culturais e os tópicos de análise que são abordados e trabalhados neles. E, a partir de então, começarei a organização e elaboração da análise.

Dessa forma, esta pesquisa ocorrerá a partir de 04 (quatro) etapas: a) leitura e revisão bibliográfica; b) leitura inicial dos projetos sugeridos pelos livros selecionados; c) análise minuciosa, nos projetos sugeridos pelos livros selecionados, de como se constituem as identidades latino-americanas em oposição à cultura espanhola (hegemonia peninsular); d) Quantificação dos aspectos recorrentes de cada uma das culturas, de modo a compreender se há a ocorrência de uma hegemonia cultural nos livros didáticos para a educação linguística de língua espanhola; e qualificação de como se dá a representatividade cultural latino-americana nos referidos livros, de acordo com as categorias de análise selecionadas.

Com relação à análise dos livros, serão identificados e separados os aspectos referentes à cultura latino-americana dos aspectos referentes à cultura hispânica, isto é, as diferentes menções dessas duas culturas em um mesmo livro, por exemplo, ou em livros distintos. Ao final dessa triagem, será realizada uma análise quantitativa dos aspectos culturais mais recorrentes nos três livros selecionados, bem como uma análise qualitativa a respeito da representatividade e construção de identidades, pertencimento e estereótipo dos latino-americanos, por meio da cristalização dos dados, a qual, como propõe Gessler (2004), como a imagem de um cristal, "combina simetria e substância com uma variedade infinita de formas, multidimensionalidades e ângulos de abordagem, mostrando que não há uma única abordagem" (GESSLER, 2004, p.87) proporcionando olhar as diferentes possibilidades oferecidas, um olhar pelo viés da subjetividade, a fim de iniciar assim o encaminhamento da conclusão de toda pesquisa realizada.

CAPÍTULO 3: AMÉRICA LATINA: dos males de origem a uma construção identitária.

3.1 Males de origem

A América Latina é uma região do continente americano que reúne nações onde são falados, principalmente, idiomas românicos, isto é, derivados do latim. Os idiomas que predominam nessa região são o espanhol, o português e o francês, uma vez que essa região foi dominada por impérios coloniais europeus, sobretudo espanhol e português.

Tem uma área de aproximadamente 20 milhões km² e ocupa 3,9% da superfície do planeta Terra. Atualmente, de acordo com dados demográficos possui uma população de 569 milhões de habitantes, podendo chegar a sua população máxima em 2058, com 767,5 milhões de habitantes, segundo dados divulgados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal)[5]. É composta por 20 países, são eles: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

Historicamente também chamada de hispano-américa e América espanhola, a América Latina teve seu nome "América" perdido, por um determinado período, pela hegemonia dos Estados Unidos, o qual tinha, e atualmente ainda tem unicamente seus cidadãos chamados de americanos, marginalizando assim as populações indígenas e negras pertencentes à América Latina, como sugere Matias Blanco:

> Ao mesmo tempo em que a categoria latina de América se introduz nos discursos internos, também convive com outras denominações, como hispanoamérica e América espanhola. A hegemonia dos Estados Unidos e a posição subalterna das nações do sul incidiram na cristalização do termo, assim como das suas representações, já que a integração dos 'povos latinos' seria uma forma de se proteger do perigo iminente das 'nações saxãs'. Pode-se dizer que a denominação representou o reconhecimento político-ideológico de uma América distinta da Espanha, da Europa e dos Estados Unidos (BLANCO, 2010, p.82).

Desse modo, a denominação América Latina, representa um reconhecimento político e também ideológico, de uma América que foge dos padrões norte americanos e também europeus, tornando-se assim uma parte da América, tida como marginalizada, invisibilizada e silenciada como apontado ainda na introdução desta pesquisa.

Há algumas décadas, América Latina ou identidades latino-americanas são termos muito presentes nos debates que se referem a produções literárias, visto que, houve um aumento significativo do interesse por temas e trabalhos realizados por intelectuais latino-americanos voltados para a visibilização da América Latina, mas ao mesmo tempo e por outro lado, existe ainda uma visão eurocêntrica e colonizadora de uma América reproduzida negativamente como sendo inferior ou subalterna. Quanto à origem e criação do termo América Latina, segundo afirma Bethell (2009), é de origem

[5]Dados disponíveis em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2019/07/11/interna_internacional,1069056/america-latina-atingira-sua-populacao-maxima-em-2058-diz-cepal.shtml Acesso: 04 de junho de 2020.

francesa, derivado do termo "*Amérique Latine*", e foi utilizado por intelectuais franceses ainda no século XIX, em uma perspectiva do imperialismo francês no México. No entanto existem muitos debates e discussões sobre os primeiros usos dessa expressão.

O termo América Latina carrega consigo várias implicações. Existe uma controvérsia no que diz respeito a ele: para muitos pesquisadores, este foi impulsionado pelos franceses e está relacionado a uma expansão imperial da França para com o "Novo mundo", como uma forma de exercer uma influencia sobre essa parte da América que estava "independente" e emancipada dos domínios de Portugal e da Espanha. Para outros, o termo América Latina foi uma vontade e uma criação dos próprios latino-americanos como uma forma desse bloco de países resistirem à expansão imperial dos estados unidos no século XIX, começando pelos conflitos no México. Assim sendo, criou-se o termo, englobando todos os países em um bloco de resistência contra a dominação dos Estados Unidos.

Segundo reconhecem muitos teóricos, Michael Chevalier (1806-1879) é o francês que propôs o uso do conceito América Latina, já em 1836, com a publicação do seu livro de crônicas, o qual, segundo o uruguaio Arturo Ardao (1986, p. 160) foi um "verdadeiro ensaio de filosofia da história" [6], propondo uma distinção entre as duas Américas, sendo uma considerada anglo-saxônica e protestante (América do Norte: Estados Unidos e Canadá) e a outra, de origem latina e católica (América Central e do Sul), bem como uma competição entre elas. Chevalier ao se utilizar do termo América Latina, pretendia transportar para a América Latina a ideia de que esse bloco de países deveria formar uma oposição à América anglo saxã, a chamada disputa das matrizes civilizatórias latinas e católicas versus as anglo-saxãs, como propôs Ardao (1986), estabelecendo assim um antagonismo latino-americano a essa outra América.

No entanto, na década de 1960, Arturo Ardao, ainda que reconhecesse a importância da obra de Chevalier, escreveu na revista Marcha, que integrou grandes debates sobre a América Latina, um artigo questionando a teoria de que o termo América Latina tinha sido criado e difundido por ele, ou seja, pela França. Para isso ele destaca o autor Torres Caicedo, um colombiano que em 1857, propôs a instrumentalidade como um conceito para que as nações pudessem se estabelecer em um bloco contra a influência dos Estados Unidos. Desse modo, destituía a teoria de que o termo é de origem francesa, afirmando a concepção de que esse conceito não nos foi

[6] Tradução da autora. Cf. o trecho original: "Un verdadero ensayo de filosofía de la historia" (ARDAO, 1986, p. 160).

imposto e aceito passivamente, em verdade o conceito foi criado e pensado por uma concepção política empregada pelos próprios latino-americanos que buscavam seu lugar no mundo de acordo com suas condições.

Depois disso e mais recentemente, a argentina Monica Quijada (1998), surge novamente com essa discussão da origem do termo América Latina e reconhece a participação dos franceses nesse processo, afirmando as motivações que estes tinham para propor esse conceito, como uma forma de aproximar a França a essa parte da América. Segundo ela, "a interpretação que liga intimamente a gênese do nome "América Latina" ao expansionismo francês do século XIX está longe de ser uma criação *ex-nihilo*" [7]. Em outros termos, para Quijada (1998, p. 598), a origem do nome América Latina, que se relaciona ao expansionismo francês não surgiu do nada (*ex-nihilo*), pelo contrário, como propõe Blanco (2010, p. 80), "na verdade é uma tentativa de legitimar a influência francesa na parte austral do continente, por ser ela, a França, a única nação cristã capaz de deter o expansionismo protestante e anglo-saxão".

Segundo Quijada (1998, p. 596), a exemplo do termo "Novo mundo", a nomenclatura América Latina também não passava de uma ambição europeia para com as terras descobertas por Colombo:

> [...] O termo "Novo Mundo", que no início da colonização teria refletido as aspirações franciscanas para a construção de um novo espaço social e espiritual em que os indígenas - simples e inocentes - contribuiriam para moldar um cristianismo livre dos vícios do velho mundo. Da mesma forma, o nome "América Latina" teria sido concebido, três séculos depois, como um "programa de ação" destinado a integrar as novas repúblicas americanas, recentemente desprendidas da coroa hispânica, nos planos e aspirações de uma França em plena expansão imperial. [8]

Portanto, esse francês, chamado Michel Chevalier, visto por uma interpretação coletiva como responsável pela criação e difusão do termo: "fez essa afirmação no contexto de um conjunto de interesses que, com toda a justiça, podem ser descritos

---

[7] Tradução da autora. Cf. o trecho original: "[…] la interpretación que vincula estrechamente la génesis del nombre 'América Latina' al expansionismo decimonónico francés está lejos de ser una creación ex-nihilo (QUIJADA, 1998, p.598).

[8] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] el término "Nuevo Mundo", que en los inicios de la colonización habría reflejado las aspiraciones franciscanas a la construcción de un nuevo espacio social y espiritual donde los indígenas —sencillos e inocentes— contribuirían a configurar un Cristianismo libre de los vicios del viejo mundo. De la misma manera el nombre de "América Latina" habría sido concebido, tres siglos más tarde, como un "programa de acción" destinado a integrar a las nuevas repúblicas americanas, recientemente desprendidas de la corona hispánica, en los planes y aspiraciones de una Francia en plena expansión imperial (QUIJADA, 1998, p. 596).

como “tendências expansivas” por parte da França” [9] (QUIJADA, 1998, p.599). E, embora reconheça essa participação francesa no processo de criação e difusão do termo América Latina, Quijada acredita que seguindo essa interpretação: “‘América Latina’ entraria na lista de denominações destinadas a refletir simbolicamente os desígnios das potências europeias em relação aos países da região [10]” (QUIJADA, 1998, p.597). Assim, carregaríamos, e no fim, pelas considerações coletivas de alguns teóricos que aceitam essa interpretação, ainda carregamos um termo associado e vinculado especificamente à França e seu imperialismo.

E, embora essa interpretação quanto à origem do nome América Latina, tenha se tornado uma verdade universal, para Quijada (1998, p. 600-601), essa versão apresentava alguns defeitos que não foram notados até então. Um destes diz respeito ao fato de que Chevalier e seus seguidores “ignoravam que muitos hispano-americanos já utilizavam o conceito de ‘latino’ nas populações dessa parte da América desde o inicio da década de 1850” [11] e, além disso, na década de 1960, como já foi dito em parágrafos anteriores, Arturo Ardao publicou um trabalho defendendo que o termo havia sido empregado pelos hispano-americanos.

Alguns anos mais tarde, Ardao foi além e publicou o livro “*Génesis de la idea y el nombre de América Latina*” argumentando que a origem desse conceito não é tão neutra quanto pode parecer, ao invés disso, carrega consigo diversas associações e implicações políticas. Outro ponto questionável nessa interpretação, segundo Monica Quijada (1998), está relacionado à adoção do termo pelos hispano-americanos, para ela:

> […] A admiração que essas elites sentiam pela cultura francesa não é suficiente para explicar, em primeiro lugar, que nos mesmos anos de ocupação seus próprios explícitos e fervorosos críticos - que não ocultaram os sentimentos de rejeição e humilhação que produzia a ação francesa no México e os desígnios imperiais de Napoleão III - estavam usando o conceito de "América Latina" e propondo-o como

[9] Tradução da autora. Cf. o trecho original: “hizo esta afirmación en el contexto de un conjunto de intereses que con toda justicia pueden ser descritos como "tendencias expansivas" por parte de Francia” (QUIJADA, 1998, p. 599).

[10] Tradução da autora. Cf. o trecho original: "América Latina" entraría en la lista de denominaciones destinadas a reflejar simbólicamente los designios de las potencias europeas con respecto a los países de la región (QUIJADA, 1998, p. 597).

[11] Tradução da autora. Cf. o trecho original: “ignoraban que muchos hispanoamericanos venían aplicando el concepto de "latino" a las poblaciones de esa porción de América desde los comienzos de la década de 1850” (QUIJADA, 1998, p. 600-601).

> uma categoria coletiva legítima e conveniente (QUIJADA, 1998, p. 602). [12]

Então, é difícil explicar que um termo criado nessas circunstâncias apresentadas tenha tido tamanho êxito e aceitação por um público receptor que sofria ações imperialistas e impiedosas de uma França tida como aliada e irmã latina. Além disso, como bem apontado também por Quijada (1998), não há explicações para intelectuais latino-americanos defensores das classes menos favorecidas e da integração étnica, como Francisco Bilbao e José Martí, por exemplo, a usarem e proporem o termo latino como denominação coletiva, visto que esse termo fazia uma exclusão a todos os povos de origem não europeia, em especial, aos povos indígenas. A partir desses questionamentos, a autora conclui que na verdade:

> [...] "América Latina" não é uma denominação imposta aos latino-americanos com base em interesses estranhos a eles, mas um nome cunhado e conscientemente adotado por eles mesmos e a partir de suas próprias reinvidicações. [...] Não nego com isso que o ambiente de Napoleão III tenha usado esse nome durante e após a invasão do México como uma forma de legitimá-lo. Mas a gênese, a difusão e a adoção coletiva do termo correspondem a um horizonte mais amplo do que o mero uso dele no contexto do programa expansivo do imperador (QUIJAJA, 1998, p. 602-603). [13]

Nessa perspectiva fica evidente a importância dos próprios latino-americanos, na mobilização para a legitimação desse conceito, reconhecendo-o assim como um conceito legitimo e estratégico para projetos políticos e culturais, sendo passível de ressignificação ao longo do tempo. Porém, toda ressignificação carrega consigo apontamentos e discussões, e como sugere Matías Blanco (2010, p.82):

> Ao mesmo tempo em que a categoria latina de América se introduz nos discursos internos, também convive com outras denominações, como hispanoamérica e América espanhola. A hegemonia dos Estados

[12] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] la admiración que estas élites sentían por la cultura francesa no es suficiente para explicar, en primer lugar, que en los mismos años de la ocupación sus propios explícitos y fervorosos críticos —que no ocultaban los sentimientos de rechazo y humillación que les producían la acción francesa en México y los designios imperiales de Napoleón III— estuvieran utilizando el concepto de "América Latina" y proponiéndolo como una categoría colectiva legítima y conveniente (QUIJADA, 1998, p. 602).

[13] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […]"América Latina" no es una denominación impuesta a los latinoamericanos en función de unos intereses que les eran ajenos, sino un nombre acuñado y adoptado conscientemente por ellos mismos y a partir de sus propias reivindicaciones. […]No estoy negando con esto que el entorno de Napoleón III empleara dicho nombre durante y después de la invasión de México como forma de legitimación de la misma. Pero la génesis, difusión y adopción colectiva del término corresponden a un horizonte más amplio que la mera utilización del mismo en el contexto del programa expansivo del Emperador (QUIJAJA, 1998, p. 602-603).

> Unidos e a posição subalterna das nações do sul incidiram na cristalização do termo, assim como das suas representações, já que a integração dos 'povos latinos' seria uma forma de se proteger do perigo iminente das 'nações saxãs'. Pode-se dizer que a denominação representou o reconhecimento político-ideológico de uma América distinta da Espanha, da Europa e dos Estados Unidos.

Desse modo, o termo América Latina, que vem se ressignificando, promove uma busca pelo que chamamos de inversão histórica no que diz respeito à subordinação e colonização a que fomos impostos, motivando uma consciência nacional latino-americana, promovendo uma ideia de resistência e revolução, buscando seu auto reconhecimento como uma nação possivelmente revolucionária.

Levando em consideração esse contexto conceitual sobre a América Latina, cabe citar as importantes considerações da autora e pesquisadora chilena Ana Pizarro (2005), que propõe um conceito de América Latina que ultrapassa as fronteiras geográficas. Segundo ela, pensando numa ideia de integração cultural latino-americana, faz-se necessário compreender primeiramente as conexões entre as diversas culturas, desvendando suas complexidades e reivindicando seu pertencimento. É nessa perspectiva que a autora propõe uma divisão de sete áreas culturais para a América Latina, a fim de promover uma visão desse continente através de uma convergência entre as culturas e não apenas a partir de uma perspectiva geográfica quanto a questões fronteiriças.

A primeira área cultural proposta por Pizarro (2005, p. 177 - 178) diz respeito à mesoamericana e andina, a qual segundo ela se trata de um "espaço geográfico com espaço e perfil próprios, que se estende, desde o norte do México, ao longo da Cordilheira dos Andes, cortando a América Central" [14]. A segunda área é constituída pelo Caribe e a costa atlântica, como sugere Pizarro (2005, p. 180), "essa área abarca como espaço geográfico o arquipélago das Antilhas e a costa atlântica que se estende até parte importante do Brasil" [15]. A terceira área é a sul atlântica, esta "abarcaria geograficamente a zona que se estende entre o sul do Brasil, desde São Paulo, e a parte norte da Argentina, até Buenos Aires" [16] (PIZARRO, 2005, p. 181). Quanto à quarta área cultural, a autora aponta um fato interessante, ela afirma que sabemos que essa área existe, mas não é falada geralmente, "trata-se do Brasil, este que por si só articula uma

[14] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] espacio geográfico con historia y perfil propios que se extiende, desde el norte de México, a lo largo de la Cordillera de los Andes cruzando por Centroamérica.
[15] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] esta área abarca como espacio geográfico el archipiélago de las Antillas y la costa atlántica que se extiende hasta parte importante de Brasil.
[16] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] que abarcaría geográficamente la zona que se extiende entre el sur de Brasil, desde San Pablo, y la parte norte de la Argentina, hasta Buenos Aires.

série de subáreas" [17] (PIZARRO, 2005, p. 182). Outra área que Pizarro (2005, p. 182) propõe diz respeito à "cultura das grandes planícies: o páramo mexicano, o sertão brasileiro, a savana venezuelana e a pampa argentina" [18], essa área não tem uma unidade geográfica. Existe ainda uma área cultural indicada como nova, "trata-se de um espaço que formou nas últimas décadas as migrações dos chamados 'latinos' nos Estados Unidos. É uma área extraterritorial de trinta milhões de pessoas atualmente" [19] (PIZARRO, p. 183). Por fim, a autora propõe uma área cultural que ela chama de nossa, a qual, "damos em nossos estudos da cultura pouca importância" [20] (PIZARRO, p. 184) trata-se da área cultural amazônica, a qual ainda segundo a autora é uma das áreas geograficamente mais vastas do continente e que pertence a oito países latino-americanos.

A partir dessa perspectiva de uma integração conceitual e cultural latino-americana, apresento o autor mexicano O'gorman que em 1958 publicou uma obra chamada "A invenção da América", onde apresenta reflexões acerca da chegada de Colombo à América em 1492 e a necessidade dos europeus de inventa-la, visto que até o momento o mundo era dividido em três partes: África, Ásia e Europa, e a partir de então, essa nova parte do mundo deveria ser assimilada pelos europeus, sendo então inventada a sua semelhança, tendo mais características dos conquistadores do que dos próprios americanos, ou seja, uma América projetada pelos europeus. Desse modo, como afirma Matías Blanco (2010, p. 84): "no século XX, as representações de América Latina se difundiriam associadas a novos conceitos, noções como 'subdesenvolvimento', 'terceiro mundo' e 'periferia'" e, a partir disso, concluo que mesmo depois, no século XX, a chamada reinvenção da América não é de fato uma reinvenção, porque estamos ligados diretamente às antigas metrópoles, em outras palavras, estamos orientados pelo saber colonial.

Nesse contexto, nota-se que o ato de cunhar o termo trouxe consigo também outras nomenclaturas para a América Latina, as quais perduram até os dias de hoje,

---

[17] Tradução da autora. Cf. o trecho original: Se trata del Brasil, que en sí mismo articula una serie de subáreas.

[18] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] cultura de las grandes planicies: el páramo mexicano, el sertón brasileño, la sabana venezolana,
la pampa Argentina.

[19] Tradução da autora. Cf. o trecho original: Se trata del espacio que han ido conformando en las últimas décadas las migraciones de los hoy llamados «latinos» en los Estados Unidos. Es un área extraterritorial de treinta millones de personas actualmente.

[20] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] hemos dado en nuestros estudios de la cultura muy poca importancia.

embora já existam muitos debates e pesquisas, inclusive esta, a fim de, como chamamos na Linguística Aplicada (LA), sulear[21] esses debates sobre uma América vista a partir de uma perspectiva hegemônica, "questionando o (não) lugar do Sul e difundindo práticas decolonizadas" (SILVA JÚNIOR; MATOS, 2019, p. 102).

Em oposição à América do Norte (Anglo-Saxônica), foram atribuídas a América Latina características como as de uma região de pessoas mestiças, e um continente atrasado e subdesenvolvido. Desse modo, foram reproduzidos a partir de então, pelos polos dominantes, uma ideia negativa de América, e estas já eram esclarecidas e questionadas por nosso conterrâneo Manoel Bomfim, que no início do século XX, precisamente no ano de 1903 escreveu, em Paris, A América Latina: Males de Origem, livro publicado em 1905, que abalou os pensamentos que eram considerados válidos nesse século, indo contra as correntes e pensadores latino-americanos da época, e apresentando considerações sobre os chamados males de origem que carregam consigo os países americanos, resultado do regime imposto pelas nações ibéricas.

Sergipano natural de Aracaju, Manoel Bomfim nasceu em 8 (oito) de agosto de 1868 filho de Paulino José do Bomfim e Maria Joaquina do Bomfim, formou-se médico em 1890 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Oito anos depois, Ingressou no magistério lecionando Educação Moral e Cívica na Escola Normal do Rio de Janeiro, na qual assumiu a cátedra de Pedagogia e Psicologia. Em viagem a Paris, em 1902, Bomfim estudou Psicologia na Sorbonne (França), com o propósito de especializar-se nessa disciplina para estar em condições de melhor desempenhar as suas tarefas no *"Pedagogium"*. Em 1907, foi eleito deputado estadual e como deputado defendeu importantes projetos no âmbito da educação. Em suas obras se mostrou um homem preocupado com os problemas nacionais. Escreveu obras que abrangem diversas áreas de conhecimento como História do Brasil e da América Latina, Sociologia, Medicina, Zoologia e Botânica, além de escrever também vários livros didáticos.

Em sua primeira e principal obra, A América Latina: Males de Origem, Manuel Bomfim nos possibilita perceber sua postura anticolonialista e tenta promover um diagnóstico para os males de origem que assomam a América Latina e o Brasil de uma forma particular. Em seus diagnósticos sobre os males e o atraso latino-americano, destaca que a região foi vítima da forma como se deu a colonização aqui pelas nações

[21] O termo Sulear problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo nortear (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal.

ibéricas, e destaca as semelhanças entre o sistema colonial instalado e imposto pela Espanha na maior parte dos países latino-americanos e por Portugal, aqui no Brasil.

Para explicar os males de origem que nos assomam, Bomfim se utilizou de uma metáfora, a do parasitismo, e o aponta como principal causa para as desgraças que nos colocou em um atraso social e cultural, mesmo sendo providos de tantas riquezas, principalmente naturais. Vale destacar que meu objetivo nesse capítulo não é analisar a obra de Manuel Bomfim, mas apresentar as ideias ousadas desse médico e educador, que foi de contra e abalou a corrente dominante na época em que viveu, e atualmente merecem ser rememoradas, visto que suas ideias ainda podem ser consideradas atuais, levando em consideração o caráter decolonial dessa pesquisa.

Nas páginas iniciais, Bomfim, apresenta como a América Latina é vista pelos europeus. Para estes, ela é "um pedaço de continente muito extenso, povoado por gentes espanholas, continente riquíssimo, e cujas populações revoltam-se frequentemente" (BOMFIM, 2008, p.4). Cabe destacar que somos vistos e rotulados como povo revoltoso, incapaz de nos organizar como nação, não merecedor de desfrutar tamanha riqueza territorial:

> É lastimável e irritante que, enquanto a Europa, sábia, civilizada, laboriosa e rica, se contorce comprimida nestas terras estreitas, alguns milhões de preguiçosos, mestiços degenerados, bulhentos e bárbaros, se digam senhores de imensos e ricos territórios, dando-se ao rastaqüerismo de considerar-se nações. Está verificado que eles são incapazes de organizar verdadeiras nacionalidades; o que a Europa tem a fazer é deixar-se de idiotas contemplações e contemporizações (...) (BOMFIM, 2008, p. 5).

Nesse contexto, somos julgados como mestiços degenerados, já que além dos povos ibéricos, aqui se instalaram também negros trazidos da África para atuarem como escravos, configurando uma mestiçagem nos povos posteriores. De igual modo, somos ainda intitulados bárbaros, característica firmada desde a chegada dos povos ibéricos ao continente americano que, de algum modo, refletem em designações a nós atribuídas na atualidade, sendo julgados e condenados por atribuições que nos foram dadas através de uma visão eurocêntrica, que de tanto generalizadas se configuraram normais.

Convivemos também com o mito da democracia racial, o qual é defendido, por uma grande parte da população, geralmente pertencente e defensora de uma matriz conservadora, a ideia de que temos uma convivência racial plena e harmoniosa, e, além disso, vivemos em uma sociedade em que não existe mais o racismo, ou seja, uma sociedade com uma democracia racial. No entanto os fatos contradizem tais teorias, o

que na realidade se constata é um racismo velado e naturalizado, uma falsa ideia de harmonia racial e uma situação de genocídio do negro brasileiro, como argumenta Abdias do Nascimento (1977) em seus trabalhos, especificamente na obra O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado, que aponta a democracia racial como um mito e denuncia a violência e abusos contra a população negra, bem como o histórico da escravidão dos descendentes de africanos no Brasil, constatando uma situação de genocídio dessa população.

Abdias Nascimento foi escritor, artista plástico, teatrólogo, político e poeta, além disso, era considerado um dos maiores ativistas pelos direitos humanos e deixou um legado de lutas pelo povo afrodescendente no Brasil. Durante sua vida, foi agraciado com honrarias nacionais e internacionais como, por exemplo, o Prêmio Mundial Herança Africana do Centro Schomburg para Pesquisa da Cultura Negra, Biblioteca Pública de Nova York (2001); o Prêmio Toussaint Louverture (2004) e o Prêmio Direitos Humanos e Cultura da Paz (1997), ambos da Unesco; e o Prêmio de Direitos Humanos da ONU (2003)[22]. Ele faleceu no Rio de Janeiro em 23 de maio de 2011, aos 97 anos e após quarenta anos do lançamento de um dos seus livros mais expressivos em 2018, este é relançado como uma forma de denúncia à violência contra a população negra no Brasil.

Segundo dados da Campanha Vidas Negras[23], no Brasil, sete em cada dez pessoas assassinadas são negras. Na faixa etária de 15 a 29 anos, são cinco vidas perdidas para a violência a cada duas horas. De 2005 a 2015, enquanto a taxa de homicídios por 100 mil habitantes teve queda de 12% para os não-negros, entre os negros houve aumento de 18,2%. A letalidade das pessoas negras vem aumentando e isto exige políticas com foco na superação das desigualdades raciais. E, segundo pesquisa realizada pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pelo Senado Federal, disponibilizada pelo site da Campanha Vidas Negras, 56% da população brasileira concorda com a afirmação de que “a morte violenta de um jovem negro choca menos a sociedade do que a morte de um jovem

[22] Dados retirados do site ipeafro.org.br.

[23] Campanha lançada pela ONU em 2017, que busca ampliar, junto à sociedade, gestores públicos, sistema de Justiça, setor privado e movimentos sociais, a visibilidade do problema da violência contra a juventude negra no país. O objetivo é chamar atenção e sensibilizar para os impactos do racismo na restrição da cidadania de pessoas negras, influenciando atores estratégicos na produção e apoio de ações de enfrentamento da discriminação e violência.

branco" [24]. O dado revela como os brasileiros têm sido indiferentes a um problema que deveria ser de todos.

Abdias do Nascimento acreditava que o racismo, que motiva o genocídio de negros, está relacionado com o passado escravocrata, onde houve não só a restrição de direitos, mas também a opressão e a extinção dos valores culturais desse povo. Hoje em dia, as pessoas ainda carregam esse ódio racista e estereotipam os negros associando-os à criminalidade. A partir daí naturaliza-se o fato de que há um corpo negro, sem vida, nas ruas, nas comunidades, e até mesmo na calçada de prédios de bairros nobres. Porque para os racistas, vidas negras não importam.

É nesse sentido que a campanha Vidas Negras busca atenção para o fato de que cada perda é um prejuízo para o conjunto da sociedade, e chama atenção ainda para o fato de que, segundo dados divulgados pelo UNICEF e disponíveis no site da campanha, de cada mil adolescentes brasileiros, quatro vão ser assassinados antes de completar 19 anos. Desse modo, se nada for feito, serão 43 mil brasileiros entre os 12 e os 18 anos mortos de 2015 a 2021, três vezes mais negros do que brancos. É por isso que a campanha defende que estas mortes precisam ser evitadas e, para isso, é necessário que Estado e sociedade se comprometam com o fim do racismo, este que é o principal motivador da violência e do genocídio dos negros no Brasil e no mundo.

Além dessas caracterizações negativas quanto à mestiçagem, que se configuram como bases para a permanência do racismo até os dias de hoje, nos foram também atribuídas características que nos colocam como países subdesenvolvidos e atrasadíssimos, de modo que essa inferioridade com relação aos outros países possibilita a invasão e extração dos nossos recursos naturais. Foi o que aconteceu na colonização, apontada por Bomfim como a causa desse atraso e dificuldade de desenvolvimento latino-americano, mesmo com territórios tão vastos e férteis e tantas riquezas naturais. Esses são alguns dos males causados pelos processos coloniais aos quais fomos educados.

É nesse sentido que Bomfim (2008) apresenta a teoria, ou melhor, a metáfora do parasitismo, para de alguma forma tentar compreender os motivos pelos quais as nacionalidades sul-americanas[25] estão nas condições atuais em que se encontram. Vale ressaltar que a atualidade falada pelo autor é a sociedade do século XX, desse modo,

[24] Disponível em: http://vidasnegras.nacoesunidas.org/ acesso em 05 de Junho de 2020.

[25] Em seu livro, Bomfim (2008) se utiliza do termo nacionalidades sul-americanas ante a ideia de latino-americanas ressaltada nesta pesquisa. Por esse motivo, especificamente neste capítulo (3), será recorrente o uso desse termo.

não tenho propriedade para fazer uma comparação com os problemas que enfrentamos em nossa atualidade (século XXI). É importante destacar ainda que, segundo defende Bomfim (2008, p. 18), "uma nacionalidade é o produto de uma evolução; o seu estado presente é forçosamente a resultante de ação do seu passado, combinada à ação do meio". Sendo assim, fazemos parte e conservamos uma herança que de alguma forma é adaptada às situações a que somos postos na nova sociedade.

3.2 Do colonialismo à decolonialidade: heranças de um passado colonial

É na perspectiva de males procedentes de um processo colonial que apresento nesse subtópico um debate sobre os conceitos de colonialismo e colonialidade na modernidade partindo da ideia de Bomfim (2008), que busca, através do passado, justificar o atraso e a dificuldade que as nacionalidades sul-americanas têm encontrado em seu desenvolvimento. Nas heranças de um passado colonial, encontra-se a causa dos males presentes:

> [...] é nesse passado, nas condições de formação das nacionalidades sul-americanas, que reside a verdadeira causa das suas perturbações atuais: é que, por um lado, estas perturbações, estes males são absolutamente os mesmos – mais ou menos atenuados – em todas elas; e, por outro lado, estes povos tiveram a mesma origem, formaram-se nas mesmas condições, foram educados pelos mesmos processos, e esses males eles os vêm sofrendo desde o primeiro momento (BOMFIM, 2008, p.19).

Em outras palavras, as condições as quais fomos postos na colonização, e como fomos educados, nos encaminharam aos males que nos assomam hoje. Isso porque aos nossos antecedentes foram atribuídas característica de povos e civilizações inferiores, as quais carregamos até os dias de hoje, e por esse motivo, foram submetidos aos regimes parasitários das nações ibéricas, impostos por Portugal, no Brasil, e pela Espanha nos demais países da América Latina. Nesse regime, tais quais funciona nos organismos biológicos, existe uma relação de dependência entre indivíduos de espécies distintas na qual o parasita, se beneficia da outra, o hospedeiro, causando-lhe danos de maior ou menor importância.

Assim também ocorreu nas sociedades latino-americanas, onde os parasitas, Espanha e Portugal[26], segundo Bomfim (2008), passaram a viver à custa das colônias

[26] É importante destacar que outras nações também invadiram as colônias, como França e Holanda, por exemplo, no entanto, aqui me baseio em Bomfim (2008), que aponta Espanha e Portugal como os principais invasores e nações protagonistas do processo de colonização.

conquistadas, saqueando e devorando não apenas as riquezas, mas os povos e as civilizações que já existiam antes da chegada desses predadores, eliminando assim civilizações inteiras e suas tradições, como ocorreu no México e no Peru, por exemplo:

> Mataram, trucidaram, exterminaram, destruíram, incendiaram, arrasaram tudo o que havia. Aquele mundo, onde vinte anos atrás existiam duas civilizações originais, exuberantes, ricas de povos, tradições e monumentos – aquele mundo era agora um acampamento desordenado, restos de ruínas, cinzas e cadáveres (...) (BOMFIM, 2008, p. 62).

Enquanto havia riquezas, os predadores não se cansavam de saquear, mas quando estas se esgotaram, os conquistadores viveram o regime sedentário, no qual iniciaram os processos de escravização, primeiro dos indígenas que sobreviveram às matanças, depois com negros em diáspora, trazidos de diversas regiões da África, porque os indígenas eram resistentes à função imposta pelos colonos de fazê-los produzir riquezas para as metrópoles. Em seguida, já com as riquezas esgotadas, as nações ibéricas parasitárias começaram um período de degeneração, com a independência de algumas nações que em verdade não eram tão independentes assim.

Logo, por terem sido educados dentro do regime parasitário, todas as classes das novas sociedades se incorporaram ao parasitismo, desde o Estado à plebe, tornando-se assim algo normal e natural à vida. Todos participando dessa vida parasitária, onde o que de fato não muda é a exploração do trabalho escravo. Todos vivendo dos frutos dos trabalhos de milhares de indígenas e negros: “A colônia é parasitada; mas, mesmo dentro da colônia, o parasitismo se exerce. Em suma, a vítima das vítimas é o escravo, e este é o único que não tem voz, nem para queixar-se!” (BOMFIM, 2008, p.80). E, bem como ocorrem nas civilizações animais, nas sociedades humanas, com as conhecidas desigualdades sociais o que tende a acontecer é que dentro de uma sociedade, uma parte desta, sempre exercerá o parasitismo sobre outra, vivendo assim à custa do seu trabalho.

O regime parasitário das metrópoles afetou e influenciou, negativamente, todos os setores da vida coletiva das colônias e futuras nações, desde a economia e a política ao social e moral. Isso porque economicamente tínhamos tudo para ser um continente rico, com todas as riquezas acumuladas e monumentos construídos pelas antigas civilizações, que já se mostravam como civilizações superiores, de tal maneira que chamou a atenção dos conquistadores, os quais se apoderaram de todas as nossas riquezas e destruíram tudo, transformando moralmente e socialmente, primeiro os que aqui já habitavam, tornando-os escravos das terras que eram suas, depois os negros

trazidos da África, enriquecendo a metrópole com o suor e sangue do seu trabalho. Bastava apenas:

> [...] que se houvesse fixado na América do Sul um décimo da riqueza arrancada ao trabalho do escravo para que ela não precisasse andar hoje, pelo estrangeiro, a mendigar empréstimos que mais a empobrecem. Nada se empregou, aqui, em coisa que signifique efetivamente riqueza: reservas econômicas – nenhuma; instrumentos de produção – escravos e açoites; regime de trabalho – a ignorância sistemática, irredutível... No dia da independência, as novas nacionalidades se acharam sem indústria, sem comércio nacional, sem capitais, sem riqueza, sem gente educada no trabalho livre, sem conhecimento do mundo (BOMFIM, 2008, p.99).

Assim sendo, depois da independência, restaram apenas homens empobrecidos, com terras já muito exploradas, educados apenas pelo regime parasitário. Vivendo ainda sob a vigilância e autoridade do Estado. O qual tinha por função: "apenas, cobrar e coagir e punir aqueles que se neguem a pagar ao governo centralizador, absolutista, monopolizador" (BOMFIM, 2008, p.101). Inimigo e opressor tem do seu lado a justiça, que opera apenas em "condenar os que se rebelam contra o Estado ou contra os parasitas criados e patrocinados por ele" (BOMFIM, 2008, p.102), condenando as camadas sociais a viverem e trabalharem única e exclusivamente para os interesses da metrópole, mesmo depois da independência.

Segundo Castro-Gomez e Grosfoguel (2007, p. 13), em um debate sobre decolonialidade na modernidade ante a suposição de estarmos em um mundo pós-colonial, "a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquia étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial européia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo" [27]. O que de fato ocorreu foi "uma transição do capitalismo moderno à colonialidade global (...)" [28]. Isso porque, embora exista a suposição do fim do colonialismo, a periferia é mantida em posição de subordinação, e, ainda segundo Castro-Gomez ; Grosfoguel (2007, p. 17) "o mundo não foi completamente descolonizado. A primeira descolonização (iniciada no século XIX [...]) foi incompleta, já que se limitou à

[27] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo[…] (CASTRO-GOMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13)

[28]Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global […] (CASTRO-GOMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13).

independência jurídico-política das periferias". [29] Como uma segunda descolonização os autores defendem a decolonialidade com um complemento desta, visto que, "Ao contrário dessa descolonização, a decolonialidade é um processo de ressignificação a longo prazo, que não se pode reduzir a um acontecimento jurídico-político" (CASTRO-GOMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 17) [30].

Além disso, como propõe Mingolo (2007, p. 26):

> [...] enquanto modernidade / colonialidade é uma categoria analítica da matriz colonial de poder, a categoria decolonialidade amplia a estrutura e os objetivos do projeto. Contudo, a própria conceitualização da colonialidade como constitutiva da modernidade já é o pensamento decolonial em andamento. [31]

Assim sendo, o pensamento decolonial em curso, defendido pelo projeto modernidade/colonialidade, constituído no final dos anos 1990 e formado por intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas que propunham a noção de um giro decolonial ante a proposta pós-colonial, é "a energia que não se deixa manejar pela lógica da colonialidade, nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade" [32] (MIGNOLO, 2007, p. 27). Esse pensamento também "tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (ou seja, da matriz colonial do poder)" (MIGNOLO, 2007, p 30) [33]. Isso significa dizer que o pensamento decolonial busca na matriz colonial a justificativa para a teoria pós-colonial na modernidade, a qual se constitui apenas como uma colonialidade, ou seja, um sistema político, econômico e social que ainda exerce um domínio sobre a colônia, "um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista" (QUIJANO, 2007, p.93). [34]

Como explicitado por Bomfim (2008), todo o processo de colonização sofrido pelos países latino-americanos, resultou em agora termos novas nacionalidades com

---

[29] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] el mundo no ha sido completamente descolonizado. La primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX [...]), fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias (CASTRO-GOMEZ ; GROSFOGUEL, 2007, p. 17).

[30] Tradução da autora. Cf. o trecho original: Al contrario de esa descolonialización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (CASTRO-GOMEZ ; GROSFOGUEL, 2007, p. 17).

[31] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] mientras modernidad/colonialidad es una categoría analítica de la matriz colonial de poder, la categoría decolonialidad amplía el marco y los objetivos del proyecto. No obstante, la conceptualización misma de la colonialidad como constitutiva de la modernidad es ya el pensamiento decolonial en marcha (MIGNOLO, 2007, p. 26).

[32] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad,ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad (MIGNOLO, 2007, p. 27).

[33] Tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder) (MIGNOLO, 2007, p. 30).

[34] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista (QUIJANO, 2007, p. 93)

características negativas. Carregamos como herança uma educação parasitária que vive a custa de esgotar o outro, e como todo parasita, em um determinado momento também degenera, mas ainda assim continua defendendo um conservantismo sem permitir que haja mudanças ou qualquer tipo de desenvolvimento. É a chamada política dos conservadores dominantes, que "vem a ser, não só ridiculamente absurda, como essencialmente criminosa, tratando-se de nações onde não há, em verdade, o que conservar" (BOMFIM, 2008, p. 116). Recordando do passado funesto no período da conquista, essas políticas conservadoras não nos apresentam soluções ou benfeitorias porque de fato não temos nada nessa história que nos faça querer conservar. Pois o que temos de fato é um passado cheio de crimes e violações de direito, nações construídas em cima de sangue derramado, e disso não temos do que nos orgulhar.

Vivemos em um atraso com relação aos outros continentes porque vivemos acorrentados a uma herança de um passado colonial que resiste ao progresso, visto que este poderia abalar as estruturas e privilégios das classes dominantes. Além disso, nenhuns dos regimes federativos do Brasil, especificamente, foram de fato feitos e pensados para o Brasil, e isso possivelmente aconteceu com os demais países latino-americanos: "regência, maioridade, rei, revolução, ditadura, presidentes [...] várias gentes se têm sucedido nas funções, mas o ponto de vista não muda" (BOMFIM, 2008, p. 146). O Estado age por interesse próprio, e quando se dispõe a ajudar as populações é porque algo o está afetando diretamente, seja em suas receitas ou até mesmo na permanência dos dominantes no poder.

Em 1903, Bomfim apresentou soluções que acredito ainda serem pertinentes nos anos de hoje (2020), isso porque ainda nos falta conhecimentos no que diz respeito a nossa própria história, consequência de termos, na verdade, acesso a uma versão que nos é contada. Somos caracterizados pela mestiçagem a qual fomos sujeitos pela fusão de diversas raças, e teoricamente indígenas e negros eram consideradas raças inferiores por terem sido dominados e até eliminados pelos brancos. Como consequência, a América Latina começou a ser vista como inferior, pois se tinha como característica a mestiçagem, era consequentemente inferior aos outros continentes, pois carregava consigo o resultado de uma mistura de raças inferiores (efeitos regressivos dos cruzamentos, como é denominado na Biologia) às grandes nações que a colonizaram, e às chamadas raças progenitoras. Essa ideia de raças inferiores foi o pontapé para o

debate, no século XIX, de uma eugenia[35] no Brasil, uma política histórica implantada com o intuito de branquear a população negra, a qual era vista como um atraso e um empecilho para uma sociedade perfeita, uma raça pura e de boa linhagem. No entanto, Bomfim condena essa teoria de inferiorização de raças, e afirma que:

> Não há na história da América Latina um só fato provando que os mestiços houvessem degenerado de caráter, relativamente às qualidades essenciais das raças progenitoras. Os defeitos e virtudes que possuem vêm da herança que sobre eles pesa, da educação recebida e da adaptação às condições de vida que lhes são oferecidas (BOMFIM, 2008, p.212).

Desse modo, o que de fato justifica esse atraso com relação às outras nações é o processo de colonização ao qual fomos sujeitos, e não a mestiçagem das raças como propõe a teoria de alguns etnologistas. Temos como histórico social uma colonização sangrenta e impiedosa, que culminou na escravização dos índios e negros africanos. Fomos educados desde aí a vivermos como inferiores e posteriormente à custa do outro (metáfora do parasitismo), carregamos os vícios de uma sociedade conservadora, que teme ao progresso e prefere continuar a parasitar uns aos outros. No entanto essa resistência provoca, como assinalado nas páginas anteriores, a degeneração e consequentemente uma degradação principalmente moral e intelectual nesses povos, forçando-os a agir de acordo com as necessidades.

Em suma, o parasitismo social não é irredutível, então o que falta é uma educação que tenha por objetivo modificar a forma de ver e pensar o progresso, transformando as sociedades conservadoras em progressistas, seria necessário também que os dominantes se interessassem em buscar conhecer "na sua realidade, cada uma das causas de atraso social, e procurassem afastá-las, atendendo, não aos interesses exclusivos do Estado, [...] mas atendendo às necessidades efetivas das sociedades" (BOMFIM, 2008, p. 226), intervindo de forma positiva e educando para a constituição de uma sociedade progressista mais justa e igualitária, sem a divisão social de raças inferiores ou superiores, e sem fazer parte de um regime parasitário.

Ou ainda, como propõe Castro-Gomez e Grosfoguel (2007, p. 21) parafraseando Maldonado-Torres (2006), a constituição:

> [...] de um 'giro decolonial', não só das ciências sociais, mas também de outras instituições modernas como o direito, a universidade, a arte,

[35] O termo "eugenia" foi criado por Francis Galton, na década de 1880 e significa "bem nascido".

> a política e os intelectuais. O caminho é longo, o tempo é curto e as alternativas não são muitas. Mais que como uma opção teórica, o paradigma da decolonialidade parece se impor como uma necessidade ética e política para as ciências sociais latino-americanas (CASTRO-GOMEZ ; GROSFOGUEL, 2007, p. 21, grifo do autor) [36].

Depois de estudar a formação das nações latino-americanas o que não se pode negar é que somos um povo marcado pela heterogeneidade de raças, de tradições e lutas que duram desde séculos. São nacionalidades fortes e também prósperas, em constante evolução, que aprenderam a guerrear pela sobrevivência e pelas tradições que se viam ameaçadas pelos colonizadores buscando a liberdade para uma dominação que também existe há séculos. Uma liberdade e uma democracia que até então não nos chegou de fato, pois como afirma Bomfim: "como estamos, não somos nem nações, nem repúblicas, nem democracias." Pois a "democracia moderna é um produto do progresso; e nós somos, ainda, uma presa do passado, recalcitrante em tradições e preconceitos, que não soubemos vencer ainda" (BOMFIM, 2008, p.272).

E, nesse contexto, defendo como Bomfim uma instrução coletiva, pois só a através da educação podemos chegar de fato ao progresso, para isso é necessário uma colaboração coletiva, visto que a educação é dever de todos e, "não pode haver liberdade sem instrução" (BOMFIM, 2008, p.281):

> [...] o indivíduo não pode chegar a esse estado de verdadeira educação social- que consiste em saber governar-se a si mesmo, e a dominar os maus instintos – sem um preparo intelectual perfeito. E é só quando o homem alcança este domínio sobre si que ele é efetivamente livre.

Portanto, para alcançarmos essa liberdade é necessário termos antes de tudo um domínio próprio, que consiste em sermos governadores e dominadores de nós mesmos. Temos uma América Latina complexa e instigante, que dispões de investigações em sua evolução histórica que possibilita balançar as estruturas de teorias que apontam para uma América inferior, tornando-se justificativa para ser então estereotipada como marginalizada, subdesenvolvida e, consequentemente, invisibilizada.

É por isso que proponho a realização dessa pesquisa, pois acredito, assim como Matías Blanco (2010, p. 75) que "as representações e discursos sobre América Latina

[36] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] de un 'giro decolonial', no sólo de las ciencias sociales, sino también de otras instituciones modernas como el derecho, la universidad, el arte, la política y los intelectuales. El camino es largo, el tiempo es corto y las alternativas no son muchas. Más que como una opción teórica, el paradigma de la decolonialidad parece imponerse como una necesidad ética y política para las ciencias sociales latinoamericanas (CASTRO-GOMEZ ; GROSFOGUEL, 2007, p. 21).

que circulam nos LDs de E/LE fazem parte de um longo processo de objetivação de uma realidade social complexa e dinâmica construída historicamente". Uma América afetada por seus males de origem, que carrega representações que só podem ser entendidas a partir de estudos dentro de um contexto histórico, buscando compreender as disputas que determinaram a nossa existência, buscando compreender que somos ao nos declararmos e denominarmos latino-americanos.

As primeiras representações latino-americanas que determinaram nossas identidades culturais dizem respeito aos olhares dos colonizadores para com nosso território e nossos povos. As primeiras cartas enviadas para a Europa já exibiam representações de uma América rica, mas passível de expansão, pelo caráter selvagem e atrasado do "Novo mundo" em relação aos outros continentes. A nomeação povos latinos se configura como uma denominação geral que busca aproximar, de igual modo, todos os países e povos de origem latina, no entanto, como propõe Matías Blanco (2010, p. 79): "ao constatar que as características observáveis não são gerais, nem homogêneas, e muito menos estáticas, surgem discursos mais liberais que enaltecem o hibridismo, a mestiçagem ou multiculturalismo, mas nunca se abandona a denominação latina".

Assim sendo, há um reconhecimento quanto à pluralidade dos povos e nações, mas, a intitulação como latinos prevalece, embora atualmente alguns pesquisadores trabalhem com uma diferente denominação pra América Latina, trata-se da Abya Yala, que na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e configura-se como um sinônimo de América, sendo usada atualmente como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América. Além de se conceber como um processo de construção político-identitário desses povos, concretizando-se como um movimento de resistência à colonialidade, sendo, portanto, um posicionamento decolonial [37]. No próximo tópico apresento reflexões acerca da importância das memórias para a re/constituição de identidades.

3.3 Memória e identidades

Vimos nas seções anteriores o percurso e discussões que giram em torno da origem do termo América Latina, e agora cabe discutir aqui sobre as implicações que tal termo carrega e como as memórias de um período colonial contribuem/contribuíram

[37] Disponível em https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala acesso em 04 de novembro de 2020.

para a construção das identidades latino-americanas, partindo do pressuposto de que sem memória não é possível que se construam identidades. Já que, segundo Le Goff (2013, p.437) "a memória, a qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro". Desse modo, as identidades são construídas através das memórias passadas, que afetarão diretamente as memórias e identidades presentes e também futuras. Nesse contexto, entendo que memória e identidades estão intrinsicamente relacionadas, de modo que uma contribui para com a outra, e, ainda como propõe Le Goff (2013):

> A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p.435).

Em outras palavras, a memória contribui para com as identidades, seja ela individual ou coletiva, atua como instrumento de poder e permite que se construam identidades a fim de recordar as tradições e manifestações de histórias de povos, civilizações, países, etc.. E é nesse contexto que entendo e justifico a importância de estudos que buscam entender o passado, propondo que através das memórias compreendidas e recordadas não sejam colocadas ao esquecimento, às manifestações culturais e identitárias desses povos e nações anteriores.

Tendo em vista o importante papel das memórias para a (re) construção das identidades, como propõe Lessa (2013), autora que defende a vinculação da dinâmica de construção de identidades à elaboração da memória, e que destaca ainda a definição de memórias e identidades como "construções discursivas e processuais que operam para o desenvolvimento da ideia de pertencimento que um grupo de indivíduos usa para estabelecer relações com outros (LESSA, 2013, p. 24)", busco refletir como se dá a (re) construção das identidades latino-americanas, invisibilizadas e silenciadas em comparação as identidades espanholas (peninsulares). Desse modo, é importante destacar que esse poder hegemônico e eurocêntrico, é resultado da colonização sofrida pela América Latina, a qual, dentro de um contexto histórico, padece até hoje com implicações dessa colonização. Quijano (2005) aponta a raça como uma categoria determinante nesse processo de inferiorização Latino-americana, já que, para os

colonizadores, exista uma diferença biológica destes para com os povos colonizados. Assim, se constituiu desde então essa inferioridade e como afirma Quijano (2005, p. 118), a raça se converteu "no modo básico de classificação social universal da população mundial".

Nesse contexto, a partir da colonização, foi gerada uma nova identidade latino-americana. Segundo Quijano (2005, p. 127), ao chegarem a América os colonizadores "encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade", no entanto, mais tarde, todos esses povos foram classificados como pertencentes a uma única identidade: "índios". E assim se fez também com todos os povos trazidos da África, os quais foram classificados como "negros".

A partir de então, sucedeu-se o que já foi bem colocado por Bomfim nas páginas anteriores, esse povos tiveram suas memórias e identidades históricas despojadas. Para que pudessem a partir de então, assumir uma nova identidade (determinada pelo colonizador) e uma nova posição e um lugar na história. Em outras palavras, como afirma Quijano (2005, p. 127), "o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo." Dentro desse contexto, em uma perspectiva histórica, o eurocentrismo, segundo Quijano (2005, p. 129-130):

> [...] opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida.

Dito de outro modo, ainda que carreguemos conosco alguns aspectos e traços europeus, jamais seremos um deles, existirão sempre outros aspectos que nos farão profundamente diferentes. E ainda como nos lembra Quijano (2005, p. 130):

> [...] todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

Portanto, ao seguirmos sendo o que não somos por termos sido classificados a partir de uma perspectiva eurocêntrica, teremos problemas impossíveis de serem solucionados, já que estes, que identificaremos não serão propriamente nossos. Quanto às memórias dos países latino-americanos, é importante ressaltar que no processo de construção das nações modernas na América Latina, algumas memórias foram privilegiadas, enquanto que outras, de grupos subalternos, foram invisibilizadas ou simplesmente excluídas. Isso se deu porque as memórias de tradições orais não letradas não podiam entrar nos arquivos de memórias oficiais.

Desse modo, a construção das identidades nacionais dentro desse contexto das nações modernas foi um processo violento, não só fisicamente, mas também simbolicamente, visto que houve uma tentativa de homogeneizar os povos, mas também o privilegio e exaltação de algumas memórias em relação a outras. Segundo Anderson (2008), nacionalidade e nacionalismo são produtos culturais bem específicos, e para que estes sejam compreendidos devem-se considerar suas origens históricas, para por fim compreender por que atualmente carregam uma grande carga emocional. Ainda de acordo com Anderson (2008), são criados espontaneamente através de diferentes forças históricas, o nacionalismo e a nacionalidade se tornaram modulares, ou seja, passíveis de articulação, podendo ser adequado a variáveis políticas e ideologias.

A Nação é definida segundo Anderson (2008, p. 32), como “uma comunidade política imaginada”, no sentido que, embora seja uma comunidade, torna-se imaginada por não existir de fato uma comunhão entre seus membros, os quais jamais conhecerão uns aos outros, mesmo nas menores nações. Isso promove um nacionalismo a partir de uma ideia de nação inventada, porque em verdade não existe uma nação comum a todos os membros desta. Anderson defende ainda que “as comunidades se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo que são imaginadas” (ANDERSON, 2008, p. 33). Assim sendo, as nações se concebem como comunidades embora imaginadas, porque em verdade existe uma imagem de comunhão criada, onde seus membros estão dispostos a morrer e a matar em nome desta comunidade, ainda que exista a desigualdade e a exploração afetiva nesta, disfarçada em uma horizontalidade fraternal.

Como tudo está diretamente relacionado a questões politicas e relações de poder, existe uma determinação, por parte de quem o detêm, para definir as memórias que serão gravadas. Desse modo, estas podem ser reconstituídas e representadas segundo lhes convenham. Levando-nos assim ao “perigo da história única”, termo utilizado pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie em uma conferência anual da Ted Global

ocorrida em Oxford, no Reino Unido, em julho de 2009[38], que significa pegar toda a complexidade de uma pessoa e de seu contexto e reduzi-los a um só aspecto.

E é a partir dessa noção de história única que são criados os estereótipos, os quais reduzem povos, nações, culturas, etc. a simplesmente algo que foi contado e recontado tantas vezes que já se tornou verdade absoluta. Sugerindo então que, foi a partir de mitos coloniais e histórias únicas contadas e recontadas que se produziram estereótipos que geraram a inferiorização e invisibilização da América Latina em diversos aspectos. Levando-nos mais uma vez a uma subalternização em relação ao dito eurocentrismo.

Atualmente, com a globalização, a maioria desses estereótipos são construídos e reproduzidos pelas mídias de massas, pelos meios de comunicação, os quais tem um alcance incalculável, possibilitando dessa maneira, que as "histórias únicas" sejam compartilhadas em grande proporção e velocidade e se transformem em verdades únicas e absolutas. Como propõe Pizarro (2005, p. 205, grifo da autora): "no início do século XXI, a introdução histórica das mídias deu lugar a novas maneiras de relacionamento entre indivíduos, diferentes formas de interação social, formas heterogêneas de "estar juntos""[39]. Isso se constitui como algo tido inicialmente como positivo. Porém, ainda como propõe Pizarro (2005), a mídia assim como a escola atua para moldar os novos cidadãos e ainda que talvez em algum momento pareçam inadequados os estudos voltados para as relações entre culturas nacionais, esse ainda deve ser um estudo a ser considerado pelo modo como se deu integração ao conjunto, determinado especificamente pelos diferentes modos históricos de construção social dos países.

No entanto, não só os meios de comunicação podem servir de compartilhamento de histórias únicas, vários outros instrumentos podem contribuir também para essa construção e reprodução de estereótipos como, por exemplo, as datas comemorativas, os monumentos, festivais nacionais, matérias escolares como livros didáticos, dentre outras coisas.

Segundo Hall (2006), a globalização não é algo recente, ela acompanha a modernidade, e junto com ela temos consequentemente novos aspectos que interferem diretamente nas identidades sociais e culturais dos indivíduos, como por exemplo, a desintegração das identidades nacionais como resultado da homogeneização cultural.

[38] Disponível em https://youtu.be/wQk17RPuhW8 acesso em 23 de junho de 2020.
[39] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] en los inicios del siglo XXI, la introducción histórica de la escena mediática ha dado paso a nuevas formas de relación entre los individuos, diferentes maneras de interacción social, modos heterogéneos de «estar juntos».

Além disso, ele acredita que ao lado da tendência que se dirige a homogeneização global, existe uma fascinação com relação à diferença e alteridade, e acredita também ser improvável que a globalização simplesmente destrua as identidades nacionais, mas sim que ela produza "novas" identificações globais e "novas" identificações locais.

Hall (2006) esclarece ainda que a globalização é distribuída ao redor do globo de forma desigual, não sendo possível, portanto haver essa homogeneização. E por fim, acrescenta que a direção do fluxo da globalização (de cima pra baixo), é desequilibrada, e reafirma que existem relações desiguais de poder cultural entre "o Ocidente" e o que ele denomina "o Resto", caracterizando assim a globalização como sendo somente um fenômeno ocidental, impossibilitando a homogeneização cultural. Para Milton Santos (2011, p. 143), o processo de globalização não pode se configurar homogêneo, isso porque "Os indivíduos não são igualmente atingidos por esse fenômeno, cuja difusão encontra obstáculos na diversidade das pessoas e na diversidade dos lugares". Isso promove, na realidade um agravamento na heterogeneidade.

Um dos exemplos dessa tentativa de homogeneização a partir da globalização, segundo Milton Santos (2011), diz respeito à cultura, em particular essas culturas de massa, as quais, tentam se impor sobre a cultura popular com um movimento de unificação vertical e homogeneizador, que propõe um mercado cego, ignorando as heranças e realidades das sociedades atuais, se constituindo como uma força que impõe um mercado por vezes inacessíveis, embora tenha um alcance global. Uma possível sugestão para mudar essa verticalização, diz respeito a uma nova globalização com mudanças radicais com uma centralidade a partir do homem, como sugere Milton Santos (2011), isso promoveria a realização de ações voltadas para o interesse e necessidade sociais, sem qualquer relação com a atual centralização do dinheiro, ou o interesse econômico.

Como destaca Milton Santos (2011, p. 149), o atual modelo econômico global, que prioriza a importação e exportação traz consequências a alguns países, principalmente subdesenvolvidos, como uma baixa qualidade de vida à maior parte da população. Isso porque nessa perspectiva de uma globalização na atualidade, "deixaram-se de lado políticas sociais que amparavam, [...] os menos favorecidos, sob o argumento de que os recursos sociais e os dinheiros públicos devem primeiramente ser utilizados para facilitar a incorporação dos países na onda globalitária". É nesse sentido que uma globalização atual invertida pode promover uma possível centralidade periférica, se opondo a ideia de uma globalização imposta, pelo sistema, de cima pra

baixo, contra a centralidade de uma história criada a partir dos Estados Unidos e Europa, possibilitando aos países subdesenvolvidos uma oposição a essa obediência sustentada por uma divida externa.

Pensando nessa responsabilidade do processo de globalização quanto à formação e construção identitária, bem como sua funcionalidade na circulação de verdades e histórias através dos meios de comunicação e diversos outros instrumentos como citado anteriormente, destaco aqui especialmente os livros didáticos como objetos determinantes em fazer circular ou silenciar os discursos e conteúdos diversos sobre a América Latina, isso porque estes são os objetos de análise dessa pesquisa, e, por outro lado, fazer circular discursos eurocêntricos ou norte-americanos, consequentemente, formando, nos alunos, memórias e identidades que tendem a privilegiar essas regiões. Já que, assim como o professor, os materiais didáticos também exercem grande influência na formação cidadã dos alunos.

Diante de todo o contexto apresentado, compreendo a importância de preservarmos e valorizarmos as nossas recordações e representações do passado, a fim de, através dessas memórias que nos foram contadas pelos mais velhos ou representadas por manifestações culturais, contribuirmos para o não esquecimento ou apagamento dessas memórias e identidades, sejam elas individuais ou coletivas. Além disso, é de suma importância problematizar as questões culturais e sociais latino-americanas, a fim de ampliar a lente das pessoas, de modo que tornemos possível o emergir de novas e diversas memórias. Pois como disse Chimamanda em uma de suas palestras: “Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” [40]. Portanto, as histórias tem o poder de destruição e reparação de povos, cabe a quem as conta, de acordo com seus interesses, determinar a perspectiva ou poder que irá utilizar.

Por fim, como propõe Quijano (2005, p. 138):

> Na realidade, cada categoria usada para caracterizar o processo político latino-americano tem sido sempre um modo parcial e distorcido de olhar esta realidade. Essa é uma conseqüência inevitável da perspectiva eurocêntrica, na qual um evolucionismo unilinear e unidirecional se amalgama contraditoriamente com a visão dualista da história; um dualismo novo e radical que separa a natureza da sociedade, o corpo da razão; que não sabe o que fazer com a questão da totalidade, negando-a simplesmente, como o velho empirismo ou o novo pós-modernismo, ou entendendo-a só de modo organicista ou

[40] Disponível em https://youtu.be/wQk17RPuhW8 acesso em 23 de junho de 2020.

> sistêmico, convertendo-a assim numa perspectiva distorcedora, impossível de ser usada salvo para o erro.

Dispomos, portanto, de um processo político que foi feito a base de uma perspectiva eurocêntrica, impossibilitando-nos, desse modo, de revolucionar a América Latina, contra essa perspectiva unívoca resistente em romper as barreiras e fronteiras da homogeneidade, a fim de promovermos uma decolonização dos saberes, bem como uma redistribuição dos poderes. E pra isso necessitamos, antes de tudo, "aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos" (QUIJANO, 2005, p.139) para então sermos o que podemos e devemos ser. Uma América igualitária que se utiliza das percepções negativas para impulsionar-se na luta para a integração e o desenvolvimento.

Capítulo 4: Culturas, identidades e ensino intercultural: revisando conceitos.

Nesse capítulo busco trazer reflexões e relações acerca de conceitos como cultura, identidades, representações e interculturalidade, além de discutir sobre a importância dessas categorizações para a educação linguística e os materiais didáticos.

4.1 Culturas e representações identitárias.

Propor uma definição para cultura desde séculos se constitui como algo difícil e complexo e na contemporaneidade o cenário se repete. Isso porque, como propõe Mendes (2015, p. 203), o próprio termo carrega consigo um grande percurso de evoluções quanto ao seu desenvolvimento nas ciências sociais. Além disso, o termo cultura vem se firmando bastante presente nas discussões de diversas ciências, e se configura como um conceito muito importante e que ainda precisa ser discutido, uma vez que, como também sugere Mendes (2015, p. 204), por diversas vezes ainda existe uma "confusão conceitual, que nos obriga a revisar nossas próprias ideias e convicções sobre o que é a cultura e o que ela representa". Como bem salientadas por Laraia (2009, n.p.), as teorias do determinismo biológico e do determinismo geográfico foram fundamentais para a constituição da concepção do que viria a ser cultura, ainda que elas não fossem suficientes para explicar a diversidade entre os povos. Vale ressaltar que meu intuito não é trazer aqui um histórico sobre as definições de cultura que

perpassaram durante anos, mas compreender e ressaltar alguns conceitos que se configuram como fundamentais para a construção e contextualização desta pesquisa.

A primeira definição de cultura reconhecida cientificamente até a atualidade foi proposta por Edward Tylor (1832-1917). Segundo ele, se utilizando do vocábulo em inglês, Culture, "é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" (Laraia, 2009, n.p). Essa definição abrangente, preocupada em abordar uma diversidade de aspectos sociais garantiu a Tylor um bom reconhecimento por parte de outros pesquisadores, "[...] ainda que seus sucessores encontrassem um grande número de motivos para criticá-lo, não podiam ignorar a sua importância como ponto de partida para o desenvolvimento de suas ideias" (MENDES, 2015, p. 207). Nessa perspectiva, é possível afirmar que desde os séculos XIX/XX, muito tem se discutido sobre esse conceito a partir de outras áreas de conhecimento, chegando a ser considerada "como a totalidade de características de um grupo social" (MENDES, 2015, p. 207). Talvez por isso, por ser discutida através da perspectiva de diversas áreas de conhecimento, ainda seja algo passível de muitas reflexões e discussões.

Vale destacar aqui também outra definição bastante consistente, proposta por Canclini (2006, p. 284), trata-se das culturas híbridas, entendidas como um processo de miscigenação de diferentes culturas envolvidas no processo de tradição, modernidade e pós-modernidade. Canclini, sendo um dos grandes pesquisadores do hibridismo cultural latino-americano, destaca a América Latina como sendo um território marcado pelo hibridismo, visto que, desde o processo colonial, coexistimos com diferentes culturas estrangeiras, corroborando para com a formação de países marcados pela heterogeneidade cultural. Nessa perspectiva de diferentes definições, acredito, assim como Matías Blanco (2010, p. 21) que "a noção de cultura é polissêmica e pode ser interpretada de várias maneiras". E, por esse motivo, defendo, assim como Mendes (2012, p. 359), que:

> As culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e hibridizam a todo tempo e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica. Nesse sentido, há culturas dentro de culturas, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas.

Assim sendo, para tratar sobre questões culturais deve-se reconhecer que não existem culturas estáveis e homogêneas, mas um processo onde tudo é possível e mutável, caracterizado pela diversidade e diferença, passíveis de diálogo, trocas, permanências e convívios, e estes devem ser no mínimo respeitosos. Assim também é a identidade, que como sugere Hall (2006, p. 38) é "algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento". Bem como a cultura, a identidade "permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada'" (HALL, 2006, p. 38, grifo do autor). Desse modo, cultura e identidade são conceitos que caminham lado a lado, isso porque a cultura pode ser considerada um dos critérios determinantes para a constituição das identidades. Já que, como ressalta Laraia (2009, n.p), parafraseando a antropóloga Ruth Benedict "a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas", em outras palavras, a cultura por si só tem o poder de condicionar a visão humana, e esta é a visão de mundo, a forma como o ser humano vê as coisas, moldando-o e configurando seus padrões comportamentais de acordo com essa lente e sua herança cultural, assim se constituem as noções de identidades. Como consequência, essa percepção de ver o mundo através da cultura pode gerar comportamentos etnocêntricos, havendo uma padronização e afirmação de superioridade cultural de uns para com os outros.

Quanto a estas noções de identidades, elas se justificam nas concepções de diferença para produzir sentido uma vez que identidades e diferença são conceitos dependentes e inseparáveis (SILVA, 2012, n.p). Ao se firmar uma identidade, estamos automaticamente negando outra, do mesmo modo, ao se constituir como sujeitos marcados pela diferença, estamos, do mesmo modo, negando outra(s) identidade(s). Afirmar identidades e definir diferenças mobiliza relações de poder que podem "incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais"); normalizar ("nós somos normais; eles são anormais")" (SILVA, 2012, n.p grifo do autor). Esse binarismo está presente em todo e qualquer processo quando se trata de identidades e diferença. Inclusive quando se trata de identidades culturais e nacionais, nas quais, através das representações são demarcadas as diferenças entre os povos.

Ao falar sobre identidades nacionais, inicialmente pensa-se em uma ideia unificada de nação, onde todos os membros são pertencentes ao mesmo padrão cultural e, além disso, são representados como parte de uma única e grande família nacional (HALL, 2006, p. 59). No entanto, tal ideia não é de fato tão consistente se pensarmos a partir da diversidade cultural. Além disso, todo e qualquer tipo de relacionamento social está sujeito a relações de poder e, esse poder, caminha lado a lado com as definições de identidades e diferenças, atuando na separação entre o nós/ eles, na criação de fronteiras excludentes, promovendo uma classificação hierárquica que subordina sujeitos e soberaniza outros. Isso porque, como sugere Laraia (2009, n.p):

> (...) a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante.

Nesse sentido e através da hierarquização, ocorre, como propõe Silva (2012, n.p), a fixação de uma identidade como norma, processo no qual se manifesta o poder e essa normalização promove uma distinção evidente entre o que é positivo e negativo quanto às identidades, onde o diferente, que foge desses padrões pré-estabelecidos, se configura como algo negativo e anormal, ainda que estes considerados outros, sejam fundamentais e essenciais para a existência de identidades tidas como hegemônicas. Dentro dessa perspectiva, cabe destacar a importância das representações para com a constituição das identidades, visto que, como propõe Woodward (2012, p. 17) "é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos". Desse modo, as representações se estabelecem como algo que necessita de atenção e preocupação quanto à forma que representamos o outro e como somos representados por estes, bem como os significados produzidos nesse processo. Mas, além disso, é preciso evidenciar que, como sugere Bhabha (1998, n.p):

> A imagem é apenas e sempre um acessório da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade. O acesso à imagem da identidade só é possível na negação de qualquer ideia de originalidade ou plenitude; o processo de deslocamento e diferenciação (ausência/presença, representação/repetição) torna-a uma realidade liminar.

Em outras palavras, a imagem representa, mas não pode ser entendida como uma realidade, isso porque ela serve apenas como um acessório quando pensamos em identidades, além disso, ela não pode ser entendida como original, pois dentro da

perspectiva de que as identidades são mutáveis, as imagens representam apenas uma realidade tida como prévia. Ainda nessa perspectiva de imagem e representação, vale destacar a concepção de Silva (2012, n.p) quanto à representação. Segundo ele, esta "[...] é concebida como um sistema de significação", mas rejeitando e descartando "[...] quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica". Pensando no objetivo principal desta pesquisa, onde busco refletir sobre as representações das identidades latino-americanas frente às identidades peninsulares, fica evidente, a partir dos conceitos apresentados acima, a necessidade de um olhar crítico para com os livros didáticos a serem analisados, isso porque existe muito mais por trás daquilo que se vê.

Ademais, é importante destacar que, pensando nos objetivos desta pesquisa e o *corpus* utilizado, repensar conceitos como cultura, identidades e representação me possibilita buscar descontruir todo e qualquer tipo de etnocentrismos e possíveis estereótipos quanto ao outro, uma vez que como sugere Laraia (2009, n.p) "comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais". Desse modo, a busca pelo entendimento desses conceitos, permite que haja um olhar sensibilizado para com o outro, de forma que não haja, nesta investigação, um fortalecimento de qualquer tipo de preconceito, marginalização e silenciamento, bem como a manutenção de estereótipos.

No tópico a seguir, busco trazer reflexões acerca das perspectivas interculturais e decoloniais, fazendo uma breve relação entre elas e uma contextualização com os objetivos desta pesquisa.

4.2 Interculturalidade e decolonialidade.

Bem como identidades e cultura, a noção de interculturalidade também se constitui como algo que vem sendo bastante discutido nos últimos anos, em especial na América Latina, por sua configuração como uma sociedade marcada pela diversidade étnico-cultural. Essas discussões são fundamentadas na:

> [...] necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre os diferentes grupos culturais, de enfrentar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar juntos no desenvolvimento do país e na construção de

> uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural (WALSH 2009, n.p) [41].

Assim sendo, pensar de forma intercultural significa aspirar mudanças estruturais e institucionais, de forma que, cientes das diferenças, da diversidade, as pessoas em geral, reconheçam a necessidade de buscar, em conjunto, uma sociedade melhor para todos, sem a necessidade de exclusão, e sem discriminar qualquer indivíduo por sua cor, credo, orientação sexual, ente outras coisas. A fim de promover uma troca de saberes, um compartilhamento mútuo, entre todos os envolvidos no processo sociocultural.

Ainda pensando em uma conceptualização de interculturalidade, Walsh (2009, n.p), apresenta três perspectivas desta, são elas: relacional, funcional e crítica. A relacional faz referência ao contato e a troca entre culturas, ou seja, haver uma troca de saberes, valores, tradições, entre outros aspectos culturais que podem ser de forma igualitária, mas não descartando a possibilidade de que haja desigualdade, sendo esta a principal falha dessa ideia de interculturalidade. A segunda perspectiva destacada pela autora, diz respeito a funcional. Esta, como o próprio nome sugere, é funcional ao sistema. Ainda que reconheça a diversidade e a diferença, e busque promover o diálogo e a tolerância cultural, ela não questiona as desigualdades, configurando-se como uma concepção conveniente ao modelo neoliberal e um mecanismo de poder e dominação. A terceira e última perspectiva é a crítica, a que adoto para sustentar teoricamente esta pesquisa. A interculturalidade crítica reconhece que a diversidade e a diferença são produtos da colonialidade, processo que colocou brancos no topo da hierarquia e os povos indígenas e negros como subalternos. Por esse motivo, além de buscar transformar as relações sociais, ela pretende transformar as estruturas, as instituições e todos os dispositivos de poder que sustenta e alimenta a desigualdade, a inferiorização, a subalternização, etc.

Walsh (2009, n.p) destaca ainda que a interculturalidade crítica até então não existe, "[...] é algo a ser construído. Portanto, é entendida como uma estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito,

[41] Tradução da autora. Cf. o trecho original: necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural (WALSH, 2009, n.p).

legitimidade, simetria, equidade e igualdade" [42]. Assim sendo, essa interculturalidade crítica se configura como um projeto tido como político, epistêmico e também social, o qual busca uma transformação que parte de uma posição decolonial. Desse modo, a interculturalidade crítica busca nas raízes coloniais, que determinaram as raças dominantes e as subalternas, alternativas para lutar contra as colonialidade do poder e do saber, que ainda se configuram como instrumento de dominação e subalternização dos povos. No entanto, além de um projeto político,

> [...] a interculturalidade crítica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que questiona continuamente a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis os diferentes modos de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e a criação de entendimentos e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num quadro de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas também - e ao mesmo tempo - estimulam a criação de "outros" modos de pensar, ser, ser, estar, aprender , ensinar, sonhar e viver que ultrapassam fronteiras. (Walsh, 2009, n.p). [43]

Nesse contexto, entende-se que interculturalidade (crítica) e decolonialidade caminham lado a lado, pois, para a execução desse projeto intercultural e também pedagógico, faz-se necessário primeiramente entender a matriz colonial que criou o modelo capitalista eurocêntrico ainda na constituição da América, e depois enfrentá-la, como forma de resistência a subalternização imposta à América Latina por esse sistema capitalista. Uma vez que a colonialidade é responsável por definir e distribuir a população mundial, no caso específico da América, objeto de estudo desta pesquisa, o Norte se sobressai ao Sul epistêmico, subalternizando e invisibilizando este último. Assim também ocorre com os conhecimentos europeus, os quais são evidenciados, quando comparados aos da América Latina, por exemplo. Tudo isso é resultado da colonialidade através de quatro eixos visíveis socialmente, a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza e da própria vida (WALSH, 2012, p. 66-68), que são responsáveis por manter as desigualdades, inferiorização, racialização e descriminação.

---

[42] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad (WALSH, 2009, n.p).

[43] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos "otros" de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (WALSH, 2009, n.p).

O primeiro eixo, a colonialidade do poder, está relacionado com a determinação de um sistema de classificação social quanto à categoria raça, esta que é fundamental para a dominação, já que determina a hierarquia a partir das classes. O segundo eixo a ser citado é a colonialidade do saber, relacionado à produção de conhecimento válido, esse eixo é responsável por descartar qualquer tipo de conhecimento que não parta de homens, brancos e europeus, invalidando, desse modo, qualquer episteme dos povos originários, por exemplo, bem como de qualquer outro povo tido como subalterno. O terceiro eixo, a colonialidade do ser, refere-se a formas de subalternização por pertencimento aos povos colonizados, ou seja, a determinação do valor pessoal, do ser, está diretamente relacionada à sua, cor, ou origem, desse modo, pertencer a um povo colonizado te constitui automaticamente como descapacitado, além de ser desacreditado quanto a qualquer tipo de razão. O último eixo, e não menos importante, é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Neste eixo, é descartada qualquer relação entre o mágico, o espiritual e o social, negando e desacreditando dessa relação, proposta pelos povos ancestrais, promovendo assim, mais uma vez, a subalternização desses, e, além disso, estabelecendo uma forma de sustentação da matriz racista colonial. Assim sendo e considerando esses eixos, o projeto de interculturalidade crítica,

> Partindo do problema estrutural-colonial-racial e avançando para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente diferentes, [...] traça um caminho muito diferente, que não se limita a esferas políticas, sociais e culturais, mas também se cruzam com as do saber, do ser e da própria vida (WALSH, 2009, n.p). [44]

Desse modo, o projeto se preocupa em buscar transformações, e, através da resistência e a partir dos saberes apontados acima, lutar contra essas políticas que restringem e classificam, configurando-se, portanto como um projeto decolonial, ante as matrizes de poder proveniente do processo de colonização, este que, através da colonialidade do poder, "estabeleceu e fixou uma hierarquia racializada: branco (europeu), mestiço e, apagando suas diferenças históricas, culturais e linguísticas, "índios" e "negros" como identidades comuns e negativas" [45] (WALSH, 2009, n.p).

[44] Tradução da autora. Cf. o trecho original: Al partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica -como práctica política- dibuja un camino muy distinto, que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma (WALSH, 2009, n.p).

[45] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, "indios" y "negros" como identidades comunes y negativas (WALSH, 2009, n.p).

Além disso, ainda como propõe Walsh (apud FLEURI, 2014, p.94) “interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar”.

Nesse sentido, Fleuri (2014, p. 103) destaca que “o ponto de vista crítico da interculturalidade evidencia, portanto, a necessidade de se desenvolver novas perspectivas de poder”, como já vem sendo discutido acima, mas que, além disso, “desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural”. Isso porque, ainda que as políticas públicas defendam a ideia de um projeto intercultural, uma relação entre culturas, esses projetos são planejados sem a presença e a participação dos principais envolvidos no processo, ou seja, os grupos sociais que buscam ocupar um lugar que não seja o de subalterno. Dito de outro modo, algumas políticas públicas, em geral, idealizadas como inclusivas, se manifestam como exclusivas e colonizadoras, além de contribuir para a manutenção de estereótipos.

É importante ressaltar aqui, o uso do termo decolonialidade, bastante utilizado nessa pesquisa, ante ao termo descolonização. Depois da Guerra fria, acreditava-se que havia chegado ao fim o colonialismo, mas na verdade teve inicio uma colonialidade global que não alterou a relação de dominação centro-periférica (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 13), desse modo, o mundo não foi completamente descolonizado, um exemplo disso é o eurocentrismo, que determina uma superioridade para o conhecimento europeu, silenciando, excluindo, ignorando e minimizando os conhecimentos periféricos ou subalternos. Nesse contexto, faço uso do termo decolonialidade por acreditar que se trata de uma expressão mais abrangente em comparação a descolonização, tido como um conceito colonial, e, além disso, a decolonialidade se refere a um pensamento pós-colonial que transcende as ideias da colonialidade/modernidade, de onde partiu.

Pensando na implicação do capitalismo mundial para com a posição de subalternização da América, é possível afirmar que este foi, desde o início, colonial/moderno/eurocentrado (QUIJANO, 2005, p. 110), isso implica afirmar que a Europa tinha o controle do capitalismo mundial, quanto ao mercado, e, além disso, tinha um domínio colonial, sobre as demais regiões do mundo, sobretudo na América. Uma

vez assumindo o controle do capital, a Europa assumiu também, de forma hegemônica, o controle da subjetividade, da cultura e da produção do conhecimento mundial, reprimindo assim, qualquer conhecimento e subjetividade dos povos colonizados tirando-os suas histórias e heranças particulares e forçando-os a assimilar a cultura dos dominadores, como a religião, por exemplo. Nessa perspectiva a Europa assumiu um etnocentrismo responsável por determinar uma nova posição para os povos colonizados, trata-se de uma inferiorização destes, em relação aos europeus, os quais detinham, exclusivamente, a racionalidade e a modernidade,

> [...] as relações intersubjetivas e culturais entre a [...] Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa (QUIJANO, 2005, p.111).

Assim sendo, esses binarismos apontam que a não-Europa, ou seja, os povos colonizados eram considerados, e de algum modo, ainda são, raças inferiores. Enquanto que a Europa é naturalmente superior, impondo-se, portanto, como hegemônica e eurocentrada. Partindo pra modernidade, o pensamento moderno ocidental, como propõe Santos (2007, p.71, grifo do autor), "é um pensamento abissal", ou seja, "consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis", "as distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". Nesse pensamento abissal, o que existe do outro lado da linha é inexistente e excluído, gerando os conflitos da modernidade. Um desses conflitos, ao qual venho citando nesta pesquisa diz respeito a duas sociedades, uma colonizadora e outra colonizada.

A existência da (linha abissal) é responsável pela negação de uma parte da humanidade, ou seja, ao firmar um eu/nós, negamos o outro/eles que estão do outro lado, por conseguinte, essa negação é sacrificial, pois "constitui a condição para que a outra parte da humanidade se afirme como universal" (SANTOS, 2007, p. 76). Assim também ocorre com a América Latina, sua negação é sacrificial, pois, constitui que a Espanha, levando em consideração a educação linguística de espanhol no Brasil, se torne ou se reafirme como universal, quanto aos livros didáticos de espanhol, por exemplo. Desse modo, "a criação e a negação do outro lado da linha fazem parte de princípios e práticas hegemônicos" (SANTOS, 2007, p. 76).

Para que haja uma luta e resistência ante esses pensamentos abissais que provocam injustiças e desigualdades, reconheço, assim como Santos, (2007, p. 79) a necessidade de uma nova forma de pensamento, trata-se do pós-abissal, "sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul", além disso, um pensamento que,

> [...] confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2007, p. 79).

Desse modo, pensar de forma pós-abissal significa reconhecer a diversidade e a pluralidade de conhecimentos do mundo, além dos conhecimentos ditos científicos, bem como travar uma luta de resistência ao capitalismo global e hegemônico, se utilizando da interculturalidade para o enriquecimento dos saberes, através de outras culturas, agindo em busca, através da autorreflexão, de um futuro que seja ainda que pessoal, também coletivo, permitindo, portanto, que as diferenças do outro sejam vistas como experiências pessoais, e não motivo de separações binárias. O pensamento pós-abissal, portanto, configura-se como fundamental para a constituição da interculturalidade crítica e decolonialidade como,

> [...] projetos, processos e lutas políticas, sociais, epistêmicas e éticas que se entrelaçam conceitualmente e pedagogicamente, estimulando uma força, iniciativa e agenciamento ético-moral que fazem questionar, perturbar, abalar, rearmar e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas lançam as bases do que chamo de pedagogia decolonial (WALSH, 2009, n.p). [46]

Essa chamada pedagogia decolonial trabalha com identidades e conhecimentos invisibilizados ou excluídos a partir do eurocentrismo e pretende pensar, como propõe Walsh (2009 n.p) "não só "a partir" das lutas dos povos historicamente subalternizados, mas "com" sujeitos, saberes e diferentes modos de ser, estar e viver".[47]. Assim sendo, interculturalidade crítica, decolonialidade e pensamento pós-abissal se configuram

[46] Tradução da autora. Cf. o trecho original: […] proyectos, procesos y luchas políticas, sociales, epistémicas y éticas que se entretejen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial. (Walsh, 2009, n.p).

[47] Tradução da autora. Cf. o trecho original […] no sólo "desde" las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también "con" sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir […] (Walsh, 2009, n.p).

como práticas essenciais e fundamentais nas discussões para a constituição de uma América Latina suleada, partindo da perspectiva de uma pedagogia decolonial.

Promovendo uma contextualização e estreitando laços entre a teoria aportada acima e esta pesquisa, destaco seu caráter intercultural (crítico), quanto à busca por descontruir e decolonizar saberes provenientes do eurocentrismo europeu e estadunidense, resultado da matriz colonial. Os quais são sustentados pela modernização e globalização, que padroniza e normalizando as epistemes europeias e estadunidenses como sendo universais e superiores as demais. Assim sendo, essa pesquisa contribui para com a decolonização e desnaturalização desses saberes, orientando para o sul (suleando), essas epistemes subalternizadas, diminuídas e invisibilizadas, e difundindo um pensamento pós-abissal.

No tópico a seguir, busco discutir sobre a presença e representações da América Latina nos materiais didáticos de língua espanhola, pensando a partir da perspectiva de uma Educação Linguística intercultural e partindo da ideia de colonização, eurocentrismo e hegemonia discutida nas páginas anteriores.

4.3 Materiais didáticos, América Latina e Interculturalidade

Como visto nesse capítulo, a construção da inferioridade da América Latina se deu a partir do imaginário colonial, uma vez que, fazemos parte de um processo de colonização marcado por relações de poder e dominação. Mas, além disso, como aponta Lessa (2013, p. 17), muitos outros aspectos históricos, sociais e políticos devem ser considerados quando se trata da constituição negativa das identidades latino-americanas, os professores e os materiais didáticos, por exemplo, podem reproduzir discursos e verdades que contribuem para o silenciamento das vozes do Sul, mantendo-as no esquecimento. Assim sendo, a educação linguística se estabelece como elemento fundamental para a promoção e constituição de uma América Latina evidenciada quanto ao Norte global.

Como propõe Fleuri (2014, p. 202 e 203) o processo de globalização da contemporaneidade contribui para com os confrontos interculturais, uma vez que ele permite a mobilidade e processos de migração, e desse modo, uma intensificação na presença de diferentes culturas e identidades em um mesmo território ou ambiente. Por isso, todos os envolvidos nesses processos são desafiados a refletir sobre as relações

entre eles e os outros em um convívio sociocultural, propondo-os romper com as barreiras e atravessar as fronteiras que separam, definem e determinam o binarismo do eu e o outro. Sabendo-se que ainda que as políticas educacionais tenham reconhecido a diversidade cultural e busquem, de algum modo, promover políticas para uma educação intercultural muito ainda precisa ser feito, isso porque, como apontado nas páginas anteriores, essas políticas tem sido pensadas e construídas sem o acompanhamento e a presença dos grupos socioculturais a quem interessam. Desse modo, as políticas se constituem como exclusivas, silenciando saberes e tradições culturais, compactuando para com a permanência de uma sociedade subalterna a hegemonia do Norte global.

Assim também ocorre no processo de educação linguística, onde a proposta intercultural é vista como simplesmente acrescentar nos currículos e nas metodologias, temas culturais que podem funcionar apenas como uma forma de reforçar, abastecer e naturalizar os estereótipos e as práticas coloniais de poder desde o Norte para com o Sul global, contribuindo para com a hegemonia e o eurocentrismo. A globalização também contribui para com essas práticas hegemônicas, uma vez que “os meios de comunicação de massa mais silenciam do que exibem a América Latina” (LESSA, 2013, p. 22). Os produtos culturais que mais circulam no Brasil, são estadunidenses ou europeus que por vezes atribuem características negativas à América Latina, desse modo, as identidades assimiladas pelos alunos e/ou brasileiros não se configuram como latino-americanas, eles reproduzem inconscientemente aspectos identitários carregados de hegemonia eurocêntrica, uma vez que “a mídia é forte selecionador e construtor de memórias e de identidades culturais” (LESSA, 2013, p. 23) e, além de fazer circular essas memórias e identidades, as mídias sociais têm o poder de invisibiliza-las e apaga-las.

Representar é a ação de fixar um entendimento sobre algo, seja uma pessoa, um objeto, entre outras coisas. Ao pensar em representações sociais, pretende-se aplicar esse entendimento e compartilha-lo socialmente como sendo comum ao social, além do que, “é por meio da representação que, por assim dizem a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: "essa é a identidade", "a identidade é isso"” (SILVA, 2012, n.p grifo do autor). Desse modo, a ação de representar se constitui como uma atividade que requer cuidado, uma vez que a aplicabilidade comum ao social pode causar problemas de estereótipos, racialização e preconceitos, desconsiderando o contexto plural do qual fazemos parte, uma vez que, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”

(SILVA, 2012, n.p). Nesse contexto, pensar em material didático e, de modo geral, em uma educação linguística transgressiva requer buscar reflexões desde a formação intercultural docente até as práticas interculturais destes para com a formação cidadã dos indivíduos no contexto escolar, passando também pela função dos materiais didáticos e suas contribuições para com esse processo.

Nessa perspectiva, parto inicialmente da formação docente, apontando-a como uma possível causa das dificuldades que enfrenta a educação intercultural e transgressiva quanto a sua proposta pedagógica, uma vez que, como propõe Matos (2014, p. 166), "muitos professores continuam reproduzindo um imaginário estereotipado da língua que ensinam, dando prosseguimento a um ciclo no qual o aluno assimila esse imaginário e, com base nessa aquisição rotula a língua que está aprendendo". O ato de ensinar/aprender uma língua vai além de ensinar regras quanto à gramática normativa, "a língua é um lugar de experiências e práticas sociais que envolvem sujeitos atravessados por suas identidades sociais e relações de poder" (LESSA, 2013, p.18), além disso, "o uso da língua está atravessado pelas identidades e pelas memórias de seus agentes" (LESSA, 2013, p.18), por esses motivos, é imprescindível que haja uma formação profissional de professores que:

> [...] priorizem modelos de perspectiva intercultural para o ensino de línguas, entendidos como propostas que levem a posturas e até mesmo a práticas que contribuam para a definição de aspectos inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos (PARAQUETT, 2018, p.75).

Desse modo, possibilitará que não sejam ensinados, reproduzidos e naturalizados imaginários estereotipados quanto aos conhecimentos do Sul, ao invés disso, propõe uma visibilização e valorização para com esses saberes, agindo em oposição aos saberes eurocêntricos e coloniais. Uma vez que a cultura tem um papel muito importante no que diz respeito ao ato de reconhecimento e aceitação da diversidade e diferença, e, além disso, na possibilidade de aproximação do eu para com o outro, pensando culturalmente e socialmente. Para que os professores estejam conscientes da responsabilidade e necessidade de trabalhar questões voltadas não somente para a língua, em uma perspectiva gramatical, mas também questões e competências comunicativas que os aproxime da realidade do meio ao qual fazem parte e os apresente a diversidade cultural que os cercam e contribuam para a construção e formação identitária e cidadã dos alunos, faz-se necessário uma formação de professores que permita e precisa:

> [...] abarcar discussões que colaborem para uma aprendizagem em seu sentido amplo, quando, para além das competências comunicativas e linguísticas, os aprendizes conheçam as idiossincrasias que identificam os muitos falantes de língua espanhola, sejam os da Espanha ou os da América Latina, com quem temos afinidades históricas e, consequentemente, culturais (PARAQUETT, 2018, p. 88).

Além disso, "é necessária a formação de docentes comprometidos, competentes, capazes de educar, de ensinar valores em um contexto de constantes mudanças e com alunos culturalmente heterogêneos" (MATOS, 2014, p.167). Uma vez que, para que o professor seja capaz de cumprir com este papel de educar e ensinar valores, que apresente a diversidade e diferença, em outras palavras, que tenha uma prática intercultural, é necessário que ele próprio, reconheça essas diferenças, essas diversidades, e, acima de tudo, que ele se identifique como ser intercultural. Como também nos propõe Matos (2014):

> Para atuar sob uma perspectiva intercultural, o professor precisa entender que as sociedades são constituídas heterogeneamente e cada indivíduo possui suas características e que, apesar de algumas poderem ser agrupadas por meio de um fio condutor que apaga as suas diferenças, cada indivíduo será único. Manifestações de discriminação, racismo ou xenofobia precisam ser combatidas e distanciadas do convívio escolar. Portanto, para isso, o professor não pode cultivá-las, pois para promover a perspectiva intercultural ele tem de ser, antes de tudo, intercultural (MATOS, 2014, p. 167-168).

Não obstante, vale ressaltar que para que se cumpra o dever de formar cidadãos críticos e comprometidos para com as diversidades e diferenças e que assumam a responsabilidade de realização de práticas interculturais em nossa sociedade marcada pela heterogeneidade e pluralidade, faz-se necessária a contribuição de todos os envolvidos no contexto educativo, desde os documentos oficiais aos materiais didáticos e práticas educacionais. Levando em consideração a abordagem sobre a América Latina, ressalto mais uma vez que o livro didático é determinante em fazer circular ou silenciar os discursos e conteúdos diversos sobre ela. Desse modo, se estes tendem a silenciar esses discursos latino-americanos e por outro lado fazer circular discursos eurocêntricos ou norte-americanos, consequentemente, serão formadas, nos alunos, memórias e identidades que tendem a privilegiar essas regiões. Já que, assim como o professor, os materiais didáticos também exercem grande influência na formação cidadã discente:

> [...] o tom de cientificidade – principalmente etnográfico – assumido pelo discurso didático sobre a cultura configura-o como um discurso

> oficial para circular no contexto escolar; e, em virtude disso, o LD de E/LE torna-se o meio mais adequado para a cristalização e difusão de discursos e representações culturais (MATÍAS BLANCO, 2010, p. 114).

Ainda que assumam um importante papel na construção identitária e cidadã dos indivíduos, é importante salientar que os materiais didáticos, em particular, o livro didático, não pode ser visto como único instrumento didático para que se compreenda um ensino intercultural:

> Os materiais não podem ser vistos como a única ferramenta didática nesse contexto, mas como uma das possibilidades de desenvolver um eficiente trabalho pedagógico. Contudo, os professores precisam estar preparados para, de maneira crítica, saber escolhê-los, reescrevê-los, complementá-los, adaptá-los e usá-los para atender às necessidades de seus alunos. Assim, a escolha do material didático para sala de aula é fundamental e necessita seguir alguns critérios, que não sejam os de interesses econômicos, como, por exemplo, os das editoras, mas sim os da comunidade escolar, mais particularmente, do grupo específico de alunos (MATOS, 2014, p. 172).

Assim sendo, compreendo que o livro didático deve ser visto e analisado como uma das diversas possibilidades de se obter um trabalho didático-pedagógico que seja ao seu modo eficiente. Cabendo ao professor a responsabilidade de inicialmente, escolher criticamente o livro didático ao qual quer utilizar, reconhecendo o ambiente ao qual está inserida a escola em que trabalha, podendo assim suprir as necessidades de seus alunos. No entanto, essa não é uma realidade, em verdade, na maioria das escolas, por vezes o professor não dispõe dessa responsabilidade, restando-lhe lidar, com um livro que lhe foi imposto. É importante salientar ainda que o livro escolhido ou imposto para ser trabalhado não deve ser o único material a ser utilizado, ele deve ser adaptado e complementado de acordo com as necessidades que forem surgindo no decorrer das aulas. Sendo assim, busco sustentar uma educação linguística que se preocupe com questões culturais e sociais que abarquem todo o contexto ao qual está inserido o aluno, bem como professores que sejam formados interculturalmente para, a partir de então, estar preparados e capacitados para formar cidadãos críticos comprometidos com a sociedade, e a vivência com o outro, e, por fim, e não menos importante, livros didáticos que como afirma Siqueira (2012, p. 325) não apresentem mundos plásticos, que fogem da realidade do aluno, e se mantem firme no propósito de distanciar a sala de aula de línguas do mundo real.

É importante ressaltar ainda que os materiais didáticos não são intocáveis, e, além disso, como aponta Siqueira (2010 apud SIQUEIRA, 2012, p. 341), "o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico". Assim sendo, o professor, com sensibilidade, pode utiliza-lo de forma transformadora e transgressora, mas para isso, ele precisa ter tido uma boa formação intercultural uma vez que "as culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e hibridizam a todo tempo e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica" (MENDES, 2012, p. 359), submetendo o educador a (des) construções e (re) construções diárias como agentes interculturais, pois no processo de educação linguística, todos estão sujeitos à aprendizagem.

Por fim, compreende-se que a globalização, os livros didáticos e os professores, como formadores no processo de educação linguística, podem de algum modo, contribuir para com a manutenção e naturalização de representações negativas e estereotipadas das identidades latino-americanas, do mesmo modo que difundem o eurocentrismo a partir de práticas coloniais. Mas, por outro lado e a partir de práticas decolonizadoras e interculturais, promovem o desenvolvimento de noções identitárias latino-americanas nos indivíduos envolvidos nesse processo. Eu, como pesquisadora, acredito estar, com este trabalho, visibilizando a América Latina e consequentemente, as vozes e os saberes do Sul para o Sul.

CAPÍTULO 5: As identidades e representatividades nos livros didáticos de espanhol

Nesse capítulo será realizada a análise do *corpus* apresentado, verificando como ocorrem as representatividades e identidades dos latino-americanos nos projetos sugeridos pelos livros didáticos de espanhol, através dos recortes feitos a partir dos componentes culturais e seus respectivos tópicos propostos por Byram (1993 *apud* MOURA, 2005, p. 6), os quais serviram como base para a realização da análise dessa pesquisa.

Os componentes culturais e seus respectivos tópicos que utilizaremos para a análise são os seguintes:

- **Identidade social e grupos sociais:** Problemas sociais; Classes sociais; Identidade regional; Minorias étnicas;
- **Crença e comportamento:** Crenças morais; Crenças religiosas; Comportamento em geral;
- **Socialização e ciclo de vida:** Família; Escola; Trabalho;
- **Estereótipos e identidade nacional:** Estereótipos; Folclore; Vestuário; Expressão artística.

Como apontado na metodologia, cada coleção compreenderá um subitem desse capítulo. Inicialmente, em cada subitem, será realizada uma breve apresentação dos projetos propostos pela coleção abordada. Posteriormente será feita uma análise a partir de cada componente cultural listado acima, que será representado por letras do alfabeto, e seus respectivos tópicos compreenderão subtópicos destas representações.

5.1 Coleção 1: *Cercanía Joven*

Essa coleção conta com 3 unidades em cada volume, ao fim de cada unidade existe a proposta de um projeto, estes, estão organizados em etapas que desenvolvem as habilidades de saber fazer e aprender a aprender, conviver e ser, apresentadas no manual e resumidas a seguir:

1. **Sensibilização:** essa etapa mobiliza os **conhecimentos** prévios e os pontos de vista dos alunos sobre o tema, os autores e/ou os gêneros literários que serão tratados nos projetos, através dessa etapa os alunos entrarão em contato com textos verbais e não verbais sobre o tema central.
2. **Contextualização:** nessa fase é feita uma exposição do livro onde estão presentes os textos que serão trabalhados, bem como a biografia do autor e informações que podem ser importantes sobre o contexto da produção literária.
3. **Leitura, reflexão e escuta:** aqui, são trabalhadas habilidades que buscam favorecer, no processo de educação linguística, as capacidades de reconhecer e refletir sobre questões referentes aos usos, as funções, a linguagem, a estrutura e a organização do texto. Em um projeto do volume 2 dessa coleção, denominado *"Twitter y literatura: las figuras literárias en la red e en la escuela"* aparece a

seção de **estudo lúdico**, na qual é proposta uma atividade lúdica (jogo) para estudar figuras literárias. Existe ainda nessa etapa a subseção **escuta**, especificamente no terceiro projeto sugerido nesse volume (1), chamado "Quiero decir tu nombre, ¡libertad! la narrativa y los versos que inspiran canciones", no qual são apresentadas algumas canções.

4. **Pesquisa:** essa etapa tem como objetivo ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema desenvolvido no projeto, a fim de que possam compreender melhor o contexto social, cultural ou histórico do texto lido, além disso, podem também saber mais sobre o autor, ler outros textos deste ou até mesmo texto do mesmo gênero de outros autores.
5. **Planejamento e ação:** aqui, são proporcionadas aos alunos situações diversas, nas quais eles devem se assumir como leitores, produtores e revisores de textos orais e escritos em língua espanhola. Também nessa etapa os alunos devem assumir como responsabilidade a tomada de decisões, a divisão de tarefas, o uso consciente do tempo, o planejamento e a realização de produtos diversos como a organização de antologias, a produção de folhetos turísticos ou outros gêneros discursivos, a realização de exposições e eventos, etc. A partir dessas fases, será possível contar com algumas experiências vividas como, por exemplo, práticas significativas individuais e coletivas, leitura literária, convivência com a intertextualidade em outras áreas e artes, bem como a socialização, publicação, circulação e divulgação das produções finais dos alunos. Além disso, contarão com a oportunidade de participação das famílias e comunidade externa, além da interescolar na vida estudantil dos adolescentes envolvidos com os projetos.

Os projetos dizem promover também a interdisciplinaridade, possibilitando a união do espanhol com diversas disciplinas que compõem o currículo escolar como Literatura, Arte, Geografia, Língua portuguesa, Educação Física, História, Música, etc. bem como a interculturalidade, permitindo que os alunos tenham acesso a uma diversidade de componentes culturais e um diálogo entre o nacional e o estrangeiro, para que se percebam como seres pertencentes a um mundo plurilíngue e multicultural. Além disso, os projetos também contribuem para com a transversalidade, ampliando o conhecimento e a capacidade de reflexão dos alunos, através da abordagem dos chamados temas transversais (ética, cidadania, pluralidade cultural, etc.) como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No primeiro volume dessa coleção foram listados 3 projetos, são eles:

- **Projeto 1:** Literatura y espacio urbano: las palabras que emanan del entorno (págs.: 44 à 53);

- Tema: Os espaços nos contos de *Historias de cronopios y de famas* de Julio Cortázar.

- Textos para leitura: Contos *"Viajes"*, *"Tristeza del cronopio"* e *"Terapias"*.

- Objetivo: conhecer textos literários sobre a temática das viagens e elaborar folhetos turísticos.

- Países relacionados: Brasil e Argentina.

- **Projeto 2:** Literatura y fútbol: los pies que inspiran las manos (págs.: 84 à 93);

- Tema: O futebol na literatura e na fotografia.

- Textos para leitura: *"El hombre que murió dos veces"*, crônica de Juan Villoro; *"Moacir Barbosa"*, crônica de Eduardo Galeano; *Seminaristas jugando al fútbol*, fotografia de Ramón Masats; *Pelota ponchada*, fotografia de Gabriel Orozco; *Equipo de fútbol de amputados*, fotografia de Pep Bonet; *Fútbol al fin de tarde*, fotografia de Francisco Vieira.

- Objetivo: conhecer textos literários sobre a temática do futebol e elaborar uma antologia ilustrada.

- Países relacionados: Brasil e vários países nos quais o futebol é uma paixão nacional, como por exemplo, Chile, México, Argentina, Espanha, dentre outros.

- **Projeto 3:** Quiero decir tu nombre, ¡Libertad!: la narrativa y los versos que inspiran canciones (págs.: 132 à 139).

- Tema: A ditadura na obra de Mario Benedetti: intersecções entre a literatura e a música.

- Textos para leitura: *"Beatriz (Una palabra enorme)",* capítulo de uma novela de Mario Benedetti; *"Te quiero"*, poema de Mario Benedetti.

- Objetivo: conhecer a obra de Mario Benedetti, refletir sobre a temática da ditadura militar na obra que inspirou diversas canções e produzir um repertório musical temático.

- Países relacionados: Brasil e Uruguai.

No segundo volume da coleção foram também foram listas 3 projetos:

- **Projeto 1:** Literatura y globalización: Don Quijote y la actualidad (págs.: 54 à 61).

- Tema: Don Quijote y la actualidad.

- Textos para leitura: *Mi novela favorita*, de Mario Vargas Llosa; *Don Quijote en América*, de Guillermo Díaz Plaja; *la aventura de los molinos*, capítulo VIII, primeria parte do *Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes.

- Objetivos: refletir sobre a influência da obra de Cervantes na cultura antiga e atual e produzir catálogo comentado com obras que fazem referência ao clássico espanhol.

- Países relacionados: Espanha com os demais países do mundo.

- **Projeto 2:** Twitter y literatura: las figuras literárias en la red y en la escuela (págs.: 96 à 105).

- Tema: Saraos literarios en la red y en la escuela.

- Textos para leitura: Poema "*Rotundamente negra*" de Shirley Campbell Barr; narrativa de memória "*El cabello de Illari*", de Shirley Campbell Barr.

- Objetivos: refletir sobre a identidade do povo negro, através dos textos de Shirley Campbell e fazer dois tipos de sarau: um na escola e outro virtual, a partir da Twitteratura.

- Países relacionados: Brasil com a Costa Rica.

- **Projeto 3:** Literatura y gastronomía: las odas de Pablo Neruda (págs.:136 à 145).

- Tema: La comida y la literatura: el sabor de leer y de comer.

- Textos para leitura: "*Oda a la cebolla*", "*Oda al tomate*", "*Es triste comer de frac*", "*El gran mantel*".

- Objetivos: refletir sobre a importância da culinária na identidade cultural de um país ou de uma pessoa e produzir uma ode.

- Países relacionados: Brasil com Chile.

Assim como nos demais volumes desta coleção, neste (volume 3) também foram listados 3 projetos.

- **Projeto 1:** Literatura y nuevas tecnologías: la sociedad del nuevo milenio (págs.: 46 à 55).

- Tema: La sociedad y las nuevas tecnologías: cuentos literarios y cortometrajes.

- Textos para leitura: contos "*El móvil*" e "*Números*", de Juan José Millás. Curtas metragens "*El número*", de Marco Besas, e "*Diez minutos*", de Alberto Ruiz Rojo.
- Objetivos: conhecer a obra de Juan José Millás e refletir sobre a temática dos telefones celulares e dos números na sociedade atual. Escrever um conto.
- Países relacionados: Brasil com Espanha.

- **Projeto 2:** Literatura, teatro y cine: un lugar al sol en la selva de piedra (págs.: 86 à 99).

- Tema: Los jóvenes y el mundo del trabajo.
- Textos para leitura: a peça teatral "*El método Grönholm*", escrita por Jordi Galcerán, da Catalunha, Espanha. Trailer do filme "*El método*", dirigido por Marcelo Piñeyro, da Argentina.
- Objetivos: conhecer a peça teatral "*El método Grönholm*", de Jordi Galcerán e a obra cinematográfica "*El método*", dirigida por Marcelo Piñeyro e refletir sobre a temática do mercado de trabalho.
- Países relacionados: Brasil com Argentina e Espanha.

- **Projeto 3:** Literatura en audio y video: ver, escuchar, crear y recitar poemas de amor (págs.: 140 à 151)

- Tema: Las artes como fuente de reflexión sobre las relaciones amorosas y los gestos de cariño (besos, abrazos, caricias).
- Textos para leitura: Poemas "*Besos*", da chilena Gabriela Mistral; "*El primer beso*", do mexicano Amado Nervo; "Um beijo" e "Remorso", do brasileiro Olavo Bilac.
- Objetivos; conhecer poemas de Gabriela Mistral, Amado Nervo e Olavo Bilac e, por sua vez, refletir sobre a temática do amor e suas manifestações gestuais. Produzir um vídeo poema e um áudio poema.
- Países relacionados: Brasil com Chile e México.

a) Identidade social e grupos sociais

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Problemas sociais; Classes sociais; Identidade regional; Minorias étnicas. Os elementos encontrados foram:

- **Problemas sociais**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Na etapa de reflexão, questão 2 (p. 51), é compartilhado um fórum virtual onde alguns leitores de *Historias de*	F-1(p.51)

	cronopios y de famas falam suas experiências com a leitura. Um dos comentários pode levar os alunos a refletirem, levemente, sobre a questão da desigualdade social por tratar de seres privilegiados com relação a outros.	
Projeto 2	Na etapa de contextualização, especificamente a p. 86, sugere-se aos alunos a leitura da crônica *El hombre que murió dos veces* de Juan Villoro. Nela é contada a história de Moacir Barbosa, goleiro da seleção brasileira na copa do mundo de 1950. Em alguns fragmentos da crônica fica evidente a ocorrência do racismo contra o primeiro goleiro negro da seleção brasileira. Já na etapa de reflexão os alunos são convidados a explicarem uma das frases em que fica evidente o racismo na crônica. Ainda na etapa de reflexão (questão 2, p. 90), são apresentados 4 comentários de leitores de imagens sobre algumas fotografias que são consideradas poéticas. Na página seguinte estão disponíveis as fotografias as quais se referem os comentários. Nessa abordagem é possível identificar alguns problemas sociais recorrentes no Brasil como, por exemplo, a pobreza, presente em basicamente todas as fotografias, especialmente nas de número 1 (*Pelota ponchada*) e 4 (*Fútbol al fin de tarde*) e inclusão social e acessibilidade, verificada na fotografia 3 (*Equipo de fútbol de amputados*).	F-2 (p.86) F-3 (p.88) F-4 (p.90) F-5 (p.91)
Projeto 3	Ainda que o tema do projeto seja a ditadura a partir de uma abordagem na literatura e na música, não foram evidenciadas abordagens efetivas de problemas sociais, o que pode ser destacado é que os processos políticos e históricos da ditadura militar promoveram diversos impactos nos países que contaram com esse regime. Dentre eles podemos destacar as desigualdades sociais, a corrupção, etc.. Além disso, é importante citar toda a censura, repressão, tortura e os exílios como consequências da rebeldia.	—

Análise geral:

Nos três projetos fica evidente a apresentação de alguns problemas sociais como desigualdade social e pobreza, racismo, inclusão social e acessibilidade. No entanto, as temáticas abordadas nessa coleção estão direcionadas a uma proposta literária, nesse sentido, os planejamentos e execuções do projeto não contam com a abordagem efetiva dessas temáticas sociais. Os aspectos encontrados nas abordagens dos projetos, referentes às problemáticas sociais especificamente, permitem observar a existência de debates voltados para a uma visão decolonial, bem como sugere que os próprios

materiais didáticos aludem reflexões e debates acerca da luta conta as desigualdades e a favor da diversidade, como pretendem os estudos em Linguística Aplicada.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	O projeto como um todo contribui significativamente para o combate ao racismo e a desconstrução de estereótipos relacionados às comparações dos fenótipos das pessoas negras que fomentam o racismo e a desigualdade, uma vez que evidencia a escritora costarriquense Shirley Campbell e algumas de suas publicações, como o poema *Rotundamente negra*, por exemplo, proposta na etapa de reflexão (questão 1, pág.: 99). Além disso, ainda nessa etapa, é apresentada outra produção da escritora, trata-se do texto, *El cabello de Ilari* (págs.: 100 e 101), um texto feito em homenagem a sua filha, que pode contribuir positivamente para com a desestruturação de práticas como o bullying e o racimo. Uma vez que o texto busca evidenciar a beleza do cabelo crespo e sua importância para reafirmar o pertencimento a grupos, histórias e religiões. Vale ressaltar o texto *El pelo malo* (pág.:102), de Eduardo Galeano, o qual apresenta uma crítica a revista norte-americana *Ebony*, que se declara dedicada a visibilizar o público afro, mas apresentava em uma de suas edições, mulheres negras com o cabelo liso, e tinha ainda a maior parte da sua edição dedicada a publicidade de produtos alisadores de cabelo, configurando-se portanto a existência do racismo velado em uma revista autodeclarada promotora da visibilidade afro e do seu triunfo ante os brancos.	F-6 (p.97) F-7 (p.99) F-8, 8.1 (p. 100 e 101) F-9 (p.102)
Projeto 3	Este projeto, a partir dos textos de Pablo Neruda, escritor chileno (*Es triste comer de frac*, p.137, *El gran mantel*, p. 138, *Oda a la cebolla, p.140* e *Oda al tomate, p. 141*) e das sugestões de livros de Sebastião Salgado, brasileiro, (Outras Américas, Trabalhadores, Terra, Êxodos, África e Genesis) apresenta problemáticas sociais como a pobreza, a fome e as desigualdades sociais, por exemplo.	F-10 (p.137) F-11 (p.138) F-12 (p.140) F-13 (p.141) F-30 (p.143)

Análise geral:

No primeiro projeto dessa coleção não foi possível identificar aspectos referentes a problemas sociais, no entanto no segundo e no terceiro, são apresentadas propostas bastante pertinentes quanto à evidência de problemas sociais, uma vez que

promove a reflexão e o debate sobre temas como o racismo, o orgulho negro, o bullying, a fome, a pobreza e as desigualdades sociais vivenciadas por países latino-americanos como Costa Rica, Chile e Brasil. Essa abordagem contribui para a desconstrução de estereótipos quanto aos fenótipos negros e suas formas de ser e estar, por exemplo, mas por outro lado, deve-se ter atenção quanto aos estereótipos que podem ser construídos ao redor da América Latina, uma vez que sobre ela, são apresentadas apenas perspectivas com características tidas como negativas, enquanto que o projeto 1, aborda somente aspectos literários peninsulares, através do romance de Cervantes.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Todos os textos do projeto abordam aspectos relacionados às influencias negativas dos aparelhos celulares e da internet na vida e nas relações sociais dos indivíduos. As duas vinhetas do personagem Gaturro, presentes na etapa de sensibilização (págs.:46 e 47) tem por objetivo provar que ainda que sejam muito úteis na atualidade, elementos da modernidade, como celular e internet por exemplo, não trazem a felicidade idealizada pelos seus usuários, ao invés disso, como propõem os textos da etapa de leitura (págs.: 47, 48 e 50) trazem problemas quanto a gozar dos momentos de lazer, uma vez que podemos receber uma chamada telefônica a qualquer hora e em qualquer lugar. Além disso, como sugere o curta-metragem 2 (pág.:53), o telefone e a internet, ao mesmo tempo que trás acessibilidade e aproxima uns aos outros, também separa-os de um contato direto, pessoal, seja por manter geralmente o contato virtual ou por não dispor de tempo.	F-14 (p.46) F-15 (p.47) F-16, 16.1 (p.47 e 48) F-17 (p.50) F-18 (p.53)
Projeto 2	Os textos propostos na etapa de leitura (págs.: 88, 89, 90, 91 e 92) apontam para dificuldades e crueldades nas relações de trabalho, bem como as dificuldades da seleção, problemas esses experimentados pela sociedade atual. Além disso, os textos e as imagens apontam para a situação de desigualdade quanto à presença feminina em ambientes de trabalho, uma vez que o número de mulheres ocupando o lugar na mesa de reuniões ou em uma entrevista de emprego para um cargo importante é bastante inferior se comparado à presença masculina.	F-19, 19.1, 19.2, 19.3, 19.4(p.88,89, 90,91,92) F-20, 20.1 (p.87 e 93)
Projeto 3	Neste projeto não foi possível identificar aspectos relacionados a problemas sociais, uma vez que ele está	__

	dedicado a trabalhar questões poéticas sobre beijos e amores. No entanto, pensando em diferentes formas de amar, este projeto pode ser planejado como uma ferramenta para trabalhar questões relacionadas à orientação sexual, uma vez que aborda relações amorosas e estas existem independentemente do gênero.	

Análise geral:

No projeto 1 são apresentadas propostas consistentes quanto problemas sociais da atualidade uma vez que destaca como a tecnologia, além de contribuir significativamente com o nosso dia-a-dia, também pode atuar negativamente neste, gerando conflitos internos e externos e tornando-nos prisioneiros dessa ferramenta. Quanto ao projeto 2, este também apresenta problemáticas bastante atuais, trata-se das dificuldades nas relações de trabalho que por vezes se configuram como algo bastante agressivo e cruel, e da presença feminina nesse ambiente, que se constitui ainda como desigual, uma vez que o número de mulheres que ocupam cargos importantes em empresas ainda é bem baixo se comparado aos homens, e além disso, muitos empregadores ainda relutam na contratação de mulheres para determinadas vagas por, historicamente, terem sido determinados padrões profissionais para ambos os sexos. Em outras palavras, o cargo de chefia e de trabalhos braçais, por exemplo, é destinado a homens, enquanto que as mulheres devem se conformar como subordinadas. Já no projeto 3, não foram identificados aspectos explícitos referentes a problemáticas sociais, no entanto, não se descarta a possibilidade de que estas sejam abordadas nas unidades ou na execução do projeto.

- **Classes sociais**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Na questão 5 (p.48), dentro da etapa de contextualização, nota-se um pequeno texto explicando os três principais personagens (seres) da obra *Historias de cronopios y de famas*, tal explicação pode se caracterizar como uma diferença de classes sociais entre os *cronopios*, *famas* e as *esperanzas*.	F-21 (p.48)
Projeto 2	Na etapa de reflexão, especificamente nas paginas 90 e 91, são apresentadas fotografias consideradas poéticas. Nessas fotografias é possível notar que existe uma discrepância de classes sociais das figuras 1 e 4 com relação às figuras 2 e 3. Isso porque pelas condições e	F-5 (p.91)

	pela qualidade da bola da figura 1, seus usuários não proveem de classes privilegiadas, além disso, na imagem 4 são representadas crianças de uma comunidade quilombola da cidade de Lençóis no interior da Bahia. Quanto às outras duas figuras, ambas não comprovam efetivamente que os indivíduos sejam provenientes de classes sociais privilegiadas. No entanto, em comparação com as figuras 1 e 4, nota-se que existem diferenças relativas às condições do espaço em que ocorrem as partidas de futebol bem como nas bolas e vestimentas dos praticantes do esporte. Todavia, vale destacar que todas as fotografias não parecem representar indivíduos pertencentes a classes privilegiadas.	
Projeto 3	Na perspectiva da ditadura, fica evidente que existiam duas forças em oposição, as políticas e as sociais. As políticas compreendem os militares e lideres, além das pessoas que faziam parte das camadas mais altas da sociedade, enquanto que as forças sociais compreendiam o povo em geral, a massa mais pobre da comunidade.	__

Análise geral:

Nos projetos analisados fica evidente a existência de diferentes classes sociais, bem como o privilégio de alguns povos com relação a outros. Apresenta, assim, uma estreita relação com a proposta sulear, a qual, como propõem Silva Júnior e Matos (2019, p. 104) busca ultrapassar os limites espaciais e sociais, a fim de problematizar o lugar do Sul na sociedade. Além disso, a abordagem realizada quanto a ditadura militar promove uma possível associação com as teorias relacionadas à memória, conceituada por Lessa (2013) como construção discursiva considerada fundamental para o desenvolvimento da ideia de pertencimento a grupos, bem como as relações com outros. A ditadura teve fim, mas as memórias desta seguem vivas até os dias de hoje, e o terceiro projeto, ao visibilizar essa temática sugere que muitas memórias atuaram e atuam na constituição identitária e na noção de pertencimento dos indivíduos.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	A representação das identidades negras dada pelo projeto a partir das composições de Shirley Campbell e Eduardo Galeano contribui para com a desconstrução de inferioridade da classe negra, por exemplo.	F-7 (p.99) F-8, 8.1 (p.100, 101) F-9 (p. 102)
Projeto 3	O fato de tratar de desigualdades sociais, fome e	__

	pobreza, possibilita a constatação e oportunidade de debates sobre as diferentes classes sociais e suas respectivas realidades quanto a distribuição de alimento, este que é o tema da proposta deste projeto.	

Análise geral:

No projeto 1 não foram identificados aspectos referentes a classes sociais, no entanto os projetos 2 e 3, a partir da representação das identidades negras com perspectivas relacionadas ao racismo e ao bullying, e da fome e pobreza, caracterizando a desigualdade social, respectivamente, apontam para a constatação da existência de diferentes classes sociais, onde os pretos e pobres ocupam a parte mais baixa da pirâmide, consequentemente são menos favorecidos e privilegiados.

VOLUME 3

Análise geral:

De modo geral, os projetos desse volume não apresentam aspectos explícitos e consistentes quanto a classes sociais, no entanto, como sempre destacado neste trabalho, essa percepção não sugere que a temática não tenha sido abordada nas unidades gerais do livro e, ao mesmo tempo, que ela não seja proposta na etapa de ação ou execução do projeto.

- **Identidade regional**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Nas questões 1 e 2 (págs.: 44 e 45), dentro da etapa de sensibilização, são apresentados uma imagem para reflexão sobre a caracterização do espaço (urbano ou natural) e três estátuas de figuras reconhecidas na literatura e suas respectivas cidades de localização. Na questão 1 (p. 50), na etapa de reflexão, é disponibilizado um trecho da obra de Cortázar apresentando aos alunos um lugar turístico de Buenos Aires: a rua *Santiago del Estero*. Na questão 2 (págs.: 50 e 51), ainda na etapa de reflexão, são apresentadas 3 figuras de espaços da capital Buenos Aires, propondo aos alunos uma pesquisa sobre o que há em cada um dos lugares representados nas figuras. Tais questões podem sugerir aos alunos uma reflexão sobre as identidades regionais brasileiras e argentinas.	F-22 (p.44) F-23 (p.45) F-24 (p.50) F-25, 25.1 (p.50, 51)
Projeto 2	Todo o projeto está direcionando para a temática do futebol, considerado uma paixão nacional em diversos países. Desde a etapa de contextualização com uma	F-26 (p.85) F-2 (p.86)

	breve apresentação do livro *Dios es redondo* e da crônica *El hombre que murió dos veces* de Juan Villoro, até a etapa de reflexão e planejamento, são sugeridas histórias e imagens nas quais os alunos podem identificar a paixão ao futebol como um aspecto importante na construção das identidades nacionais.	
Projeto 3	Na canção e no poema musicalizado, que contam a problemática do exílio, especificamente na música de Erasmo Carlos e Roberto Carlos, nota-se um amor caracterizado pela saudade do país de origem, o qual foi deixado, ao se concretizar o exílio. Na abordagem desses textos, os alunos são provocados a refletirem sobre a luta contra a ditadura, possibilitando uma forme de constituição de identidades, entre elas a nacional.	F-27 (p.137)

Análise geral:

Os projetos buscam estar sempre trabalhando com uma relação entre o Brasil e os demais países, falantes do espanhol ou não. Nessa relação existem algumas características que se remetem a identidades regionais e nacionais de outros países, e também a possibilidade de re/constituição das nossas identidades nacionais. Essas abordagens coincidem com o conceito de comunidades imaginadas proposta por Anderson (2008), o qual sugere que embora exista uma ideia de comunhão entre os membros pertencentes à comunidade, esta, se torna imaginada pelo fato de que jamais ocorrerá um conhecimento mútuo entre as nações e ainda, promove-se a constituição de um nacionalismo baseado em algo que se constitui no imaginário simplesmente porque, na realidade, não existe uma nação comum a todos.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	As imagens e suas respectivas legendas com referências a novela de Cervantes e as leituras sobre ela feitas no decorrer do projeto, apresenta para os alunos características da Espanha, desse modo, não é possível que os alunos desenvolvam outras identidades além da espanhola, uma vez que os elementos apresentados nesse projeto se referem apenas à Espanha.	F-28, 28.1, 28.2 (p.54, 58)
Projeto 2	A escritora Shirley Campbell propõe com a apresentação do poema *Rotundamente negra* e do texto *El cabello de Illari*, evidenciar além das identidades negras, as identidades costarriquenses, reafirmando suas crenças, seus costumes, sua história, seu povo e suas identidades. Quanto ao texto de Eduardo Galeano, *El pelo malo* (pág.:102), pode-se dizer que há a constatação de uma	F-7 (p.99) F-8, 8.1 (p.100, 101) F-9 (p.102)

	hegemonia quanto as identidades estadunidenses em relação aos membros da comunidade negra do país, os quais, ainda que pareçam estar sendo evidenciados, em verdade tornam-se mais uma vez vítimas de um racismo velado.	
Projeto 3	Como o próprio objetivo do projeto sugere, as abordagens com relação à culinária possibilita aos alunos refletir sobre a importância desta para com as identidades culturais de um povo, ou país.	__

Análise geral:

Os projetos como um todo fazem referência a identidades regionais, o primeiro, e mais discutível, apresenta somente aspectos da Espanha, sem qualquer referência à América Latina, ainda que seja citado o autor peruano Mario Vargas Llosa, o segundo traz através da autora Shirley Campbell, uma evidenciação das identidades costarriquenses, através da reafirmação das identidades negras da autora e de sua filha, podendo ser feita também uma relação com outros países latino-americanos, uma vez que as identidades negras fazem-se presente em todos eles. Por fim, o projeto 3, apresenta a culinária como um importante aspecto das identidades culturais de um povo, deixando em aberto a possibilidade de países a serem abordados, o que se configura como algo positivo, visto que pode ser feita uma relação entre diversos países.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	Ainda que sejam feitas referências a países como a Argentina e a Espanha, buscando relacionar com o Brasil, não foram identificados aspectos relacionados às identidades regionais.	__
Projeto 3	__	__

Análise geral:

De modo geral, não foram identificados em nenhum dos projetos desse volume aspectos referentes a identidades regionais, ainda que em todos eles sejam feitas referências a países como Brasil, Espanha, Argentina, Chile e México, elas ocorrem a partir de textos literários e seus respectivos autores.

- **Minorias étnicas**

VOLUME 1

PROJETO	ANÁLISE	ANEXO
Projeto 1	__	__
Projeto 2	A crônica *El hombre que murió dos veces*, presente na etapa de contextualização (págs.: 86, 87 e 88), conta a história do brasileiro Moacir Barbosa, o primeiro goleiro negro da seleção brasileira, além disso, nas fotografias da etapa de reflexão, também são apresentadas figuras de indivíduos pertencentes a população negra e deficientes físicos.	F-2 (p.86)
Projeto 3	No projeto não é trabalhada especificamente essa questão de minorias étnicas, no entanto, ainda na etapa de sensibilização (Questão 1, p.132) nota-se a imagem de uma menina negra fazendo o sinal de silencio. Como a temática aborda a Ditadura, acredito que tal imagem pode propor uma reflexão acerca da liberdade de expressão e os ataques e opressões sofridas especialmente pelos negros.	F-29 (p.132)

Análise geral:

Em geral, apenas o projeto 2 desse volume apresenta representações consistentes com relação às minorias étnicas, especificamente aos negros, corroborando assim com os debates propostos a partir do contexto da colonialidade, bem como as percepções de Abdias do Nascimento no livro O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado, o qual aponta para a existência de um mito de democracia racial que encobre e vela o racismo tornando-o naturalizado, motivando assim uma situação de genocídio no Brasil, relacionado ao passado escravocrata proveniente ao processo de colonização.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	O projeto como um todo contribui para evidenciar as identidades negras, como uma forma de resistência à desvalorização histórica do negro e ao racismo que ainda existe em todo o mundo.	__
Projeto 3	O projeto em geral contribui através da relação entre comida e literatura para fazer um apelo a respeito da má distribuição de recursos e a desigualdade social que motiva a fome das populações mais pobres, não somente no Chile, através dos textos de Neruda, mas também no Brasil, a partir das propostas de leitura dos livros de Sebastião Salgado (pág.:143).	F-10 (p.137) F-11 (p.138) F-12 (p.140) F-13 (p.141) F-30 (p.143)

Análise geral:

No projeto 1 não foram identificados aspectos referentes a minorias étnicas, por outro lado, os projetos 2 e 3, evidenciam as identidades negras e a população mais pobre de países como o Chile e o Brasil, por exemplo. Ambas as abordagens corroboram com os debates sobre o processo da colonialidade e sobre o racismo, prática presente em todo o mundo, ainda que de forma velada.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	O projeto contribui para evidenciar a importância de debater aspectos relacionados aos lugares ocupados pelas mulheres, em particular no ambiente de trabalho.	__
Projeto 3		__

Análise geral:

Apenas no projeto 2 foi possível identificar aspectos relacionados a minorias étnicas, já que destaca a desigualdade quanto a presença feminina nos ambientes de trabalho. No entanto, isso não implica que esse aspecto seja debatido em sala de aula em outros momentos. Além disso, os demais volumes da coleção apresentaram aspectos consistentes quanto à temática em questão.

b) Crença e comportamento

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Crenças morais; Crenças religiosas; Comportamento em geral. Os elementos encontrados foram:

- **Crenças morais**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Na entrevista concedida por Cortázar, etapa de contextualização (págs.: 47 e 48) ele faz uma breve definição dos seres (personagens) do seu livro, os *cronopios*, os *famas* e as *esperanzas*, tais definições pode levar a uma crença moral de que existem três personalidades diferentes de pessoas. Além disso, em uma das reflexões (questão 2, p. 48), sugere-se aos alunos que estes imaginem ser um dos personagens buscando identificar com qual deles mais se assemelham.	F-31, 31.1 (p.47,48) F-32 (p.48)
Projeto 2	Na crônica sobre Moacir Barbosa, existe a constatação de um fato onde os torcedores brasileiros acusam o ex-	F-2 (p.86) F-4 (p.90)

	jogador de não ter o mesmo valor e a mesma coragem de jogadores brancos caracterizando-se em uma crença moral que defende que os brancos são seres superiores aos negros. Na etapa de reflexão, no comentário referente à fotografia *Seminaristas jugando al fútbol* de 1959, o autor finaliza com uma indagação com relação ao jovem seminarista da imagem, a qual deixa uma reflexão sobre o futuro do garoto, se ele se formou padre ou perdeu a vocação pelo caminho. Tal indagação sugere e comprova a existência de limites para com os que pretendem seguir a carreira religiosa. Nas páginas referentes ao planejamento e execução do projeto não é feita nenhuma referência a mulheres no futebol, podendo configurar-se como a crença moral de que futebol não é um esporte para mulheres. No entanto, vale destacar que no manual do professor, ao fim do livro, há como sugestão para abordagem de sensibilização, mostrar para os alunos imagens relacionadas ao futebol e suas emoções, e em uma delas está representada a jogadora Marta, eleita por 6 vezes a melhor jogadora do mundo. Contudo, ainda que exista essa fotografia, não é proposto nenhum tipo de abordagem com relação ao futebol feminino, a presença de mulheres em estádios ou a identificação de mulheres com um esporte tido, por vezes, como exclusivamente masculino.	
Projeto 3	No texto *Beatriz (Una palabra enorme)* de Mario Benedetti, existe a crença moral da liberdade. Acreditamos ser pessoalmente, socialmente, economicamente e politicamente livres, no entanto a liberdade é apenas idealizada e não concreta.	F-33 (p.133)

Análise geral:

Todos os projetos apontam crenças morais recorrentes no nosso cotidiano, porém, não são feitas abordagens concretas que minimizem, de algum modo, tais crenças. No entanto, isso não impede que o professor faça um trabalho especifico aprofundando os debates relacionados à minimização das crenças apresentadas, já que os projetos se constituem como sugestões, cabendo ao professor (a) a responsabilidade de desenvolvê-lo a partir da necessidade específicas da escola como um todo. Além disso, o educador (a) pode retomar essa discussão dentro da própria sala de aula, sem a necessidade de precisar que seja desenvolvido um projeto para propor esse tipo de debate por exemplo.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O fato do projeto em questão apresentar elementos da Espanha propriamente pode contribuir para com a crença de que o Espanhol é falado somente na Espanha, invisibilizando assim a América Latina, por exemplo.	__
Projeto 2	Todo o projeto em questão contribui significativamente para com a reafirmação das identidades negras, desconstruindo possíveis crenças sobre a inferioridade destas identidades em relação aos brancos, por exemplo. Além disso, busca desestruturar supostas crenças negativas sobre assumir cabelo crespo.	__
Projeto 3	A abordagem de aspectos relacionados à fome, a pobreza e as desigualdades sociais, permitem refletir e desconstruir a crença de que a fome foi erradicada no Brasil e no mundo.	__

Análise geral:

De modo geral os projetos contribuem significativamente para com a desconstrução de crenças como as de que o racismo não existe, ou a fome foi erradicada no Brasil e no mundo, por exemplo, além disso, as discussões particulares propostas pelo projeto 2, permite romper com as crenças de inferioridade do negro para com o branco, resquícios de um passado colonial, e, a negatividade ao assumir um cabelo crespo. O ponto discutível dessa coleção diz respeito ao projeto 1, nele são feitas referências unicamente espanholas, fato que pode restaurar ou favorecer a crença de que o espanhol é um idioma falado somente na Espanha, proposta por Zolin-Vesz (2013).

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Os textos propostos pelo projeto em geral contribuem para a desconstrução da crença de que os meios de comunicação e elementos da globalização proporcionam uma felicidade ideal, ao mesmo tempo em que, promove uma reflexão acerca de quão dependentes e prisioneiros somos desse sistema, o qual dispõe de elementos vantajosos, mas ao mesmo tempo, desvantajosos para a população como um todo.	F-14 (p.46) F-15 (p. 47) F-16, 16.1 (p. 17, 48) F-17 (p. 50)
Projeto 2	Através do projeto em questão, pode ser feito um debate acerca da crença de que alguns cargos devem ser ocupados somente por homens e outros somente por mulheres.	__
Projeto 3	Ao trabalhar questões sobre relações amorosas e gestos de carinho, em particular o beijo, o projeto contribui para descontruir crenças ou tabus que rondam a pratica de beijar ou abraçar através de uma visão poética e	__

	romântica sobre o assunto. Além disso, pode ser proposta a discussão de que toda forma de amor é válida, descontruindo crenças tradicionais, opressoras e até mesmo LGBTfóbicas.	

Análise geral:

Os projetos como um todo apresentam aspectos relacionados a crenças morais e contribuem significativamente para a desconstrução de algumas, entre elas a de que os meios de comunicação funcionam como uma liberdade e felicidade ideal, mostrando ao contrário a perversidade por trás de tudo. Do mesmo modo, propõe a reflexão e o debate acerca da especificidade de cargos destinados historicamente e socialmente para homens e mulheres, e, ao mesmo tempo, possibilita a desconstrução de crenças tradicionais e tabus que existem em torno da ação de beijar e demonstrar carinho.

- **Crenças religiosas**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	Na etapa de contextualização são apresentadas brevemente algumas obras de Juan Villoro, entre elas está *Dios es redondo*, uma obra que traz uma reflexão sobre o futebol se considerado um todo poderoso, capaz de provocar diversas ações como criar, destruir, sorrir, chorar... Tudo isso justifica a utilização da expressão utilizada como título da obra. No entanto, ainda que haja essa menção a figura divina no livro, e à igreja, em uma das fotografias da etapa de reflexão (*Seminaristas jugando al fútbol*, p.91), não é evidenciada uma abordagem com relação a crenças religiosas.	F-26 (p.85) F-5 (p.91)
Projeto 3	__	

Análise geral:

Pouco se encontrou no volume sobre crenças religiosas. Somente no projeto 2 pode-se refletir sobre a temática em questão. Porém, como apontado no tópico anterior, isso não impossibilita que seja feita uma abordagem dessa temática sugerida pelo professor (a) em sala de aula. De forma geral, crenças religiosas se constituem como um assunto delicado, mas que precisa ser proposto para discussões desde a escola, ainda que isso possa gerar conflitos. Estes são formas diferentes de ver ou interpretar determinados assuntos ou contextos em geral, algo comum ao convívio social, portanto inevitável. No entanto, a discussão promove a mediação de conflitos e desse modo, a

resolução de possíveis problemas, por isso é de suma importância que sejam estimulados debates e, desse modo, diálogos acerca de temáticas que se constituam como geradoras de conflito. Já que, como propõe Matos (2014, p.171): “Para promover o diálogo intercultural não é necessário ser o outro, mas entender o outro em sua completude, compreender que as diferenças não precisam ser foco de conflitos”. E estes, ainda como sugere Matos (2014, p.171), “são inerentes à condição humana, e saber lidar com elas é o que vai determinar a validade de nossa ação intercultural”.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	A reafirmação das identidades negras proposta pelo projeto promove também uma reafirmação cultural, desse modo, pode haver, através do projeto, uma abordagem acerca das crenças e religiões afro, ainda que não seja algo explícito no projeto.	__
Projeto 3	__	__

Análise geral:

De maneira geral, os projetos não evidenciam crenças religiosas em suas propostas. Nota-se no projeto 2 que a afirmação das identidades negras determinada pelas composições de Shirley Campbell e Eduardo Galeano pode motivar a discussão de aspectos relacionados a comunidade afro como um todo, desse modo, pesquisar e discutir questões relativas à religião.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	__	__
Projeto 3	O projeto contribui para a desconstrução de crenças morais e religiosas quanto à ação de beijar, uma vez que naturaliza o ato através de poesia. Além disso, pode contribuir, caso haja uma abordagem sobre diferentes formas de amar, para desestruturar práticas homofóbicas.	__

Análise geral:

Nos projetos 1 e 2 deste volume não foram identificados elementos referentes a crenças religiosas. Apenas no projeto 3 pode ser feita uma referência a possíveis

desconstruções de crenças quanto a não naturalização de gestos de carinho, ou a diferentes formas de amar, independentemente da orientação sexual do indivíduo.

- **Comportamento em geral**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	No texto *Viajes* é apresentado o comportamento dos três personagens de Cortázar (*cronopios*, *famas* e *esperanzas*) ao fazerem uma viagem. Além disso, ainda na etapa de reflexão (questão 2 p.48), é sugerido, aos alunos que façam uma reflexão quanto a que personagem se assemelham. Outra questão que fala sobre comportamento é a segunda (p.51), na qual os comentários no fórum virtual dos leitores de *Historias de cronopios y de famas* sugere que as pessoas tem comportamento semelhante aos dos personagens de Cortázar, sendo possível a identificação com um ou todos eles. Na página 52, ainda na etapa de reflexão, é sugerido aos alunos que observem as opções turísticas sugeridas em uma imagem e reflitam sobre quais das opções agradariam aos personagens já citados, isso de acordo com o perfil e o comportamento já conhecido de cada um deles.	F-34 (p.49) F-32 (p.48) F-1 (p.51) F-35 (p.52)
Projeto 2	A breve apresentação da obra *Dios es redondo* sugere uma investigação do ator quanto ao comportamento dos torcedores fanáticos em futebol dentro dos estádios, além disso, a crônica *El hombre que murió dos veces*, relata acontecimentos e mudanças de comportamento tanto de Moacir Barbosa, quanto dos brasileiros em geral depois da derrota da seleção brasileira de 2 x 1 para a seleção uruguaia na copa de 1950.	F-26 (p.85) F-2 (p.86)
Projeto 3	Todos os textos sugeridos no projeto apresentam características de comportamento e relacionamento pessoal.	—

Análise geral:

Todos os projetos apresentam textos com características relacionadas ao comportamento e principalmente ao relacionamento pessoal. Isso sugere que os materiais em geral possibilitam ao professor (a), estimular debates relacionados ao comportamento interpessoal. Essa temática pode proporcionar debates quanto a não reprodução de estereótipos relacionados a formas de comportamento, por exemplo, além disso, pode promover possíveis reflexões e questionamentos acerca dessa possível padronização comportamental. No entanto, ainda que os projetos proponham essas

características de comportamento pessoal não é claramente sugerida uma abordagem quanto à problematização dessa temática, desse modo, configura-se como uma possibilidade.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	—	—
Projeto 2	Os textos propostos por Shirley Campbell propõem uma desconstrução quanto ao comportamento afro padronizado pela sociedade, além disso, o texto de Eduardo Galeano sugere que o comportamento das mídias e em geral o comportamento da sociedade, ainda que tente se promover como inclusiva e não preconceituosa, se apresenta como reprodutora de práticas racistas e exclusivas.	F-7 (p.99) F-8, 8.1 (p. 100,101) F-9 (p. 102)
Projeto 3	A pobreza e a fome, propostas como reflexão pelos textos sugeridos no projeto, despertam uma noção diferente de comportamento desses sujeitos mais pobres para com a valorização da comida que dispõem. É o caso da Ode da cebola e do tomate, homenageadas por Neruda.	F-12 (p.140) F-13 (p.141)

Análise geral:

Não foram evidenciadas no projeto 1 características relacionadas a comportamento, no entanto, o projeto 2 atua positivamente para romper possíveis padrões de comportamento impostos pela sociedade e pelas mídias para com as pessoas negras, além disso, os aspectos identificados pelo texto de Eduardo Galeano nas mídias quanto as identidades afro, confirmam a existência de comportamentos racistas velados também em instrumentos midiáticos que dizem romper barreiras e evidenciar a comunidade negra de um determinado país.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O projeto apresenta situações e questionamentos sobre o comportamento humano quanto ao uso das novas tecnologias, ao mesmo tempo em que promove reflexões sobre como agir quanto ao uso desses meios.	—
Projeto 2	O projeto demonstra como um método de seleção de trabalho determina o comportamento do funcionário. Ou seja, através do interesse da empresa contratante, o candidato é testado, e até certo ponto, estimulado a definir até onde ir para conseguir uma importante vaga de	—

	emprego.	
Projeto 3	De modo geral, o projeto é pensado e construído a partir de comportamentos quanto à relações amorosas, ou seja, ações de beijar e abraçar que demostram sentimento.	__

Análise geral:

De maneira geral, todos os projetos apresentam elementos relacionados ao comportamento, seja dentro do contexto de tecnologias, como evidenciado no projeto 1, trabalho, presente no projeto 2, e até mesmo nas relações mais intimas e pessoais, características relativas ao projeto 3.

c) Socialização e ciclo de vida

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Família; Escola; Trabalho. Os elementos encontrados foram:

- **Família**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	__	__
Projeto 3	O texto *Beatriz (Una palabra enorme)*, conta um pouco da vida e dos componentes da família da garota, afetada pela ditadura. No entanto a temática (família) não é aprofundada no projeto.	F-33 (p.133)

Análise geral:

Em geral os projetos não trabalham a temática família. No entanto, as unidades dos livros em geral podem abordar esse tema ainda que este não esteja presente no desenvolvimento dos projetos, foco da análise desse trabalho. A temática família se constitui atualmente como um importante conteúdo, que deve ser discutido ainda no contexto escolar, visto que o modelo da família tradicional da contemporaneidade e pós-modernidade não mais representa o modelo padrão considerado socialmente. O que de fato se verifica é uma diversidade de perfis familiares contrários à singularidade proposta até então pelo patriarcado. Portanto é de suma importância que as escolas acompanhem esses avanços sociais, permitindo, desde as séries iniciais debates que os alunos tenham acesso aos conhecimentos e desenvolvam a criticidade necessária para o convívio com a diferença e a diversidade.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	O texto *El cabello de Illari*, de Shirley Campbell, retrata uma relação familiar dela com sua filha, como uma forma de homenagem.	F-8, 8.1 (p.100, 101)
Projeto 3	__	__

Análise geral:

Os projetos como um todo, não abordam questões relacionadas à família, ainda que o projeto 2 faça uma referência familiar quanto a homenagem feita por Shirley Campbell a sua filha Illari.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	__	__
Projeto 3	Trabalhar com relações amorosas implica de algum modo, trabalhar relações familiares, ainda que isso não esteja explícito no projeto.	__

Análise geral:

Não foram identificados elementos explícitos relacionados à temática família em nenhum dos projetos do volume em questão, ainda que esta pode ser uma abordagem feita em sala de aula a qualquer momento, independentemente da aplicação de projetos ou não.

- **Escola**

VOLUME 1

Análise geral:

Basicamente todas as etapas dos projetos são realizadas na escola. No entanto, não existe efetivamente um debate sobre o contexto escolar, vocabulário, entre outros aspectos. Ainda assim, isso não significa afirmar que estes não podem ter sido trabalhados nas unidades gerais do livro em questão.

VOLUME 2

Análise geral:

De modo geral, todos os projetos são realizados na escola, ainda que não sejam evidenciados debates sobre elementos e características do contexto escolar por exemplo.

VOLUME 3

Análise geral:

Assim como nos demais volumes dessa coleção, ainda que todos os processos dos projetos sejam realizados na escola, não são evidenciados aspectos relacionados ao contexto e ambiente escolar.

- **Trabalho**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Todo o projeto tem como base a literatura, especificamente a obra de Julio Cortázar, assim sendo, a profissão de escritor está basicamente presente, indiretamente, em todos os debates. Além disso, como conta em sua entrevista (págs.: 47 e 48), seus personagens ganham figuras profissionais como, por exemplo: *cronopios* = poetas; *famas* = gerentes de banco, presidente da república. Por fim, na etapa de reflexão também e citada a profissão de médico, no fragmento do conto *Terapias* (questão 1, p. 50).	F-31, 31.1 (p.47,48) F-24 (p.50)
Projeto 2	Assim como no projeto 1, no projeto 2 é evidenciada a profissão de escritor, isso porque toda a coleção está relacionada a literatura. Nesse projeto foi possível evidenciar também a profissão Futebolista, especificamente na crônica que conta a história de Moacir Barbosa, onde também são citados outros futebolistas como Pelé e Ghiggia, bem como as profissões de treinador, representada por Mario Lobo Zagallo, e jornalista, representada por François Bott. Ainda nesse projeto, é possível identificar a profissão de fotógrafo, representada por artistas como Francisco Vieira, Gabriel Orozco, Pep Bonet e Ramón Masats (Fotografias da p.91).	F-2 (p.86) F-5 (p.91)
Projeto 3	As profissões em destaque se referem às já presentes nos projetos anteriores, autores e escritores. No entanto, nesse projeto são citadas também as profissões de professora (mencionada por Beatriz no texto de Mario Benedetti) e cantor (a) já na etapa de *escucha* (pág.: 137).	F-33 (p.133) F-27 (p.137)

Análise geral:

Ainda que nos projetos seja possível identificar tais funções citadas acima, não é feita uma abordagem efetiva sobre profissões. O foco está voltado pra a relação de temáticas em geral com a literatura através da leitura e produção de textos. Aproveitando a citação de profissões como presidente da república, futebolista e treinador, o professor (a) pode promover, ainda que em sala de aula já que as propostas de ação e execução dos projetos não estão voltadas para questões relacionadas a profissões, uma discussão acerca da presença das mulheres nessas atuações profissionais, evidenciando que não existem funções exclusivamente masculinas ou femininas. Estimulando os alunos a abandonarem possíveis crenças morais ou estereótipos pré-estabelecidos.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O projeto tem como base a obra de Cervantes, desse modo é evidenciada a profissão de escritor.	__
Projeto 2	Assim como no projeto 1, é feita uma vidência à profissão de escritor (a).	__
Projeto 3	Assim como nos projetos anteriores é evidenciada a profissão de escritor, mas, além disso, pode ser feita uma relação das odes do tomate e da cebola com os agricultores ou trabalhadores rurais em geral, responsáveis por levar os alimentos que chegam as nossas mesas, por exemplo.	F-12 (p.140) F-13 (p.141)

Análise geral:

Em todos os projetos é evidenciada a profissão de escritor, uma vez que a coleção busca promover uma relação das temáticas abordadas com a literatura. Além disso, no projeto 3, pode-se fazer referência aos agricultores como elementos fundamentais para o acesso da sociedade a alimentos de origem agrícola. No entanto, ainda que essas profissões sejam evidenciadas, não é feita uma abordagem com relação à temática nos projetos, o que não impossibilita que ela seja discutida nas unidades do livro.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Assim como nos volumes anteriores é evidenciada a profissão de escritor, mas por tratar de novas tecnologias pode ser feita, nesse projeto, uma abordagem quanto à importância do uso desses meios	__

	no ambiente de trabalho.	
Projeto 2	O projeto como um todo está direcionado para as temáticas jovens e mercado de trabalho, demonstrando como alguns perfis são testados e selecionados pela empresa, através do método Grönholm.	__
Projeto 3	Assim como na maioria dos projetos dessa coleção, neste, são evidenciadas as profissões de escritores e poetas. Além disso, é feita uma pequena menção, na etapa de contextualização (pág.:144) a filósofos.	F-36 (p.144)

Análise geral:

Assim como nos demais volumes dessa coleção, os projetos em questão evidenciam as profissões de autores, escritores e poetas, trabalhando com textos literários. Somente no projeto 2 deste volume são apresentados conteúdos relativos ao mercado de trabalho e seus métodos de seleção. Por se tratar do último volume, referente ao terceiro ano do ensino médio, a temática pode ser pensada e abordada de maneira que estimule os jovens a pensarem no futuro acadêmico e profissional.

d) Estereótipos e identidade nacional

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Estereótipos; Folclore; Vestuário; Expressão artística. Os elementos encontrados foram:

- **Estereótipos**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Na etapa de contextualização tem um apêndice como forma de curiosidade, onde são descritos os personagens de *Historias de cronopios y de famas* de acordo com suas formas de viver. Além disso, é feita uma analogia desses seres com os seres humanos, comparando suas formas de viver, de pensar e trabalhar. Por conseguinte, tais comparações podem levar os alunos a estereotipar o comportamento das pessoas.	F-21 (p.48)
Projeto 2	Eu poderia aqui citar que é evidenciado o estereótipo de que todos os brasileiros gostam de futebol, no entanto as mulheres não são citadas nos textos que abordam a temática futebolística. Desse modo, considero que não há a reprodução desse estereótipo. No entanto, considerando a evidencia do racismo na crônica *El hombre que murió dos veces*, é reproduzido nesta, como manifestação do racismo, o estereótipo de que os negros são seres inferiores aos brancos.	F-2 (p.86)
Projeto 3	__	__

Análise geral:

Não foram evidenciados aspectos precisos com relação a estereótipos, apenas possíveis suposições quanto à possibilidade de percepção e reflexão dos alunos. Ainda assim, vale ressaltar que a evidência do racismo em um dos projetos, a partir do ideal preconceituoso de que os negros são inferiores aos brancos, está diretamente relacionada às perspectivas de Abdias do Nascimento quanto a naturalização do racismo e da situação de genocídio dos negros brasileiros, e ainda com a discussão relativa à proposta de uma eugenia no Brasil que, como aponta o capítulo 2 dessa pesquisa, ocorreu no século XIX, com o objetivo de branquear a população a partir da teoria de que os negros se constituíam como uma raça inferior que atrasava o progresso e a construção de uma sociedade perfeita com raças puras, sem mestiçagem teoria a qual Bomfim (2008) não concordava.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O livro aponta que será feita uma relação da Espanha com os demais países do mundo, no entanto o projeto conta apenas com elementos peninsulares e em momento alguma faz referência a qualquer outro país. Isso impossibilita que sejam desconstruídos possíveis estereótipos sobre a superioridade da Espanha quando aos países do Sul, por exemplo.	F-28, 28.1, 28.2 (p.54, 58)
Projeto 2	O projeto como um todo contribui positivamente para a desconstrução de estereótipos quanto a população afro, bem como ressalta que ainda existem práticas que estereotipam e invisibilizam essa população, ainda que estas ocorram, por vezes, de forma velada.	F-7 (p.99) F-8, 8.1 (p.100,101) F-9 (p.102)
Projeto 3	De modo geral, esse projeto pode contribuir, ou não, para reforçar os estereótipos quanto à situação de pobreza vivida pelos povos dos países da América Latina.	—

Análise geral:

O projeto 1, de modo geral, contribui negativamente para com a proposta sulear de evidenciar os saberes do Sul, uma vez que apresenta aspectos que se referem somente a Espanha. No entanto, o projeto 2 desmonta significativamente estereótipos referentes as formas de ser e estar das identidades negras, promovendo uma notabilidade e valorização dessas identidades no âmbito escolar, corroborando com as discussões propostas por Matos (2014, p. 167) que defende que “manifestações de

discriminação, racismo ou xenofobia precisam ser combatidas e distanciadas do convívio escolar".

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	A desigualdade entre a presença de homens e mulheres no ambiente de trabalho apresentada pelos textos e imagens do projeto propõe a constatação da existência de estereótipos quanto à capacidade feminina em relação à masculina.	F-19, 19.1, 19.2, 19.3, 19.4 (p. 88, 89, 90, 91, 92) F-20, 20.1 (p.87, 93)
Projeto 3	Ainda que não esteja explícito no projeto, pode ser feita uma pesquisa e discussão acerca de estereótipos sobre a ação de beijar e abraçar, ou de igual modo, sobre as relações amorosas como um todo.	__

Análise geral:

Nos projetos 2 e 3, foi possível constatar a presença de estereótipos, primeiramente, no projeto 2, é possível perceber que a presença de mulheres na seleção de emprego proposta pelos textos e pelas imagens é evidentemente inferior se comparada aos homens, o que pode inferir que determinados cargos devem ser ocupados exclusivamente por homens e outros por mulheres. Quanto ao projeto 3, podem ser trabalhados aspectos relacionados a possíveis estereótipos construídos historicamente e socialmente sobre o ato de beijar e abraçar, ou das relações amorosas em geral.

- **Folclore**

VOLUME 1

Análise geral:

Não foram identificadas referencias evidentes com relação ao folclore em nenhum dos projetos. No entanto, a falta de evidências desse aspecto nas sugestões dos projetos não impossibilita que seja feito um momento de discussão e aprendizado a respeito dessa temática no decorrer das aulas relacionadas às unidades dos livros em geral.

VOLUME 2

Análise Geral:

Não foram identificados aspectos referentes à temática folclore em nenhum dos projetos desse volume, porém isso não impede que seja feita uma abordagem relativa a essa temática no decorrer das unidades como um todo.

VOLUME 3

Análise geral:

Assim como nos demais volumes, não foram identificados aspectos relativos ao folclore em nenhum dos projetos do volume em questão. Ainda assim, essa temática pode ser trabalhada em outros momentos do contexto da educação linguística.

- **Vestuário**

VOLUME 1

Análise geral:

Não foi possível reconhecer aspectos relativos à temática vestuários em nenhum dos projetos. Porém, isso não impede que haja, nas unidades gerais dos livros, sugestões referentes a essa temática.

VOLUME 2

Análise geral:

As propostas dos projetos estão voltadas para questões literárias, desse modo não apresentam sugestões objetivas para a abordagem dessa temática, ainda que esta pode ser objeto de discussão nas unidades do livro em geral.

VOLUME 3

Análise geral:

Em nenhum dos projetos propostos pelo volume em questão foi possível identificar aspectos relativos a vestuário, no entanto, essa temática pode ser trabalha em outros contextos no dia a dia na sala de aula, por exemplo.

- **Expressão artística**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Todo o projeto está baseado no escritor Julio Cortázar. Além disso, na etapa de sensibilização (págs.: 44 e 45), são citados os autores: Federico Martínez Reyes, Fernando Pessoa, Federico García Lorca e Carlos Drummond de Andrade.	F-22 (p.44) F-23 (p.45)
Projeto 2	A utilização de imagens relacionadas ao futebol (etapa de reflexão p.91) como sendo um recurso poético para uma leitura sem a utilização de palavras evidencia a possibilidade de expressões através de imagens. Além disso, é sugerido aos alunos que façam uma reflexão e posteriormente comentários sobre as impressões poéticas causadas pelas fotografias apresentadas.	F-5 (p.91)
Projeto 3	Todo o projeto está voltado para a expressão literária e musical em uma perspectiva da época da ditadura.	__

Análise geral:

Em geral, todos os projetos trabalham com questões voltadas para a expressão literária, fotográfica e musical, não só dos autores citados, mas também dos alunos. No entanto, a maior parte dos autores/artistas são brancos, podendo reforçar assim a presença do racismo velado, como propõe Abdias do Nascimento.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Todo o projeto tem como elemento base a obra de Cervantes, e propõe ainda a produção de cartazes sobre outras obras literárias consideradas clássicos espanhóis.	__
Projeto 2	Assim como no projeto 1, todo o projeto 2 está voltado para a literatura, em particular a produção de saraus, e esta se configura como uma expressão artística.	__
Projeto 3	Todos os projetos estão relacionados à literatura, evidenciando assim expressões artísticas como a produção de odes por exemplo.	__

Análise geral:

De modo geral, todos os projetos apresentam e propõem aos alunos abordagens relativas a expressões artísticas, seja na produção de cartazes, saraus ou odes. Ao contrário do volume 1, esse volume apresenta em um de seus projetos uma escritora, mulher, negra, e suas contribuições para com a reafirmação das identidades negras, estimulando mulheres e negras a tomarem seus lugares na literatura.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O projeto trabalha com os gêneros conto e curta-metragem e, ao mesmo tempo, apresenta para os alunos a proposta da elaboração de um conto ao final do projeto.	F-16, 16.1 (p.47,48) F-18 (p.53)
Projeto 2	O projeto apresenta como forma de expressão artística o teatro e o cinema, ao mesmo tempo em que propõe aos alunos a elaboração de uma dramatização como produto final.	__
Projeto 3	Assim como nos demais projetos desse volume, este apresenta a poesia como expressão artística, e, além disso, propõe como produto final para os alunos a produção de áudio poemas e vídeo poemas.	__

Análise geral:

Assim como nos demais volumes, neste são trabalhadas expressões artísticas em todos os projetos uma vez que eles têm como foco principal fazer relações entre as temáticas propostas e a literatura, apresentando contos, curtas, teatro, cinema, poesia, etc. e propondo ao final que os alunos produzam alguns desses gêneros.

5.2 Coleção 2: *Sentidos en lengua española*

Nessa coleção cada volume conta com 4 unidades, nas unidades impares de todos os volumes há a sugestão de um projeto a ser desenvolvido pelos estudantes na escola ou na comunidade. Os projetos devem envolver a produção escrita e oral, e ainda, buscam aprofundar os temas abordados na unidade e os conhecimentos em língua espanhola. Além disso, os projetos contam com uma integração entre os profissionais da escola, propondo não só uma interdisciplinaridade do espanhol com outros componentes curriculares, mas também a integração de todos os profissionais que prestam serviços para a escola.

Ao contrario da coleção anterior (*Cercanía Joven*), nessa coleção os projetos não contam com divisões de etapas porque segundo as autoras Luciana Freitas e Elzimar Costa, eles podem levar o tempo que o professor achar adequado, podendo ser realizado em apenas um bimestre ou em todo o semestre ao qual ele corresponda. Além disso, as autoras propõem projetos que aprofundam as temáticas já abordadas em toda a unidade, o que contribui para um melhor planejamento e execução destes. No volume 1 da coleção, é feito um trabalho introdutório à língua espanhola, às culturas hispânicas e à

coleção como um todo, considerando que possivelmente para alguns dos alunos, este seja o primeiro contato com a língua.

No primeiro volume dessa coleção foram listados 2 projetos. São eles:

Projeto 1: *Somos todos latinos* (págs.: 24 e 25).

Objetivo: Investigar para conhecer um pouco mais sobre os países hispanos da América Latina em particular, buscando o que temos em comum com eles, para por fim, na fase de execução, compartilhar as informações recolhidas.

Projeto 2: *Nuestra escuela contra el bullying* (págs.: 72 e 73).

Objetivo: Criar uma campanha contra o bullying na escola por meio de Afiche e spot publicitário de campanha social.

O segundo volume desta coleção também conta com 2 projetos:

Projeto 1: *Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!* (pág.: 26).

Objetivo: Apresentar a escola, destacando seus aspectos positivos e os que precisam ser melhorados.

Projeto 2: A gente quer comida, diversão e arte (pág.: 87).

Objetivo: fazer resenhas do trabalho de uma artista, de um filme, de uma obra de arte, de um livro, ou de outra manifestação artística de interesse do grupo, e fazer uma lista de músicas comentadas. A lista e a resenha devem ter um tema em comum.

O último volume dessa coleção também conta com 2 projetos:

Projeto 1: *¡A reír que todavía es gratis!* (págs.: 23 e 24)

Objetivo: preparar individualmente histórias em quadrinhos e monólogos de humor para apresentar na escola durante um festival, se possível, a fim de fomentar nos estudantes a reflexão crítica através do humor.

Projeto 2: *Salud y respeto desde el principio* (pág.: 88).

Objetivo: preparar um folheto educativo e um informe oral sobre uma questão de saúde e educação das crianças (proximidade com os pais, alimentação saudável, tratamento não violento e respeitoso, amamentação, o parto natural, maternidade e paternidade na adolescência) e suas consequências na adolescência e na vida adulta.

a) Identidade social e grupos sociais

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Problemas sociais; Classes sociais; Identidade regional; Minorias étnicas. Os elementos encontrados foram:

- **Problemas sociais**

VOLUME 1

PROJETO	ANÁLISE	ANEXO
Projeto 1	As figuras de Victoria de Santa Cruz, Nelida Karr, Roberto Mamani Mamani, Oswaldo Guayasamín e Federico García Lorca remetem a problemáticas sociais como o racismo, a exclusão, a desigualdade social, etc. temáticas abordadas na unidade como forma de contextualização para a proposta de realização do projeto.	F-37 (p.24)
Projeto 2	O tema do projeto está voltado para a luta contra as violências praticadas através do *bullying*, propondo uma luta pela diversidade e contra a desigualdade.	F-38, 38.1 (p.72, 73)

Análise geral:

Os dois projetos em geral sugerem para os professores a abordagem de temáticas voltadas para os problemas sociais. Isso sugere que os projetos desse volume estão diretamente relacionados às proposta dessa pesquisa, quanto ao seu caráter decolonial, a partir de uma perspectiva que luta pela diversidade contra as desigualdades e a exclusão sociais, preocupando-se em evidenciar as vozes até então silenciadas, destacando, como abordado ainda na introdução dessa pesquisa, o Sul global, segundo propostas de Moita Lopes (2006) e Kleiman (2013), por exemplo.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O projeto como um todo propõe que os alunos reflitam e debatam sobre os pontos positivos e problemas e pontos negativos da escola, desse modo, podem ser abordados aspectos referentes às necessidades que as escolas públicas têm quanto à estrutura física, objetos de suporte escolar, alimentação, entre outros problemas que fazem parte da realidade do ensino público.	F-39 (p.26)
Projeto 2	O título do projeto é um trecho da música “comida” do grupo Titãs. Nesse contexto o projeto se configura como um apelo ao sistema educativo e governamental sobre as necessidades das pessoas, dos alunos, da escola, os quais precisam de muito mais que comida e bebida, precisam de cultura, arte e lazer, além disso, necessitam ser livres para decidir, ou seja, democraticamente reivindicar seus direitos, e isso já deve ter início desde a escola.	F-40 (p.87)

Análise geral:

De maneira geral os dois projetos sugeridos por esta coleção abordam temáticas voltadas para as problemáticas sociais, propondo aos alunos que reflitam sobre os problemas enfrentados pelas escolas da rede pública e, além disso, reivindiquem seus

direitos e não se acomodem com as imposições feitas pelo sistema. Desse modo, a coleção contribui significativamente para com a formação crítica e cidadã dos alunos como preveem os documentos que orientam a educação.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Este projeto pretende mostrar como o humor pode ajudar no desenvolvimento da criticidade nas pessoas sobre situações e problemas cotidianos, desse modo, compreende uma série de problemáticas sociais atuais que podem ser abordadas nas histórias em quadrinhos e nos monólogos criados pelos alunos, uma vez que o critério base para a construção desses gêneros é tratar sobre temáticas da atualidade. Além disso, no guia didático, nas questões relativas ao projeto, as autoras orientam aos professores conversarem com os alunos sobre fazer humor sem qualquer prática que possa ser considerada bullying, estereótipo ou preconceito.	F-41, 41.1 (p.23,24)
Projeto 2	O projeto busca discutir a necessidade e a importância de debater criticamente assuntos como alimentação saudável, o respeito, a não violência, a gravidez na adolescência, entre outros temas e problemáticas atuais que merecem uma atenção por parte do sistema de ensino, uma vez que são problemas geralmente enfrentados não apenas pelo púbico escolar, mas pela comunidade como um todo. E, além disso, como propõe o projeto, o cuidado com a saúde e a educação das crianças e adolescentes, produzem efeitos na adolescência destes e também na vida adulta.	F-42 (p.88)

Análise geral:

Ambos os projetos desta coleção apresentam elementos que possibilitam discussões a respeito de problemas sociais. O primeiro contribui significativamente para com a prática crítica do humor sem difamar ou desmerecer o outro, sem praticar qualquer tipo de preconceito ou bullying, promovendo o respeito mútuo. Quanto ao projeto 2, este também promove discussões pertinentes sobre alguns problemas recorrentes na escola ou na comunidade onde ela está localizada. Buscando evidenciar a importância de discutir sobre saúde desde a escola, de modo que tais ações produzam efeitos positivos na adolescência e na vida adulta dos indivíduos.

- **Classes sociais**

VOLUME 1

PROJETO	ANÁLISE	ANEXO
Projeto 1	A constatação de problemas sociais no tópico da tabela anterior propõe a constatação da existência de diferentes classes sociais.	__
Projeto 2	__	__

Análise geral:

De forma geral os projetos contribuem significativamente para com os debates de grupos sociais como um todo. Como apontado na análise do tópico anterior, as sugestões dos projetos se comprometem em evidenciar as problemáticas sociais como um todo, contribuindo diretamente para com as propostas e debates relacionados a grupos sociais, possibilitando que desde a escola sejam trabalhadas questões voltadas para o respeito à diversidade, corroborando com os debates sugeridos por essa pesquisa.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Não foram evidenciadas referências quando a classes sociais, no entanto, a coleção é destinada a escola pública assim, pode-se constatar que se trata de um público de classe média baixa.	__
Projeto 2	Ao tratar sobre reinvindicações quanto à necessidade do povo, particularmente das escolas públicas, supõe-se que se trata de reinvindicações das pessoas pertencentes à classe média baixa, que são obrigados a se conformarem com o que lhes é proposto, configurando-se como uma forma de acomodação para com a situação.	__

Análise geral:

Não foram citadas referências relativas às classes sociais em nenhum dos projetos em questão, no entanto, por tratar de aspectos relacionados à escola pública, supõe-se que há uma evidência às classes mais pobres, uma vez que este é o público alvo que frequenta essa rede de ensino. Além disso, é importante citar que ao incitar a reflexão e criticidade dos alunos quanto a reivindicar seus direitos, é realizada uma ação ante a subalternização vertical imposta pelo Norte ao Sul global.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	A depender das temáticas da atualidade escolhidas pelos alunos, podem ser abordados aspectos relativos a classes sociais na elaboração e prática do projeto, ainda que essa seja apenas uma suposição.	__

Projeto 2	Os problemas debatidos no projeto atingem, com mais intensidade as classes mais pobres, no entanto, são problemas evidenciados em todas as classes sociais.	__

Análise geral:

Ambos os projetos fazem referência às classes sociais, ainda que a abordagem destas pode ou não ser discutida nas propostas de produção dos alunos. No projeto 1, ao sugerir a elaboração de histórias em quadrinhos e monólogos sobre temáticas atuais, podem ser consideradas temáticas que abarquem o tópico cultural em questão. Quanto ao projeto 2, este busca discutir problemáticas como proximidade com os pais, alimentação saudável, tratamento não violento e respeitoso, amamentação, o parto natural, maternidade e paternidade na adolescência, problemas estes que ainda que sejam identificados em maior proporção nas classes mais pobres, ocorrem em todas as classes sociais.

- **Identidade regional**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O próprio tema do projeto (*Somos todos latinos*) registra as identidades latino-americanas como uma forma de semelhança entre os povos, especificamente entre nós brasileiros e nossos vizinhos.	F-37 (p.24)
Projeto 2	__	__

Análise geral:

No projeto 1 foi possível identificar referências com relação as identidades regionais. Este está totalmente voltado para a abordagem da latinidade. Além disso, a evidencia dada a latinidade, pelo projeto 1, sugere que existe por parte das autoras dessa coleção, a preocupação em sulear o conhecimento, segundo propostas de Kleiman (2013) e Silva Júnior e Matos (2019), questionando a hegemonia do Norte e pondo em evidência as vozes do sul que por vezes foram e ainda são silenciadas.

VOLUME 2

Análise geral:

Em nenhum dos projetos desta coleção foram identificados aspectos relacionados às identidades regionais, no entanto, como ele vem sendo construído no decorrer de toda a unidade do livro, tais aspectos podem ter sido discutidos.

VOLUME 3

Análise geral:

Não foram evidenciadas referências às identidades regionais nos projetos, no entanto essa pode ser uma das temáticas escolhidas pelos alunos para as produções de histórias em quadrinhos e/ou monólogos, do projeto 1, por exemplo.

- **Minorias étnicas**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O projeto, através das figuras representadas, contempla as minorias negras e indígenas abordadas na unidade.	F-37 (p.24)
Projeto 2	A prática do *bullying* ocorre por diversos fatores, entre eles podem-se citar as diferenças étnico-culturais, por exemplo.	__

Análise geral:

Os dois projetos contribuem positivamente para a constituição de debates relacionados a minorias étnicas. Corroborando, assim como citado na análise do tópico anterior, com as propostas dessa pesquisa em evidenciar as vozes até então silenciadas, sulear as epistemes contra a proposta de homogeneização sugerida pela hegemonia do norte.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O projeto objetiva discutir e refletir sobre os problemas encontrados nas escolas públicas, desse modo propõe discutir os problemas enfrentados pela população mais pobre quanto ao acesso a uma educação de qualidade.	F-39 (p.26)
Projeto 2	O projeto em questão busca, através de resenhas de elementos artísticos, reivindicar as necessidades da escola pública e da população mais pobre quanto a ter acesso à cultura e a arte, bem como a momentos de lazer e diversão.	F-40 (p.87)

Análise geral:

Ambos os projetos da coleção contribuem significativamente para com a visibilização e abordagem de grupos étnicos minoritários, uma vez que abordam problemas enfrentados pelas pessoas mais pobres para ter uma educação de qualidade (projeto 1) e, além disso, incentiva a busca por direitos seus direitos perante a sociedade (projeto 2).

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	Algumas temáticas sugeridas pelo projeto podem contribuir para a abordagem e evidenciação de algumas minorias, discutindo o respeito e a não violência, por exemplo.	__

Análise geral:

Assim como no tópico anterior, não foram encontradas no projeto 1 referências a minorias étnicas, no entanto, por se tratar de um tema bastante discutido na atualidade, este pode ser abordado nas produções dos alunos. Quanto ao projeto 2, algumas das temáticas sugeridas para discussão podem promover reflexões acerca de minorias, com o intuito de motivar o respeito e a não violência ao outro.

b) Crença e comportamento

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Crenças morais; Crenças religiosas; Comportamento em geral. Os elementos encontrados foram:

- **Crenças morais**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	A proposta de um projeto com tema considerando uma união latino-americana promove a recusa da possível crença de um não pertencimento a essas identidades.	__
Projeto 2	O projeto busca uma luta pela diversidade, contra a crença de que somos todos iguais.	__

Análise geral:

Os projetos de maneira geral promovem a identificação com o termo latino, bem como uma reafirmação da diversidade frente à igualdade entre as pessoas. Aspectos que também são abordados e defendidos pelas teorias propostas nessa pesquisa.

VOLUME 2

PROJETO	ANÁLISE	ANEXO
Projeto 1	Ao discutir os pontos positivos da escola pública ante os pontos negativos há a possibilidade de desconstrução da crença de que a escola pública não oferece um ensino de qualidade, por exemplo, ou até mesmo que não apresenta pontos e características positivas.	__
Projeto 2	O projeto como um todo contribui para a desconstrução de possíveis crenças quanto à situação de acomodação das pessoas a respeito do que é imposto politicamente e socialmente.	__

Análise geral:

Os dois projetos contribuem positivamente para com a desconstrução de algumas crenças morais, a primeira diz respeito ao ensino oferecido pelas escolas públicas, o qual por vezes é julgado como não qualificado e inferior à rede privada, por exemplo, além disso, existem as rotulações de que a escola pública só dispõe de aspectos e características negativas. A segunda crença, discutida pelo projeto 2, aborda a situação de acomodação das pessoas quanto as imposições políticas e sociais, de modo que busca alertar para a necessidade reivindicar e se posicionar contra as hegemonias e contra a subalternização causada por elas.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O objetivo do projeto é descontruir possíveis crenças sobre o papel do humor, mostrando que além de divertir e tirar risos ele também é muito importante para refletir sobre temas da atualidade, desenvolvendo assim uma criticidade nos alunos quanto a debater sobre esses temas. Além disso, contribui para repensar a prática do humor que por vezes é pensado apenas como uma forma de estereotipar, praticar o bullying e o preconceito, ações que se configuram como crenças antigas de que o humor advém da prática de rir e zombar do outro.	__
Projeto 2	O projeto contribui para a desconstrução de possíveis crenças sobre a amamentação, por exemplo, assunto bastante discutido na atualidade, além disso, promove o respeito à diversidade, atuando contra qualquer forma de violência, que por vezes são motivadas por crenças morais de determinados grupos em relação a outros.	__

Análise geral:

Ambos os projetos contribuem significativamente para a desconstrução de possíveis crenças, entre elas está a de que o humor serve apenas para tirar o riso das

pessoas, evidenciando que podem ser feitas críticas e até mesmo reivindicações através de práticas humorísticas. Além disso, buscam desconstruir crenças sobre o processo de amamentação, o qual foi destaque em discussões bastante recentes nas mídias sociais, motivadas pela polêmica em torno da amamentação em locais públicos. Isso porque muitos estabelecimentos e pessoas não concordam e condenam o ato de amamentar nesses locais, ainda que exista uma lei que permita a amamentação em qualquer ambiente, seja ele público ou privado[48].

- **Crenças religiosas**

VOLUME 1

Análise geral:

Não foram identificadas referências relativas a crenças religiosas em ambos os projetos. Isso não implica que essa temática seja abordada nas unidades ou discutida em sala de aula. Como apontado na análise da coleção anterior, ainda que se trate de um tema delicado, gerar discussões a respeito dessa temática promove a resolução de possíveis conflitos, além de auxiliar no respeito mútuo, em favor da diversidade.

VOLUME 2

Análise geral:

Nos projetos sugeridos por esse volume, não foram identificados aspectos referentes a crenças religiosas, ainda que, como abordado no volume anterior, esta pode ser uma temática abordada nas unidades como um todo, uma vez que os projetos são construídos no decorrer destas.

VOLUME 3

Análise geral:

Não foram evidenciados em nenhum dos projetos aspectos referentes a crenças religiosas.

- **Comportamento em geral**

VOLUME 1

[48] Lei 8069 disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1225751#:~:text=Altera%20a acesso em 21 de dezembro de 2020.

PROJETO	ANÁLISE	ANEXO
Projeto 1	Todo o foco do projeto está voltado para as formas de comportamento em geral nos relacionamentos interculturais, identitários e sociais latino-americanos.	__
Projeto 2	O *bullying* se caracteriza como uma forma de comportamento que promove a violência, por esse motivo deve ser repensado e combatido.	__

Análise geral:

Ao se estabelecer um foco nas questões de interação, os projetos admitem diretamente as ações voltadas para o comportamento em geral, levando em consideração as teorias relacionadas à cultura, identidades, diversidade, dentre outras noções sugeridas por essa pesquisa.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O projeto está voltado para a abordagem do comportamento escolar quanto a seus pontos positivos e negativos.	__
Projeto 2	O projeto impulsiona um comportamento relativo a questionamentos, resistências e não acomodação às reais necessidades do sistema público de educação e da sociedade como um todo.	__

Análise geral:

Ambos os projetos estão direcionados para a abordagem de aspectos relacionados ao comportamento pessoal, seja no ambiente escolar ou até mesmo na atuação como ser social pela busca dos seus direitos. Uma vez que propõe aos estudantes agirem, reivindicando e buscando melhorias para a escola, bem como para a sociedade em geral. Praticando assim a cidadania crítica proposta pela educação básica.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O projeto busca mostrar como o humor é importante para o comportamento pessoal, na necessidade de rir e levar a vida de maneira mais leve, e, além disso, sua importância para com o comportamento social das pessoas a partir do desenvolvimento da criticidade destas.	__
Projeto 2	Todo o projeto busca a abordagem comportamental, seja nas práticas alimentares, maternais ou familiares e até mesmo nas relações sociais, refletindo sobre a necessidade de respeitar e não praticar atos de violência para com o outro.	__

Análise geral:

Ambos os projetos tratam sobre o comportamento, seja como forma de policiamento pessoal sobre algumas práticas relacionadas à saúde e a família, ou até mesmo sobre a prática comportamental respeitosa para com os outros, buscando desestruturar qualquer possibilidade de comportamento agressivo ou violento.

c) Socialização e ciclo de vida

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Família; Escola; Trabalho. Os elementos encontrados foram:

- **Família**

VOLUME 1

Análise geral:

A temática familiar não foi identificada na abordagem referente aos projetos. Porém, esta temática pode ser discutida dentro das unidades ou na sala de aula sem necessariamente identifica-la na coleção, levando em consideração a importância de trabalhá-la na escola e desde a escola, como explicitado na análise desse mesmo critério na coleção anterior.

VOLUME 2

Análise geral:

Não foram identificados aspectos relativos à temática família em nenhum dos projetos propostos pelo volume em questão, no entanto, dada a importância desta temática para a construção do indivíduo como um ser social, ela pode ser discutida em outros momentos no processo de educação linguística.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	O projeto propõe a abordagem de questões como a amamentação materna e as relações entre pais e filhos.	__

Análise geral:

No projeto 1, não foram encontrados aspectos relativos a família, já no projeto 2, há a proposta de abordagens acerca de amamentação materna e relações entre pais e filhos, por exemplo, buscando assim proporcionar discussões acerca de relações familiares. Discussões essas que se configuram pertinentes e relevantes para o processo de educação linguística, uma vez que família e escola devem caminhar juntas e partilharem colaborações mútuas nesse processo.

- **Escola**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	Como o tema do projeto sugere, deve ser feita uma campanha contra o *bullying* no ambiente escolar.	__

Análise geral:

Embora os projetos sejam realizados dentro do ambiente escolar, apenas o segundo sugere a abordagem de um tema recorrente na escola. A sugestão de um projeto com a temática *bullying* dentro do ambiente escolar é de fundamental importância para a prática do respeito ao outro e a diversidade de modo geral, visto que a prática desse tipo de violência é comum dentro da escola.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Todo o projeto está voltado para a abordagem da temática escola. Contribuindo para que os alunos conheçam mais sobre a escola e consigam discutir sobre os pontos positivos e negativos que ela apresenta além de buscar possíveis melhorias para esta.	__
Projeto 2	O projeto se apresenta como uma forma de questionar a necessidade de atividades culturais, artísticas e de lazer dentro do sistema educativo.	__

Análise geral:

Ambos os projetos deste volume se dedicam a trabalhar aspectos relacionados ao ambiente escolar, possibilitando conhecer o ambiente em que convivem diariamente, seus pontos positivos e negativos, além de buscar refletir e questionar sobre as necessidades de incluir atividades culturais, artísticas e de lazer no processo de educação linguística, uma vez que, como propõe Lessa (2013) ensinar uma língua vai muito além de ensinar regras gramaticais.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	___	__
Projeto 2	O projeto busca discutir assuntos relevantes para o meio escolar e para a comunidade como um todo, uma vez que pode haver determinados problemas que são recorrentes e identificáveis em ambos os ambientes.	__

Análise geral:

Ainda que seja proposto desde e para o ambiente escolar, no projeto 1, não foram evidenciados aspectos relativos a essa temática. Quanto ao projeto 2, busca-se discutir assuntos que são recorrentes na escola e na comunidade, buscando promover a conscientização de todos os envolvidos no processo de educação linguística.

- **Trabalho**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	As figuras de Victoria Santa Cruz Roberto Mamani Mamani, Nelida Karr, Oswaldo Guayssamín e Federico García Lorca representam também suas profissões como escritores, artistas plásticos ou músicos.	F-37 (p.24)
Projeto 2	__	__

Análise geral:

De forma geral, com relação ao aspecto profissional apenas foram identificadas as personalidades como passíveis de discussão quanto à suas referidas profissões. Vale ressaltar a verificação da presença da mulher negra no projeto 1, podendo o professor (a) realizar uma discussão pertinente quanto a presença feminina no mercado de trabalho, por exemplo, possibilitando, desse modo, sulear esses debates.

VOLUME 2

Análise geral:

Não foram identificados em nenhum dos projetos propostos pelo volume em questão aspectos relativos ao trabalho, ainda que essa seja uma temática passível de discussão em diversos momentos do processo educacional.

VOLUME 3

Análise geral:

Não foram evidenciados aspectos referentes à temática trabalho em nenhum dos projetos propostos por esse volume. No entanto, como citado na análise do volume anterior, esta pode ser discutida em diversos momentos do processo educacional, não necessariamente precisa estar presente nas discussões propostas pelo projeto.

d) Estereótipos e identidade nacional

Cesse componente compreende os seguintes tópicos: Estereótipos; Folclore; Vestuário; Expressão artística. Os elementos encontrados foram:

- **Estereótipos**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	A proposta do projeto promove a possível quebra do estereótipo sobre o pertencimento a América Latina como sendo algo negativo, ao invés disso, busca enfatizar as identidades latino-americanas como sendo algo a ser exaltado e, acima de tudo, positivo.	__
Projeto 2	A luta contra o bullying e pela diversidade a partir do ambiente escolar promove a desconstrução do estereótipo de igualdade entre os seres.	__

Análise geral:

De maneira geral, os projetos contribuem significativamente para a quebra de estereótipos como o de uma América inferior as demais e a idealização de uma igualdade entre os povos corroborando com as perspectivas propostas a partir das concepções de Bomfim (2008) sobre a não inferiorização da América latina, por exemplo, justificando essas designações como algo determinado pelo processo de colonização, em outras palavras, uma América assolada pelos males de origem. Além disso, dá visibilidade as mulheres negras, aos povos originários, etc..

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O projeto contribui para a desconstrução de estereótipos negativos referentes à escola pública o ensino público em geral, uma vez que o projeto propõe que sejam apresentados aspectos positivos sobre ambos.	__
Projeto 2	A partir desse projeto, pode-se compreender que há uma contribuição apara com a quebra de possíveis estereótipos relativos a não necessidade de atividades culturais e de lazer dentro das atividades escolares, uma vez que muitos	__

	acreditam que a educação linguística se baseia e se resume em ensinar regras gramaticais, etc.	

Análise geral:

Os dois projetos, de modo geral, atuam positivamente para a desconstrução de estereótipos relacionados à condição de inferiorização da escola pública e o ensino público ante ao ensino privado, uma vez que, há uma tendência em diminuir os saberes vindos da rede pública e atribuir a esta somente características negativas. Além disso, o projeto 2 contribui para com a desconstrução do estereótipo relativo a educação linguística normativa, propondo uma reflexão acerca da necessidade de transcender o ensino de regras gramaticais.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	O projeto propõe trabalhar o humor através de uma perspectiva crítica, sem a prática de bullying, preconceitos e estereótipos.	__
Projeto 2	A partir da realização do projeto podem ser descontruídos estereótipos relacionados às mulheres enquanto mães que amamentam, por exemplo, ou até mesmo a naturalização, padronização e imposição de estereótipos relativos a corpos perfeitos, uma das principais causas relacionadas aos problemas alimentares em jovens e adolescentes.	__

Análise geral:

Ambos os projetos contribuem significativamente para desconstrução de estereótipos uma vez que preconiza o respeito, o desenvolvimento do humor sem a prática de bullying, sem preconceitos e sem reforçar qualquer tipo de estereótipos. Além disso, busca discutir sobre a estereotipação de ações como amamentar, bem como a padronização de corpos que produzem ações danosas em jovens e adolescentes.

- **Folclore**

VOLUME 1

Análise geral:

Não foi possível identificar questões relativas à folclore, no entanto tal fato não anula a possibilidade dessa temática ser abordada no projeto 1, por exemplo ou na coleção como um todo.

VOLUME 2

Análise geral:

Não foram identificadas referências relativas à temática folclore em nenhum dos projetos sugeridos pelo volume dessa coleção.

VOLUME 3

Análise geral:

Não foram evidenciados aspectos relativos ao folclore em nenhum dos projetos sugeridos pelo volume em questão.

- **Vestuário**

VOLUME 1

Análise geral:

Assim como citado nas considerações do tópico anterior, a falta de referência quanto à temática vestuário, não impossibilita a utilização deste na realização do projeto 1.

VOLUME 2

Análise geral:

Não foram identificados aspetos relativos a vestuário em nenhum dos projetos sugeridos pelo volume em questão.

VOLUME 3

Análise geral:

Assim como no volume anterior, neste não foram identificados aspectos referentes a vestuários. Ainda que esta pode ser trabalhada nas unidades como um todo.

- **Expressão artística**

VOLUME 1		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Para uma contextualização dos projetos são exibidos os artistas já apresentados e suas formas de expressões, a partir	__

	das suas respectivas obras.	
Projeto 2	O projeto propõe a criação de cartazes e spots publicitários por parte dos alunos.	__

Análise geral:

Todos os projetos buscam instigar as manifestações artísticas dos alunos de modo geral. Além disso, é possível fazer um trabalho conjunto com a disciplina de Arte, por exemplo, contribuindo para uma proposta inter/transdisciplinar.

VOLUME 2		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	__	__
Projeto 2	O projeto propõe para os alunos a elaboração de resenhas de diferentes expressões artísticas, sejam filmes, músicas, artes plásticas, livros, entre outras.	__

Análise geral:

Somente no projeto 2 são citadas referências à expressões artísticas, especificamente filmes, artes plásticas, músicas, livros, etc.

VOLUME 3		
PROJETO	**ANÁLISE**	**ANEXO**
Projeto 1	Este projeto promove o desenvolvimento artístico dos alunos a partir da produção de histórias em quadrinhos e monólogos humorísticos.	__
Projeto 2	Neste projeto os alunos são convidados a elaborarem folhetos educativos informes, podendo também ser criado um blog para a divulgação dos materiais elaborados.	__

Análise geral:

Em ambos os projetos os alunos são convidados a produzir elementos que desenvolvam suas capacidades críticas e artísticas, entre eles pode-se destacar o monólogo e as histórias em quadrinhos, por exemplo, propostos pelo projeto 1, e os folhetos e informes, propostos pelo projeto 2.

5.3 Coleção 3: *Confluencia*

Nessa coleção, cada volume apresenta 4 unidades, e em cada uma destas, há a proposta de um microprojeto a ser desenvolvido. Estes são pensados como uma forma de motivar os jovens a dialogarem com seu entorno e suas diversas variedades.

Proporcionando ao estudante pesquisar e refletir sobre como deve intervir na sociedade. Os microprojetos bimestrais, nomeados como *Para movilizar mi entorno*, são elaborados a partir das reflexões sobre o tema desenvolvido na unidade e os instrumentos textuais e linguísticos estudados. Essa etapa se configura como uma forma de elaboração e colaboração coletiva por parte dos alunos para por em prática o projeto proposto no início da unidade, uma vez que, o nome do projeto corresponde ao nome dado à unidade.

Assim como a coleção Sentidos, nessa coleção os microprojetos não apresentam subdivisões ou etapas, visto que eles são construídos no decorrer das unidades e, se utilizam de atividades produzidas no decorrer dos estudos. Desse modo, ao fim de cada unidade, os estudantes poderão decidir de modo autônomo e juntamente com o professor (a) o conteúdo específico do microprojeto a partir das possibilidades sugeridas no decorrer do processo. Por esse motivo, a organização da análise, quanto a essa coleção em particular, se dá de forma diferente das demais coleções, nesta, não é possível fazer uma organização por tabela. Desse modo, as análises serão feitas através dos componentes culturais, agrupando todos os tópicos relativos a eles, fazendo assim uma análise geral de cada microprojeto, através de considerações totais acerca das possíveis propostas atribuídas pelos microprojetos.

No primeiro volume dessa coleção foram listados 4 microprojetos. São eles:

Microprojeto 1: *Juntos: campaña de convivencia en la escuela* (pág.:30).

Objetivo: por em prática as campanhas criadas pelos estudantes na etapa de criação, uma das fases da construção proposta na unidade, no caso especifico desse microprojeto, trata-se da produção de folhetos. Pretende-se com essa proposta de ação e mobilidade que os estudantes se vejam a si mesmos como cidadãos capazes de mobilizar seu grupo escolar, de modo que alcancem seus objetivos e que estes tragam benefícios a todos.

Microprojeto 2: *Medios: exposición de fotografías* (págs.: 54 e 55).

Objetivo: motivar os alunos a produzir fotos que deem voz ao que desejam dizer (uma foto que fala). A exposição deve ser feita por temas, assim, cada dupla escolherá um tema para suas fotografias.

Microprojeto 3: *Cuerpos: exposición sobre la diversidad en la escuela* (págs.: 87 e 88).

Objetivo: estimular os envolvidos no projeto a reconhecerem as diferenças, considerando que a verdadeira igualdade se encontra na possibilidade de que cada um

pode ser, sem incomodar aos outros, o que deseja e pode se manifestar como prefere. Esse reconhecimento se dará através da exposição de cartazes com dados sobre gostos e preferências dos estudantes.

Microprojeto 4: *(Des) Cortesías: presentación teatral* (págs.: 113 e 114).

Objetivo: possibilitar a mudança do meio através da arte, nesse caso, o teatro. Para os temas, recuperar os discutidos e os mais interessantes da unidade. Depois dos temas escolhidos, basta criarem as peças e apresenta-las.

No segundo volume dessa coleção também foi possível listar 4 microprojetos:

Microprojeto 1: *Memorias: exposición de entrevistas sobre memorias escolares* (pág.:32).

Objetivo: escolher uma pessoa da comunidade escolar pra saber sobre sua vivência como estudante, e assim, deixar que as histórias da vida daquela pessoa se transformem em texto. Despois das entrevistas realizadas, criar um espaço de memórias para expô-las.

Microprojeto 2: *Escuelas: tendedero literario de microrrelatos* (págs.:58, 59 e 60).

Objetivo: escrever micro relatos pessoais (estudados estruturalmente no decorrer da unidade em questão), e expor em forma de varais literários nos corredores da escola.

Microprojeto 3: *Periferias: recital de raps* (pág.: 92).

Objetivo: compor raps expressando as vivências pessoais e sociais dos alunos a fim de criar um momento de humor e reflexão crítica através de um recital de raps.

Microprojeto 4: *Hablas: audiolibro de una antología literaria* (págs.: 119 e 120).

Objetivo: elaborar uma antologia a partir da seleção de textos lidos no volume, poesias, fragmentos de novelas, minicontos, canções, etc. e, a partir das antologias escritas, escolher alguns textos e compor uma nova coleção para enfim gravar o audiolivro.

Assim como nos demais, no último volume dessa coleção foram listados 4 microprojetos:

Microprojeto 1: *Lenguas: campaña de concienciación sobre la diversidad lingüística* (págs.: 35 e 36).

Objetivo: realizar uma campanha de sensibilização à diversidade linguística, através de uma carta coletiva dirigida a comunidade escolar, denunciando as formas de discriminação linguística que foram detectadas e explicando os objetivos da campanha.

Além disso, como parte da campanha, traduzir os cartazes e placas indicadoras espalhadas pela escola, para dar visibilidade ao espanhol e a outras línguas importantes na comunidade, ou seja, construir cartazes e placas plurilíngues.

Microprojeto 2: *Ecopolémicas: libros cartoneros* (págs.: 67, 68 e 69).

Objetivo: montar, em grupos, livros "cartoneros", inspirados no projeto de Eloisa Cartonera, contendo as crônicas já escritas pelos alunos do decorrer da unidade, com o propósito de discutir a necessidade de hábitos sustentáveis.

Microprojeto 3: *Trabajos: talleres para compartir saberes* (págs.: 103 e 104).

Objetivo: escrever individualmente uma lista de habilidades que desenvolveram no meio social e compartilhar com os demais colegas a fim de identificarem quais gostos e atividades partilham entre si. Para depois formarem grupos compostos por pessoas com habilidades iguais ou semelhantes e montarem oficinas de atividades como cozinhar, escrever, desenhar, etc.

Microprojeto 4: *Palabras: Nuestro diccionario: redefinir el mundo* (pág.: 136 e 137).

Objetivo: escrever uma lista de palavras de A-Z com as palavras que os alunos consideram mais representativas em espanhol e dar novas definições a essas palavras, a fim de juntos, criarem um dicionário único com a voz de todos, como uma forma de redefinir o mundo.

a) Identidade social e grupos sociais

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Problemas sociais; Classes sociais; Identidade regional; Minorias étnicas. Os elementos encontrados foram:

- **Problemas sociais**
- **Classes sociais**
- **Identidade regional**
- **Minorias étnicas**

VOLUME 1

Análise geral:

De modo geral, o volume apresenta uma estrutura física que permite uma diversidade de ações, nunca determinando especificamente o que deve ser abordado, trabalhando assim a criticidade dos alunos no que se refere à tomada de decisões a partir

de sua sensibilidade quanto às necessidades de seu meio. O microprojeto 1 propõe discutir a coletividade, ações como dialogar, trocar opiniões e amadurecer o pensamento crítico. Assim sendo, os estudantes podem refletir sobre diversas problemáticas, entre elas a diversidade e a diferença, por exemplo. Além disso, por terem a liberdade de escolher o tema para o projeto, abre-se a possibilidade de serem discutidas e abordadas temáticas relacionadas a classes sociais, identidade regional e minorias étnicas, desde que estejam relacionadas com a cooperação coletiva. Ou, ao contrário, que sejam abordadas questões mais relacionadas à estrutura escolar, por exemplo, como forma de conscientização para a preservação e manutenção do meio.

Assim também é o microprojeto 2, no qual é proposto aos alunos buscar, através das fotografias, com sensibilidade e curiosidade, dar ouvidos ao que eles desejam dizer. Transmitindo mensagens através das imagens compartilhadas na exposição. Por também não propor um tema específico para esta, o microprojeto deixa em aberto a possibilidade de serem trabalhados diversas temáticas que se encaixam nos quatro tópicos correspondentes ao componente cultural identidade social e grupos sociais, desde que as fotografias possibilitem um diálogo com quem vai observá-la.

No que se refere ao microprojeto 3, os alunos são chamados a fazerem uma exposição de cartazes com os gostos e preferências dos demais alunos, através de dados coletados na própria escola. O objetivo é naturalizar as diferenças como sendo algo comum, não apenas no meio em que estão, mas também no mundo como um todo. Desse modo, assim como nos demais microprojetos, fica em aberto, para os alunos, uma grande possibilidade quanto à abordagem da diversidade, contribuindo para com a desconstrução de estereótipos e padrões de beleza, corporais, comportamentais e de gostos, por exemplo.

Por fim, o microprojeto 4 não se configura diferente dos demais. Trata-se da elaboração e apresentação de peças teatrais, com o objetivo de buscar mudar, de algum modo, o meio através desse elemento da arte e, além disso, proporciona aos alunos a liberdade de escolher o assunto para sua peça, desde que ele esteja relacionado com a temática principal da unidade, esta que trata sobre o respeito, a cordialidade e amabilidade na convivência em sociedade. Desse modo, assim como nos demais microprojetos desse volume, a autonomia para a escolha dos temas das peças contribui para que sejam abordadas, ou não, temáticas voltadas para os tópicos pertencentes ao componente cultural em questão, uma vez que o teatro se constitui como um gênero

com uma amplitude de possibilidades, marcado pela pluralidade e/ou não limitação quanto à participação/atuação, por exemplo.

É importante destacar uma imagem que aparece na sugestão do microprojeto (Pág.: 114; F-43), trata-se de uma apresentação no Teatro Municipal do Rio de janeiro em 1957 representando a peça Sortilégio de Abdias do Nascimento, uma fábula moral, que cria uma metáfora da situação do negro no Brasil. Emanuel, advogado negro, rejeita sua própria cultura e sua religião por desejo de ascensão social. Apesar de amar a negra Ifigênia, casa-se com uma mulher branca, Margarida. A esposa trai Emanuel que, humilhado, acaba por matá-la. Perseguido pela polícia busca refúgio num terreiro, onde é assassinado por Ifigênia, a antiga paixão[49]. Essa representação pode instigar nos alunos a vontade de criar uma peça que retrate o racismo e a violência, por exemplo, promovendo assim a reflexão acerca da busca pela cordialidade, amabilidade e o respeito para com o outro, nesse caso, o negro.

VOLUME 2

Análise geral:

Assim como o volume 1, este também apresenta uma grande diversidade de ações quanto a atuação dos alunos para com a abordagem de temáticas importantes para mobilizar o meio e a sociedade como um todo, discutindo sobre questões relacionadas a memória, a convivência em família, na escola e na sociedade com as diferenças e o respeito ao outro. No primeiro microprojeto os alunos descobrem como as memórias das nossas experiências escolares são importantes e fundamentais para nossas relações sociais e para o nosso reconhecimento como ser social. A partir dessa concepção, os alunos são convidados a conhecerem as memórias uns dos outros, compartilhando-as entre si através da elaboração de entrevistas, que estejam relacionadas com recordações e memórias escolares. Podem ser entrevistados alunos ou quaisquer membros que participam do ambiente escolar como um todo. Estes devem ser questionados sobre diversos temas que evolvam experiências relacionadas à escola. Assim sendo, podem ser feitas perguntas que contribuam para com a reflexão de temas como problemas e classes sociais e minorias étnicas, uma vez que, a escola se constitui como um espaço inseparável das relações sociais. Depois de realizadas as entrevistas, propõe-se um

[49] Disponível em https://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento401147/sortilegio-misterio-negro acesso em 06 de novembro de 2020.

momento de exibição dessas memórias individuais e coletivas que estavam no esquecimento e foram resgatas, como uma forma de compartilhamento e aprendizado.

O segundo microprojeto deste volume, também traz relações objetivas às memórias dos alunos, propondo-os a criação de micro relatos fictícios, mas apoiados na realidade, com histórias e/ou situações guardadas em suas memórias. Uma observação importante que deve ser feita quanto a esse microprojeto é que ele propõe aos alunos não por em evidência em seus micro relatos, aspectos relacionados à humilhação, preconceito ou piadas de mau gosto, de modo que usem a criatividade para criar uma outra realidade (desejável). De modo geral, isso pode se configurar como algo positivo, uma vez que destaca a negatividade dessas ações, mas ao mesmo tempo, pô-las em evidência se constitui como uma forma de não negar a existência do preconceito, do racismo, entre outras problemáticas sociais, estimulando uma resistência a essas atitudes desprezíveis.

O terceiro microprojeto se configura positivamente como uma forma de resistência, onde os alunos são convidados a conhecerem, desde a unidade, sobre as noções de centro e periferia, que determinam contemporaneamente o superior e o inferior. Conhecendo raps, suas características e objetivos, a fim de, criarem seus próprios raps que expressem suas realidades e vivências de forma crítica e humorística, buscando destacar suas inconformidades e seus desejos enquanto alunos ou cidadãos. Desse modo, ainda que não seja possível evidenciar efetivamente na proposta do micro projeto, podem ser tratadas diversas temáticas sociais relativas ao componente cultural do tópico em questão.

Por fim, o ultimo microprojeto proposto por esse volume apresenta a proposta de construção de um audiolivro, através de textos lidos no decorrer da unidade. Assim como nos demais microprojetos, este também deixa os alunos livres para escolherem as temáticas de suas produções, no entanto, cada audiolivro deve focar em um único tema, como, por exemplo, antologia poética, vozes latino-americanas (sugestões do microprojeto), etc.. Vale salientar dois aspectos destacados por este, o primeiro diz respeito ao fato de que, ao citar como exemplo de tema as vozes latino-americanas, são feitas referências a personalidades como Mario Benedetti, Jorge Luis Borges, Gabriel García Marquez, Eduardo Galeano e León Gieco, não sendo citados, em nenhum momento, nomes de personalidades femininas relacionadas à América Latina, configurando-se como uma forma de silenciamento destas. O segundo aspecto a ser evidenciado, ao contrário do primeiro se configura como algo positivo, trata-se da

preocupação, de inclusão das pessoas com deficiência, uma vez que a elaboração de um audiolivro possibilita que a literatura seja levada as pessoas cegas ou com deficiência visual, por exemplo.

VOLUME 3

Análise geral:

No primeiro microprojeto deste volume, os alunos são convidados a escreverem uma carta direcionada a comunidade escolar como um forma de denúncia as principais descriminações linguísticas que puderam identificar no trabalho feito no decorrer da unidade, desse modo, infere-se que o projeto contribui para com reflexões acerca de problemáticas como o preconceito linguístico, por exemplo, bem como sobre a importância da língua para a constituição da identidade regional de um povo, podendo ser citadas características específicas de determinadas comunidades ou povos, contribuindo assim para a evidenciação de grupos ou minorias étnicas.

Quanto ao segundo microprojeto desta coleção, pode-se destacar a notabilidade dada a problemas voltados para o meio ambiente, destacando a sustentabilidade como fundamental para que se construa um mundo mais são e livre de crimes ecológicos. Dando visibilidade aos trabalhos realizados pelas classes sociais menos favorecidas, especificamente os catadores de papelão. O terceiro microprojeto trata de incentivar os estudantes a descobrirem suas habilidades, bem como pensar em que profissão pretendem seguir. De modo geral, não destaca especificamente nenhum dos tópicos presentes nesse componente cultural, no entanto, vale destacar que é feita, nesse microprojeto, uma referência ao conteúdo abordado na unidade, e nesta, destaca-se uma discussão acerca das desigualdades entre os salários destinados aos homens e as mulheres, além das injustiças presentes nas relações entre empregadores e empregados, Por fim, na quarta proposta de microprojeto, os alunos são convidados a repensarem e redefinirem o mundo, elaborando um dicionário com palavras em espanhol e novas definições para elas. Neste microprojeto não foram identificadas referências objetivas quanto aos tópicos propostos pelo componente cultural em questão.

b) Crença e comportamento

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Crenças morais; Crenças religiosas; Comportamento em geral. Os elementos encontrados foram:

- **Crenças morais**
- **Crenças religiosas**
- **Comportamento em geral**

VOLUME 1

Análise geral:

De maneira geral, o microprojeto 1 sugere que os alunos busquem, através da construção e exposição de folhetos na escola, descontruir quaisquer crenças morais, religiosas ou de comportamento, ao sugerir que haja um diálogo, uma troca de opiniões entre os alunos, de modo que atuem em conjunto e para o conjunto de acordo com a necessidade do meio ao qual estão inseridos. Quanto ao microprojeto 2, compreende-se que, de igual modo, promove um olhar sensibilizado do alunos para com o diálogo entre as pessoas, uma vez que suas fotografias devem despertar a curiosidade e o interesse de quem as observa, fazendo-os interagir entre si. Além disso, através das exposições podem ser constatadas, nas fotografias, referências a diversos aspectos sociais, entre eles aspectos morais, religiosos e de comportamento, por exemplo. Ainda que sejam apenas suposições pessoais quanto às propostas feitas pelos microprojetos sugeridos pela coleção.

No que se refere ao microprojeto 3, é importante destacar seu caráter desconstrutivo quanto a possíveis referências a crenças de igualdade e padronização comportamental, corporal etc. uma vez que, busca evidenciar as diferenças, tornando-as naturais e comuns, e acima de tudo, redefinindo a crença da igualdade como a possibilidade de cada um ser o que é ou o que quiser ser, se comportar da maneira que desejar, sem que isso seja motivo de desconforto nos outros. Por fim, quanto ao microprojeto 4, este propõe aos alunos a possibilidade de poder mudar nossa realidade através da arte, ou seja, por meio do teatro eles podem buscar desconstruir possíveis crenças e padronização de comportamentos. Mais uma vez destaco a imagem da representação de Sortilégio (pág.: 114; F-43), escrita por Abdias do Nascimento, uma vez que só por se fazer presente no livro, pode servir de referência para que os alunos conheçam e discutam a negritude através de diversas perspectivas.

VOLUME 2

Análise geral:

De modo geral, assim como destacado nas análises do volume 1, os microprojetos do volume 2 podem evidenciar temáticas relacionadas a crenças morais e religiosas, bem como a comportamentos em geral, uma vez que os alunos dispõem de autonomia quanto as temáticas que irão abordar, de acordo com as necessidades pessoais ou do ambiente escolar e social em que estão inseridos. O primeiro microprojeto pode de algum modo, contribuir para a desconstrução de crenças relacionadas à escola, de modo que por vezes, muitas pessoas compreendem esse ambiente como um sistema que apenas determina deveres e obrigações, distanciando-os de atividades atrativas que propõem lazer e descontração. Além disso, por propor a realização de entrevistas, supõe-se que serão abordados aspectos relacionados ao comportamento dos indivíduos, seja como entrevistadores ou como entrevistados.

Quanto ao segundo microprojeto, o fato de propor aos alunos não evidenciar em seus relatos fictícios aspectos relacionados à humilhação, ao preconceito e a piadas de mau gosto, por exemplo, pode contribuir para a reafirmação de crenças sobre a não existência de violências como o racismo, a homofobia, o machismo, etc. ao mesmo tempo em que pode se configurar como uma forma de questionar a existência dessas violências, construindo uma realidade fictícia onde eles simplesmente não são toleradas. Assim sendo, a forma que o projeto será discutido, construído e posto em prática, é que determinará sua positividade ou não. Com relação ao terceiro microprojeto, este, dispõe de um elemento bastante positivo quanto à abordagem de problemáticas sociais, trata-se do *rap*, um ritmo que busca evidenciar assunto e temas polêmicos relacionados à vivência social de determinados grupos, por exemplo. Trabalhar com essa tendência musical contribui para a desconstrução de possíveis crenças sobre o caráter criminoso de seus artistas e do próprio ritmo, bem como para exaltar pontos positivos das periferias, locais marginalizados socialmente. Como pretende Souza (2009, p. 142), ao tratar, em sua tese, o *rap* como um elemento da cultura *hip hop*, responsável por produzir uma forma de linguagem que muitas vezes desqualifica seus autores e apreciadores, atribuindo-lhes identidades subalternizadas, mas que ao mesmo tempo, parafraseando Certeau (1994, p.79), se constitui como uma forma de resistência e denúncia as diferentes formas de desigualdade que ainda existem.

Por fim, destaco o quarto microprojeto, o qual, através do audiolivro pode dispor de duas formas de contribuição. A primeira, e negativa, trata-se da evidenciação de apenas nomes de homens como exemplificação de vozes latino-americanas, reiterando a crença de superioridade masculina com relação à feminina, ou até mesmo da não

existência de mulheres na literatura. A segunda contribuição, que por sua vez, é positiva, destaca a desconstrução de possíveis crenças sobre a incapacidade de pessoas com deficiência quanto ao acesso à literatura, ou, entre outros meios. Ressalto também a importância de comportamentos e ações inclusivas como a proposta por esse projeto para com a formação social e a conscientização dos indivíduos.

VOLUME 3

Análise geral:

O microprojeto 1, de modo geral, contribui para com a desconstrução de possíveis crenças que levem a comportamentos discriminatórios e preconceituosos quanto a diversidade linguística no mundo hispânico e até mesmo no Brasil, uma vez que a variação linguística se faz presente nas línguas em geral. No microprojeto 2, pode-se destacar a evidência dada aos comportamento que podem fazer a diferença, trata-se de hábitos sustentáveis que corroboram para a construção de um mundo melhor, com menos crimes e impactos ao meio ambiente. É importante destacar que esses comportamentos sustentáveis contribuem para com a desconstrução da percepção e crença de que apenas órgãos governamentais dispõem de atributos para ações ambientalistas e direcionadas à sustentabilidade, mostrando que cada um pode fazer sua parte com pequenos hábitos que fazem toda a diferença.

Quanto ao microprojeto 3, este contribui para descontruir crenças morais relacionadas à habilidades destinadas socialmente a homens e mulheres, propondo aos estudantes que reflitam e descubram suas próprias habilidades e o que desejam seguir profissionalmente a partir delas, sem estereótipos ou designações impostas socialmente. Por fim, o microprojeto 4 determina um comportamento reflexivo e ativo por parte dos alunos, uma vez que trata-se do último ano do ensino médio. Estimulando-os a pensarem formas de redefinir o mundo, começando por palavras que considerem representativas, podendo através destas, descontruir crenças criadas através de seus significados, uma vez que, muitas palavras dispõem de significados e definições consideradas ultrapassadas e inadequadas.

c) Socialização e ciclo de vida

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Família; Escola; Trabalho. Os elementos encontrados foram:

- **Família**

- **Escola**
- **Trabalho**

VOLUME 1

Análise geral:

De maneira geral, nenhum dos 4 microprojetos desse volume apontam para a abordagem da temática família, ainda que indiretamente, a temática possa surgir nas propostas de folhetos com foco na coletividade, sugeridas no microprojeto 1, ou até mesmo como um dos temas da exposição fotográfica do microprojeto 2. Quanto à temática escola, de modo geral, todos os microprojetos estão relacionados com ela, uma vez que todos são pensados, produzidos e aplicados no ambiente escolar, e, além disso, todos os microprojetos objetivam a convivência e o reconhecimento das diferenças que envolvem a escola como um todo, e ainda, possibilitam o compartilhamento e ações estratégicas que de algum modo contribuam para com a melhoria do meio, em outras palavras, para um bem em comum. Quanto à temática trabalho, indiretamente os estudantes atuam profissionalmente para a elaboração e aplicação dos microprojetos, uma vez que eles tem autonomia e responsabilidade para determinar as temáticas, através do que foi desenvolvido nas unidades, e, acima de tudo atuam como editores, fotógrafos, pesquisadores, autores e atores no processo de construção dos microprojetos. Logo, ainda que não sejam sugeridos diretamente nas propostas dos microprojetos tais temáticas podem ser evidenciadas a partir da sensibilização dos alunos quanto as suas necessidades e preferências.

VOLUME 2

Análise geral:

De modo geral, nenhum dos microprojetos trabalha diretamente com a temática família ou trabalho, ainda que estes possam ser temas trabalhados em diferentes momentos do processo de educação linguística. Quanto à temática escola, basicamente todos os microprojetos tratam sobre ela, uma vez que buscam evidenciar as vivências e experiências pessoais dos alunos no ambiente escolar, bem como na participação como ser social.

VOLUME 3

Análise geral:

De maneira geral, nenhum dos microprojetos propostos por essa coleção faz referência objetiva à temática família. Por outro lado, todo o volume, e até mesmo a coleção, está voltado para uma mobilização social estudantil, partindo da escola. Desse modo o volume se destaca como uma forma de preparação e formação cidadã dos indivíduos, motivando-os a começarem desde a escola. Quanto a temática trabalho destaco particularmente o microprojeto 2, que evidencia a importância do trabalho realizado pelos catadores de papelão e pelos que trabalham com reciclagem de modo geral, além do microprojeto 3, que propõe aos estudantes descobrirem suas habilidades para que a partir delas decidam quais rumos profissionais pretendem seguir, sem pressões sociais que induzam a escolhas errôneas.

d) Estereótipos e identidade nacional

Esse componente compreende os seguintes tópicos: Estereótipos; Folclore; Vestuário; Expressão artística. Os elementos encontrados foram:

- **Estereótipos**
- **Folclore**
- **Vestuário**
- **Expressão artística**

VOLUME 1

Análise geral:

Os projetos apresentados por esse volume em geral não promovem a reprodução de estereótipos, em verdade eles contribuem para que haja uma desconstrução de estereótipos a partir na noção de reconhecimento e convivência com a diversidade, uma vez que propõem a diferença como algo que transcende os muros escolares, determinando assim a existência de um mundo plural. Quanto às temáticas folclore e vestuário, não foram identificados aspectos relacionados a elas, no entanto, assim como no componente cultural anterior, estas podem ser evidenciadas a partir do olhar sensibilizado dos alunos para com a produção dos folhetos (projeto 1) ou mesmo como um dos temas da exposição fotográfica (projeto 2). Além disso, a preferência por estilo de roupas e vestuário em geral pode ser uma das perguntas da pesquisa para a exposição da diversidade na escola (projeto 3). Por fim, quanto à expressão artística, todos os projetos contribuem significativamente para com o desenvolvimento e afloramento do interesse nos alunos por diversos tipos de arte como fotografia e teatro por exemplo.

VOLUME 2

Análise geral:

De modo geral, os microprojetos propostos por esse volume contribuem significativamente para a desconstrução de alguns estereótipos. O primeiro microprojeto busca descontruir estereótipos relativos à negatividade da escola, ou ao seu caráter determinante quanto a cumprir deveres e obrigações, sem quaisquer referências a momentos de diversão e lazer. Quanto ao segundo, este pode contribuir para descontruir estereótipos promotores de preconceitos e humilhações, propondo a construção (escrita) de uma realidade ideal, sem a presença desses elementos, ao mesmo tempo em que pode, através desse silenciamento, contribuir para com a manutenção desse tipo de atitude e posicionamento lamentável. O terceiro microprojeto possibilita a desconstrução de estereótipos relacionados ao caráter marginal dos raps, uma vez que trabalha, no decorrer da unidade, com os elementos desse ritmo e seu caráter crítico e potencial quanto à reinvindicações e ocupação de espaços até então não ocupados. Quanto ao último microprojeto este, com seu caráter inclusivo para com as pessoas com deficiência, em particular cegos, possibilita a desconstrução de estereótipos relacionados à incapacidade dessas pessoas a terem acesso a produções literárias, por exemplo, bem como outras possíveis atividades. No que diz respeito às temáticas folclore e vestuário, não foram identificadas referências destas em nenhum dos microprojetos, ainda que historicamente o rap seja considerado um ritmo de influência de músicas com raízes folclóricas. Por fim, quanto a expressões artísticas, em todos os microprojetos os alunos são convidados a produzir elementos artísticos, sejam em forma de textos ou de músicas.

VOLUME 3

Análise geral:

Dos tópicos referentes ao componente em questão, não foram identificados, em nenhum dos microprojetos sugeridos por este volume, aspectos referentes à temática folclore ou vestuário. Quanto a estereótipos, destaco a importância do microprojeto 1 quanto a proporcionar reflexões a respeito da diversidade linguística, contribuindo assim para com a desconstrução de estereótipos que promovem o preconceito linguístico e a discriminação. Além disso, ressalto no microprojeto 2, a evidencia dada aos profissionais que trabalham com reciclagem, favorecendo um reconhecimento

profissional a estes, que por vezes são estereotipados e marginalizados. Do mesmo modo, ressalto o microprojeto 3 como fundamental para romper estereótipos relacionados às habilidades e profissões destinadas socialmente e historicamente a homens e mulheres. Permitindo que desde a escola, os alunos superem preconceitos e pressões sociais, compreendendo a diversidade de possibilidades e seu próprio poder de escolha. Vale destacar uma foto utilizada para inspirar a realização do microprojeto (pág.: 103; F-44), trata-se da figura de uma criança do sexo masculino confeitando um bolo. Esta imagem rompe estereótipos relacionados à presença masculina em atividades culinárias, padronizadas socialmente como atividades exclusivamente femininas.

5.4 Uma análise comparativa das coleções

De acordo com dados obtidos através das análises das coleções analisadas, é possível perceber que estas, por meio dos projetos, contribuem significativamente para um debate intercultural bem como se preocupam com a realidade do aluno, abordando questões recorrentes no cotidiano além de fazer relações de outros países com o Brasil, permitindo que o aluno perceba que para conhecer outro país não é necessariamente preciso sair do seu. Além disso, as coleções contemplam uma boa variedade de recursos voltados para as artes, como por exemplo, literatura, pintura, música, teatro, entre outros.

Em um viés qualitativo de forma geral, a coleção 1, apresenta reflexões bastante pertinentes no sentido de garantir reflexões críticas com relação a temáticas importantes como racismo, a ditadura militar, a tecnologia e globalização, identidades, desigualdade, racismo, bullying, pobreza, fome, inclusão social e acessibilidade, por exemplo, mas, por outro lado, pode contribuir para reforçar o machismo e também alguns estereótipos. Além disso, dentro das categorias dos componentes analisados, foi possível identificar muitos dos aspectos listados, o que se configura como um ponto positivo. Por conseguinte, é possível notar a preocupação das autoras em abranger diversos aspectos das identidades e cultura hispânica, não somente peninsular na maioria das sugestões dos projetos através da abordagem literária algo que não é muito comum nos livros didáticos de forma geral. No entanto, a coleção apresenta em um de seus volumes (2), um ponto bastante conflituoso, trata-se da sugestão do projeto 1, na qual a descrição do livro aponta que será feita uma relação da Espanha com os demais países do mundo, no entanto o projeto conta apenas com elementos peninsulares e em momento algum faz

referência a qualquer outro país. Isso impossibilita que sejam desconstruídos possíveis estereótipos sobre a superioridade da Espanha quando aos países do Sul, por exemplo, e, ao invés disso, pode contribuir para com a crença de que o Espanhol é falado somente na Espanha, proposta por Zolin-Vesz (2013), invisibilizando assim a América Latina, por exemplo.

Quanto a coleção 2, é pertinente dizer que esta apresenta ótimas definições de projetos, com sugestões de aplicações voltadas para uma abordagem já realizada em toda a unidade que antecede a eles, como uma forma de preparação para um bom desempenho dos alunos na execução dos trabalhos. Ademais, vale ressaltar que, ainda que as autoras se preocupem em trazer propostas de um trabalho final para a unidade, elas passam para o professor a tomada de decisão quanto ao tempo de realização dos projetos bem como os temas que serão trabalhados, sugerindo apenas os títulos e objetivos finais quanto à proposta dada. Por esse motivo, as análises que se referem a essa coleção quase não apresentam conteúdos com páginas específicas, foram feitas análises mais gerais com relação às temáticas sugeridas e os objetivos pretendidos pelas propostas dos projetos como um todo. Assim como a coleção 1, esta também apresenta temáticas bastante pertinentes para o contexto da educação linguística como identidades, bullying, racismo, inclusão e exclusão social, desigualdade, diversidade, alimentação saudável, respeito, violência, padronização, educação, família, desenvolvimento crítico, entre outros.

No que se refere à coleção 3, esta também contribui positivamente para com uma abordagem crítica de temáticas importantes, como cidadania, diversidade, diferenças, memórias, conscientização, sustentabilidade, ação social, criticidade, respeito, racismo, violência, igualdade, desigualdade, resistência, padronização, preconceito, machismo, acessibilidade, inclusão, etc.. Ao mesmo tempo em que atribui aos alunos autonomia e responsabilidade de escolher as temáticas de acordo com as necessidades do meio escolar e produzir os materiais, propondo-os pensar e agir criticamente, como uma forma de desenvolvimento da cidadania. Além disso, coloca em evidencia a periferia, objetivando discutir a dualidade entre a sua noção e o centro, corroborando com as perspectivas suleadas dessa pesquisa e com as propostas de Kleiman (2013, pág.: 46) sobre a necessidade de incluir no processo de educação linguística, “todas as histórias que marcam um sujeito, inclusive as histórias locais dos atores sociais agindo **na** periferia e **a partir da** periferia”. Vale ressaltar que a coleção em questão também apresenta pontos negativos e discutíveis, trata-se, por exemplo, da

concepção de vozes latino-americanas apresentando apenas autores homens, excluindo a participação das mulheres na literatura e também na representação dessas vozes, e também da possibilidade de encobrir a existência da prática do racismo ou qualquer outro tipo de preconceito, ao sugerir, no microprojeto 2 do volume 2, que os alunos não escrevam em seus relatos aspectos relacionados à humilhação, ao preconceito e a piadas de mau gosto.

Por fim, ainda numa perspectiva qualitativa, os volumes analisados das 3 coleções em questão, em geral se preocupam em realizar uma boa abordagem quanto à representatividade identitária e cultural dos latino-americanos, promovendo debates além da perspectiva do espanhol peninsular e contribuindo para a re/constituição da identidades latino-americanas nos estudantes.

Quanto à abordagem quantitativa, os volumes analisados comprovam que há em todos os livros analisados uma grande quantidade de elementos relacionados à América Latina, de forma geral, em comparação à cultura e identidades peninsulares. A maioria dos projetos conta com aspectos mais voltados aos países da América, apenas em um dos projetos sugeridos por 1 dos 9 volumes analisados foi possível identificar uma abordagem exclusivamente peninsular, passível de reprodução de estereótipos quanto ao espanhol ser falado somente na Espanha comprovando assim que na maioria dos livros analisados não há a existência de uma hegemonia espanhola, esta que esteve por muitos anos presente nos Livros didáticos de espanhol. O volume 1 da coleção *Sentidos en lengua española*, por exemplo, dedica toda a primeira unidade e sua primeira sugestão de projeto, ao trabalho relacionado à diversidade e pluralidade cultural dos povos hispânicos, especificamente à latinidade. Com isso, é dada aos alunos, desde a série inicial do ensino médio, a oportunidade de conhecer, refletir e discutir sobre o Sul global e o lugar que ele ocupa, corroborando com as propostas decoloniais.

Além disso, as sugestões dos projetos em geral contribuem para reflexões voltadas para a interculturalidade, propondo aspectos relacionados a uma diversidade de países, atuando a favor da constituição de identidades, ante as propostas hegemônicas, constituindo-se como algo positivo, e acima de tudo quebrando estereótipos que possibilitem o silenciamento de culturas até então invisibilizadas. Assim sendo, de maneira geral, os projetos atuam a partir de uma perspectiva suleada, comprovando que há uma preocupação por parte das autoras das coleções analisadas em evidenciar os saberes do sul e para o sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa etapa final, busco contar um pouco da minha trajetória até aqui, retomando meus objetivos e perguntas de pesquisa propostas no capítulo inicial desse trabalho, tentando de algum modo, confrontá-los com os resultados das análises feitas dos projetos sugeridos em nove volumes das coleções propostas (*Cercanía Joven*, *Sentidos en lengua española* e *Confluencia*), além dos construtos teóricos que serviram como base para a minha análise. Inicialmente foram propostos um objetivo geral e quatro objetivos específicos, destes, foi possível realizar e concluir todos eles. O objetivo geral propunha analisar como se constituem as identidades e representatividades latino-americanas nos projetos sugeridos pelos livros didáticos de espanhol das coleções aprovadas no PNLD 2018, e, a partir das análises realizadas, foi possível fazer um levantamento geral de como essas identidades são constituídas e representadas pelos livros, através de aspectos socioculturais e linguísticos, apresentando aos estudantes uma diversidade de dados que podem ser considerados essenciais e característicos a essas identidades. O primeiro objetivo específico buscava analisar os projetos sugeridos pelos 9 livros e seus respectivos manuais correspondentes ao primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio das coleções escolhidas, e ao final da pesquisa, todos os projetos e manuais foram examinados, de modo que tal objetivo foi cumprido. O segundo objetivo específico pretendia identificar, nos projetos, como se constituem as identidades latino-americanas em comparação à cultura espanhola (hegemonia peninsular), e, através das investigações realizadas, foi possível perceber que há uma preocupação, por parte da maioria dos autores das coleções, em não marginalizar as identidades e culturas latino-americanas em relação às espanholas (peninsulares), se constituindo assim como importantes atores no processo de sulear e decolonizar os saberes. Quanto ao terceiro objetivo específico, este propunha quantificar aspectos recorrentes das culturas latino-americanas e peninsulares, de modo a compreender se há uma hegemonia cultural nos projetos dos livros didáticos para a educação linguística em espanhol. Ao fim da investigação, foi possível identificar que na maioria dos livros analisados há um equilíbrio de aspectos latino-americanos e peninsulares, contando até mesmo em diversos momentos com mais dados latino-americanos, assim sendo, de maneira geral não foi identificada uma hegemonia espanhola (peninsular), uma vez que, em apenas um projeto de um único volume entre as três coleções analisadas, houve a abordagem de aspectos unicamente peninsulares,

configurando-se como um comportamento hegemônico. O quarto e último objetivo específico pretendia qualificar como ocorrem as representatividades culturais latino-americanas nos projetos dos referidos livros, e, assim como os demais, foi concluído positivamente, uma vez que, ao fim da investigação foi possível fazer um levantamento geral dos aspectos apresentados pelas coleções, e estes, indicaram que há uma grande preocupação por parte dos autores em promover abordagens interculturais e decoloniais, propondo o acesso dos estudantes à diversidade identitária e cultural que a educação linguística pode e deve promover, agindo assim contra quaisquer práticas hegemônicas e silenciadoras que ameaçam a eficácia desse processo.

Com relação às perguntas de pesquisa, foram propostas 4: Como ocorre a constituição identitária latino-americana nos livros didáticos de educação linguística, em especial de Língua Espanhola? De que forma os materiais didáticos, especificamente os livros didáticos, contribuem na formação identitária e cultural do indivíduo? Com que frequência os projetos sugeridos pelo livro didático apresentam aspectos referentes às culturas Latino-americanas? Como ocorrem as representações culturais latino-americanas nesses projetos?, e, a partir das categorias de aspectos culturais propostas por Byram (1993 apud MOURA, 2005), os elementos encontrados sugerem que, com relação a essas indagações iniciais, pode-se dizer que elas foram respondidas positivamente, uma vez que os projetos contribuem para a re/constituição de identidades latino-americanas a partir de abordagens relacionadas à diversidade e interculturalidade, bem como possibilitam aos estudantes constituir-se ou identificar-se como indivíduos brancos, pretos, indígenas, latinos, asiáticos, surdos, homem, mulher, LGBTQIA+ entre outros.

Quanto aos meus construtos teóricos, ainda nas reflexões iniciais, fiz uma breve abordagem sobre a definição e o percurso histórico traçado pela Linguística Aplicada para se constituir como uma ciência, bem como sua atuação e contribuições na contemporaneidade para o contexto da educação linguística, buscando sulear e decolonizar os saberes, atuando criticamente para com práticas interculturais. Posteriormente, já no capítulo 3, foi dado um enfoque a América Latina, fazendo inicialmente uma abordagem acerca da integração conceitual e cultural latino-americana e depois, a partir das concepções de Bomfim (2008), apontando os males de origem, oriundos do processo de colonização e responsáveis pelo caráter negativo e marginalizado atribuído a essa parte da América em relação ao Norte ou aos países da Europa. Gostaria de destacar o quanto a descoberta do livro de Bomfim (2008) foi

importante e enriquecedora para esta pesquisa. Não apenas por se tratar de ideias de um contemporâneo Sergipano, mas também por sua postura anticolonialista na época em que viveu, com ideais que corroboram com as perspectivas da LA contemporânea. Ao final deste mesmo capítulo, foram apresentadas reflexões acerca dos conceitos de colonialismo e colonialidade, pensando a partir das ideias de Bomfim (2008) sobre esse processo sofrido pela América e determinante quanto ao caráter marginalizado e subalternizado da parte latina deste continente, propondo, a partir disso, repensar conceitos e promover o que chamamos de decolonização. Além de re/constituir identidades latino-americanas, sem desconsiderar as memórias e histórias, mas que não se calem e se submetam a uma inferioridade criada a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

O quarto e último capítulo teórico apresentou conceitos basilares para esta pesquisa como cultura, identidades, interculturalidade e decolonialidade, discutindo a importância da presença destes conceitos nos materiais didáticos, uma vez que estes, juntamente com os professores, os currículos e as mídias digitais são responsáveis por re/produzir, ou não, discursos heterogêneos que construam identidades e cidadãos conscientes e comprometidos com a diversidade, atuando assim contra qualquer prática colonial e constituindo-se portanto como agentes decoloniais. No quinto capítulo, foi feita toda a parte analítica da pesquisa, nele pude, através das categorias propostas por Byram (1993) e reeditadas por Moura (2005), fazer os recortes necessários, de acordo com meus objetivos e interesses iniciais, e levantar todos os dados fundamentais para responder aos meus questionamentos através dos resultados finais obtidos.

Gostaria de ressaltar ainda que este é um trabalho que teve como foco analisar as considerações relativas às questões de identidades e representações dos latino-americanos nos livros didáticos, no entanto, é possível ampliar essa investigação para outros aspectos identitários, como pesquisas relacionadas à perspectiva de gênero, por exemplo, uma vez que se constitui como uma temática urgente na academia e na sua relação com o contexto escolar. Assim sendo, muitas outras pesquisas, assim como esta, podem futuramente vir a contribuir significativamente para com as investigações em Linguística Aplicada. Além disso, depois de todo o meu percurso com a construção e finalização dessa pesquisa, é possível afirmar que ainda que o caminho seja longo, continuamos seguindo em direção a uma educação linguística que priorize os conhecimentos a partir do Sul e para o Sul, contemplando vozes há muito tempo silenciadas. Isso é notório nos volumes verificados, pela quantidade de vezes em que

são apresentados elementos identitários e culturais latino-americanos, bem como a constatação de que tais referências em geral não são estereotipadas ou até mesmo negativadas e diminuídas, ainda que em alguns momentos existam abordagens que devem ser repensadas. Isso me leva a crer que estamos caminhando na direção certa, contribuindo, assim, com as pesquisas no Brasil, para com uma educação linguística que evidencie os povos até então tidos como subalternos e, por consequência, invisibilizados.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história.** Disponível em: https://youtu.be/wQk17RPuhW8 acesso em 23 de jun. de 2020.

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

ARDAO, Arturo. "Panamericanismo y Latinoamericanismo". In: **América Latina en sus ideas**. ZEA, Leopoldo (org.), México, Siglo XXI/UNESCO, 1986.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação lingüística no Brasil**. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de "América Latina" em perspectiva histórica. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 22, n. 44, p. 289-321, julho-dezembro de 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Interrogando a identidade. p.70-104.

BOMFIM, Manoel. **A América latina**: males de origem. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 291.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2018: língua estrangeira moderna. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/ Acesso em: 06 dez. 2017.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2006, p. 283-350.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoria crítica y pensamento heterárquico. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GOSFROGUEL Ramón (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007.

CELANI, Maria Antonieta. Alba. **Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada.** Linguagem e Ensino. v. 8, n.1, p 101-122, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luiza Santana**. Cercanía joven**. São Paulo: Editorial SM, 2016.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, 2003, n. 1, p. 51-86.

FABRICIO, Branca Falabella. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FABRÍCIO, Branca Fallabela. Linguística Aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade. In: ALVARENGA, Marcia Soares de; MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RIBETTO, Anelice (Orgs.). **Vozes da educação**: formação docente – experiências, políticas e memórias polifônicas. Rio de janeiro: EDUERJ, 2014, p. 187-205.

FREITAS, Luciana Maria de Almeida; COSTA, Elzimar Goettemauer de Marins. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016.

GESSLER, Lori. Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. 2° ed São Paulo. Loyola, 2004.

GIL, Antonio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A Editora, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IELA. **Abya Yala**. Disponível em https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala acesso em 04 de novembro de 2020.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol.** Campinas, SP: Pontes, 2013.

LIMA, Lucielena. M. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

MATÍAS BLANCO, Ariel. Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira. **Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem** – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos, **Revista Abehache**, nº 6, p.165-185, 1º semestre de 2014.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355- 378.

MENDES, Edleise. **Entre Línguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015.

MIGNOLO, Walter (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores, Bogotá, p. 25-46.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa Interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. DELTA. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-108.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MOURA, Renata Portella. O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua. **Dissertação de mestrado**. Universidade de Brasília, 2005.

O'GORMAN, Edmundo. **A invenção da América**. São Paulo: Unesp, 1992.

PARAQUETT, Marcia. Linguística aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoameriano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, Madrid, v. 6, 2009. p. 01-23.

PARAQUETT, Marcia. Questões imprescindíveis para a formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). **Interculturalidade e identidades**: formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 73-99.

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PINHEIRO-CÔRREA, Paulo. LAGARES, Xóan. **Confluencia**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

PIZARRO, Ana. El Sur y los Trópicos. **Ensayos de cultura latinoamericana. Cuadernos de América sin nombre**. N. 10. Alicante: Universidad de Alicante, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano./ FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]** : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJADA, Monica. **Sobre el orígen y difusión del nombre América Latina (o una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad)**. Revista de Indias, vol. LVIII, n. 214, 1998. p. 595-616.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org**.) A colonialidade do saber**: eurocentrismo nas ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142

QUIJANO, Aníbal. (2007). "Colonialidad el Poder y Clasificación Social". En: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.) **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre Editores, Bogotá p. 93-126.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Os guias de livros didáticos do PNLD de língua estrangeira moderna dos anos finais do ensino fundamental: percursos e funções. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. (Orgs.). **O livro**

didático de espanhol na escola brasileira. Campinas/SP: Pontes Editores, 2018, p. 93-106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: Novos Estudos, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina Andrea (Orgs). **Epistemologías del Sur**. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais – CES, 2018, p. 25-61.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. **Do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2011, p. 141-174.

SILVA JUNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**. v. 2, n. 2, p. 101-116. set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311- 353.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento *hip hop.* **Tese de Doutorado em Linguística Aplicada**. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2009.

Tratado constitutivo da união de nações sul-americanas Disponível em http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_integracao/docs_UNASUL/TRAT_CONST_PORT.pdf acesso em 18 de jun. de 2019.

VILHENA, Flavia Braga Krauss. Sobre a invisibilidade das variedades linguísticas latino-americana no livro didático nacional para o ensino de língua espanhola. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol.** Campinas, SP: Pontes, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz).

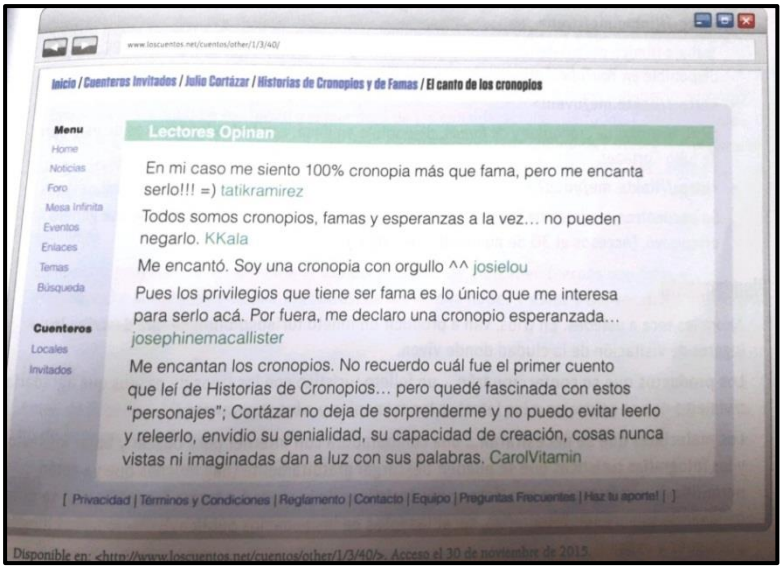
WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.); HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e**

Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 11a ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-72, 2012.

ZOLIN-VESZ, Fernando. A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.) **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol.** Campinas, SP: Pontes, 2013.

ANEXOS



www.loscuentos.net/cuentos/other/1/3/40/

Inicio / Cuenteros Invitados / Julio Cortázar / Historias de Cronopios y de Famas / El canto de los cronopios

Menu
Home
Noticias
Foro
Mesa Infinita
Eventos
Enlaces
Temas
Búsqueda

Cuenteros
Locales
Invitados

Lectores Opinan

En mi caso me siento 100% cronopia más que fama, pero me encanta serlo!!! =) tatikramirez

Todos somos cronopios, famas y esperanzas a la vez... no pueden negarlo. KKala

Me encantó. Soy una cronopia con orgullo ^^ josielou

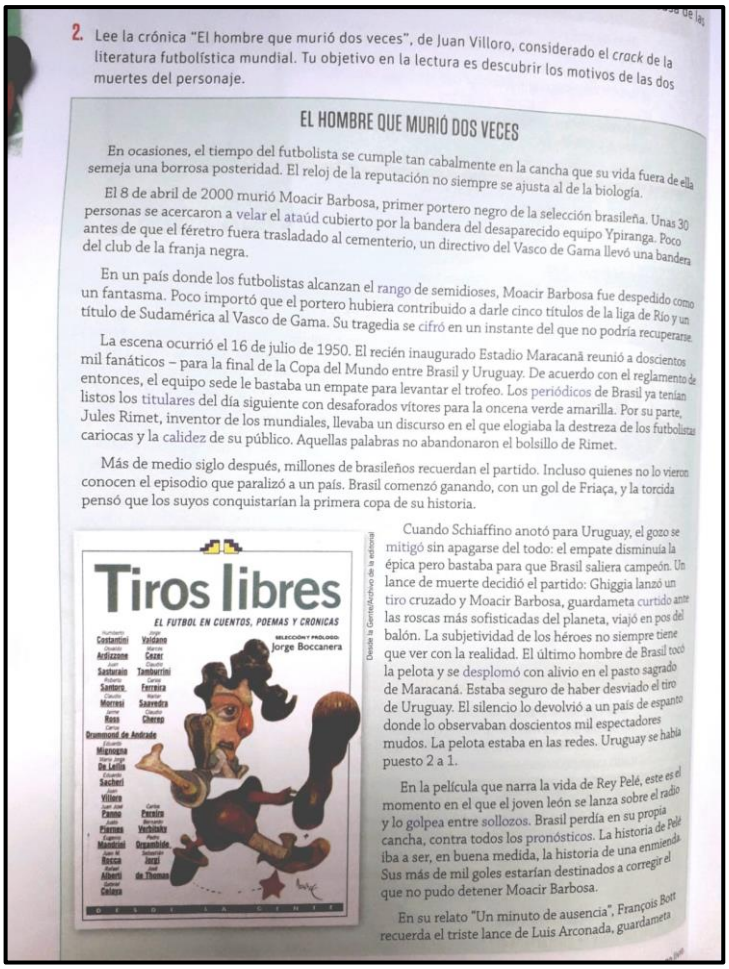
Pues los privilegios que tiene ser fama es lo único que me interesa para serlo acá. Por fuera, me declaro una cronopio esperanzada... josephinemacallister

Me encantan los cronopios. No recuerdo cuál fue el primer cuento que leí de Historias de Cronopios... pero quedé fascinada con estos "personajes"; Cortázar no deja de sorprenderme y no puedo evitar leerlo y releerlo, envidio su genialidad, su capacidad de creación, cosas nunca vistas ni imaginadas dan a luz con sus palabras. CarolVitamin

[Privacidad | Términos y Condiciones | Reglamento | Contacto | Equipo | Preguntas Frecuentes | Haz tu aporte! |]

Disponible en: <http://www.loscuentos.net/cuentos/other/1/3/40/>. Acceso el 30 de noviembre de 2015.

FIGURA 1



2. Lee la crónica "El hombre que murió dos veces", de Juan Villoro, considerado el *crack* de la literatura futbolística mundial. Tu objetivo en la lectura es descubrir los motivos de las dos muertes del personaje.

EL HOMBRE QUE MURIÓ DOS VECES

En ocasiones, el tiempo del futbolista se cumple tan cabalmente en la cancha que su vida fuera de ella semeja una borrosa posteridad. El reloj de la reputación no siempre se ajusta al de la biología.

El 8 de abril de 2000 murió Moacir Barbosa, primer portero negro de la selección brasileña. Unas 30 personas se acercaron a velar el ataúd cubierto por la bandera del desaparecido equipo Ypiranga. Poco antes de que el féretro fuera trasladado al cementerio, un directivo del Vasco de Gama llevó una bandera del club de la franja negra.

En un país donde los futbolistas alcanzan el rango de semidioses, Moacir Barbosa fue despedido como un fantasma. Poco importó que el portero hubiera contribuido a darle cinco títulos de la liga de Río y un título de Sudamérica al Vasco de Gama. Su tragedia se cifró en un instante del que no podría recuperarse.

La escena ocurrió el 16 de julio de 1950. El recién inaugurado Estadio Maracanã reunió a doscientos mil fanáticos – para la final de la Copa del Mundo entre Brasil y Uruguay. De acuerdo con el reglamento de entonces, el equipo sede le bastaba un empate para levantar el trofeo. Los periódicos de Brasil ya tenían listos los titulares del día siguiente con desaforados vítores para la oncena verde amarilla. Por su parte, Jules Rimet, inventor de los mundiales, llevaba un discurso en el que elogiaba la destreza de los futbolistas cariocas y la calidez de su público. Aquellas palabras no abandonaron el bolsillo de Rimet.

Más de medio siglo después, millones de brasileños recuerdan el partido. Incluso quienes no lo vieron conocen el episodio que paralizó a un país. Brasil comenzó ganando, con un gol de Friaça, y la torcida pensó que los suyos conquistarían la primera copa de su historia.

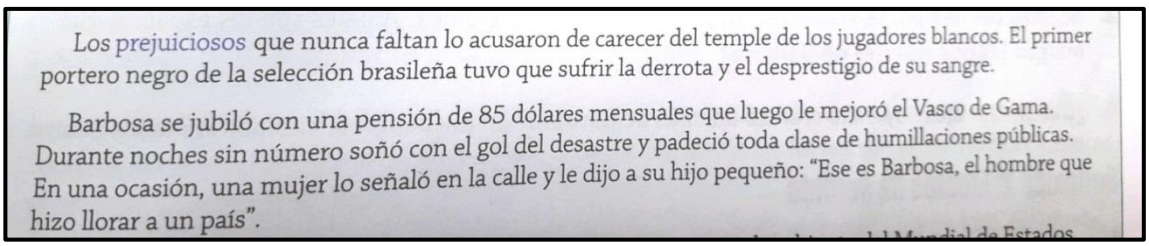
Cuando Schiaffino anotó para Uruguay, el gozo se mitigó sin apagarse del todo: el empate disminuía la épica pero bastaba para que Brasil saliera campeón. Un lance de muerte decidió el partido: Ghiggia lanzó un tiro cruzado y Moacir Barbosa, guardameta curtido ante las roscas más sofisticadas del planeta, viajó en pos del balón. La subjetividad de los héroes no siempre tiene que ver con la realidad. El último hombre de Brasil tocó la pelota y se desplomó con alivio en el pasto sagrado de Maracaná. Estaba seguro de haber desviado el tiro de Uruguay. El silencio lo devolvió a un país de espanto donde lo observaban doscientos mil espectadores mudos. La pelota estaba en las redes. Uruguay se había puesto 2 a 1.

En la película que narra la vida de Rey Pelé, este es el momento en el que el joven león se lanza sobre el radio y lo golpea entre sollozos. Brasil perdía en su propia cancha, contra todos los pronósticos. La historia de Pelé iba a ser, en buena medida, la historia de una enmienda. Sus más de mil goles estarían destinados a corregir el que no pudo detener Moacir Barbosa.

En su relato "Un minuto de ausencia", François Bott recuerda el triste lance de Luis Arconada, guardameta

Desde la Gente/Archivo de la editorial

FIGURA 2

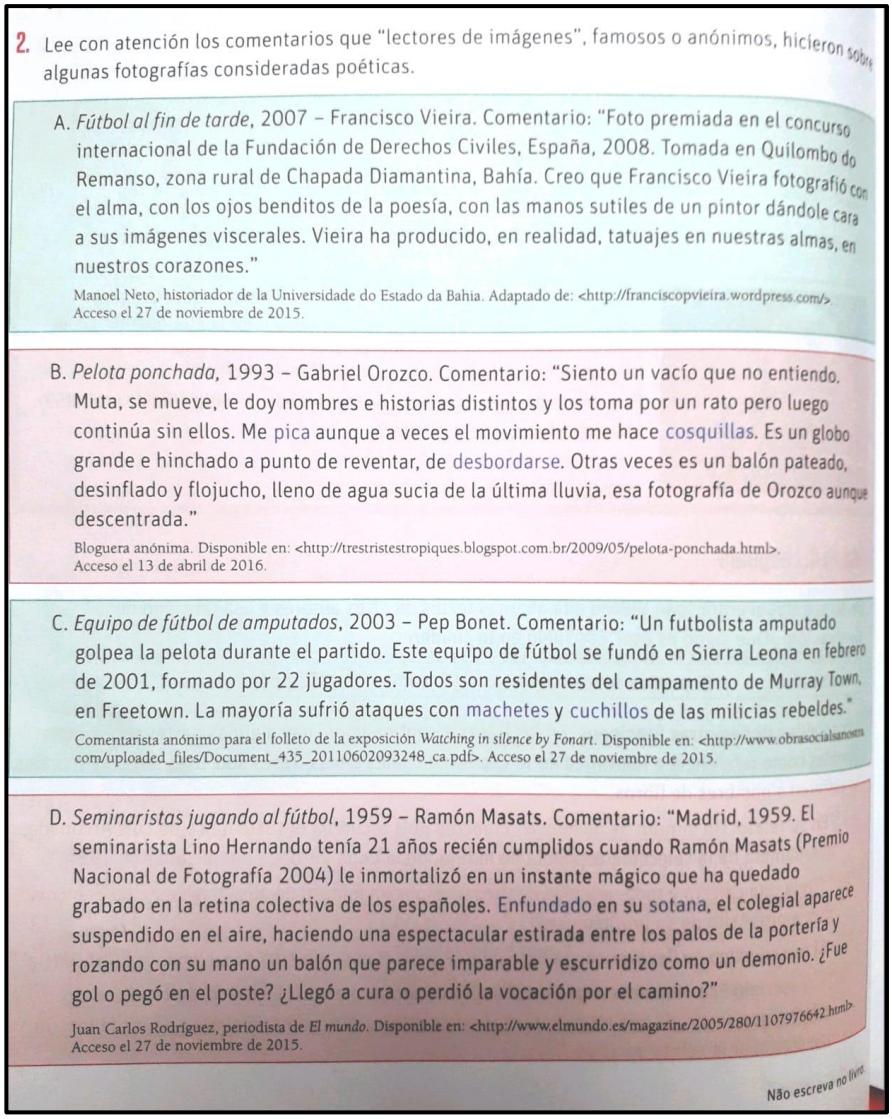


Los prejuiciosos que nunca faltan lo acusaron de carecer del temple de los jugadores blancos. El primer portero negro de la selección brasileña tuvo que sufrir la derrota y el desprestigio de su sangre.

Barbosa se jubiló con una pensión de 85 dólares mensuales que luego le mejoró el Vasco de Gama. Durante noches sin número soñó con el gol del desastre y padeció toda clase de humillaciones públicas. En una ocasión, una mujer lo señaló en la calle y le dijo a su hijo pequeño: "Ese es Barbosa, el hombre que hizo llorar a un país".

2. Explica en tu cuaderno la siguiente afirmación del narrador: "El primer portero negro de la selección brasileña tuvo que sufrir la derrota y el desprestigio de su sangre".

FIGURA 3



2. Lee con atención los comentarios que "lectores de imágenes", famosos o anónimos, hicieron sobre algunas fotografías consideradas poéticas.

A. *Fútbol al fin de tarde*, 2007 – Francisco Vieira. Comentario: "Foto premiada en el concurso internacional de la Fundación de Derechos Civiles, España, 2008. Tomada en Quilombo do Remanso, zona rural de Chapada Diamantina, Bahía. Creo que Francisco Vieira fotografió con el alma, con los ojos benditos de la poesía, con las manos sutiles de un pintor dándole cara a sus imágenes viscerales. Vieira ha producido, en realidad, tatuajes en nuestras almas, en nuestros corazones."

Manoel Neto, historiador de la Universidade do Estado da Bahia. Adaptado de: <http://franciscopvieira.wordpress.com/>. Acceso el 27 de noviembre de 2015.

B. *Pelota ponchada*, 1993 – Gabriel Orozco. Comentario: "Siento un vacío que no entiendo. Muta, se mueve, le doy nombres e historias distintos y los toma por un rato pero luego continúa sin ellos. Me pica aunque a veces el movimiento me hace cosquillas. Es un globo grande e hinchado a punto de reventar, de desbordarse. Otras veces es un balón pateado, desinflado y flojucho, lleno de agua sucia de la última lluvia, esa fotografía de Orozco aunque descentrada."

Bloguera anónima. Disponible en: <http://trestristestropiques.blogspot.com.br/2009/05/pelota-ponchada.html>. Acceso el 13 de abril de 2016.

C. *Equipo de fútbol de amputados*, 2003 – Pep Bonet. Comentario: "Un futbolista amputado golpea la pelota durante el partido. Este equipo de fútbol se fundó en Sierra Leona en febrero de 2001, formado por 22 jugadores. Todos son residentes del campamento de Murray Town, en Freetown. La mayoría sufrió ataques con machetes y cuchillos de las milicias rebeldes."

Comentarista anónimo para el folleto de la exposición *Watching in silence by Fonart*. Disponible en: <http://www.obrasocialsanostra.com/uploaded_files/Document_435_20110602093248_ca.pdf>. Acceso el 27 de noviembre de 2015.

D. *Seminaristas jugando al fútbol*, 1959 – Ramón Masats. Comentario: "Madrid, 1959. El seminarista Lino Hernando tenía 21 años recién cumplidos cuando Ramón Masats (Premio Nacional de Fotografía 2004) le inmortalizó en un instante mágico que ha quedado grabado en la retina colectiva de los españoles. Enfundado en su sotana, el colegial aparece suspendido en el aire, haciendo una espectacular estirada entre los palos de la portería y rozando con su mano un balón que parece imparable y escurridizo como un demonio. ¿Fue gol o pegó en el poste? ¿Llegó a cura o perdió la vocación por el camino?"

Juan Carlos Rodríguez, periodista de *El mundo*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/magazine/2005/280/1107976642.html>. Acceso el 27 de noviembre de 2015.

Não escreva no livro.

FIGURA 4

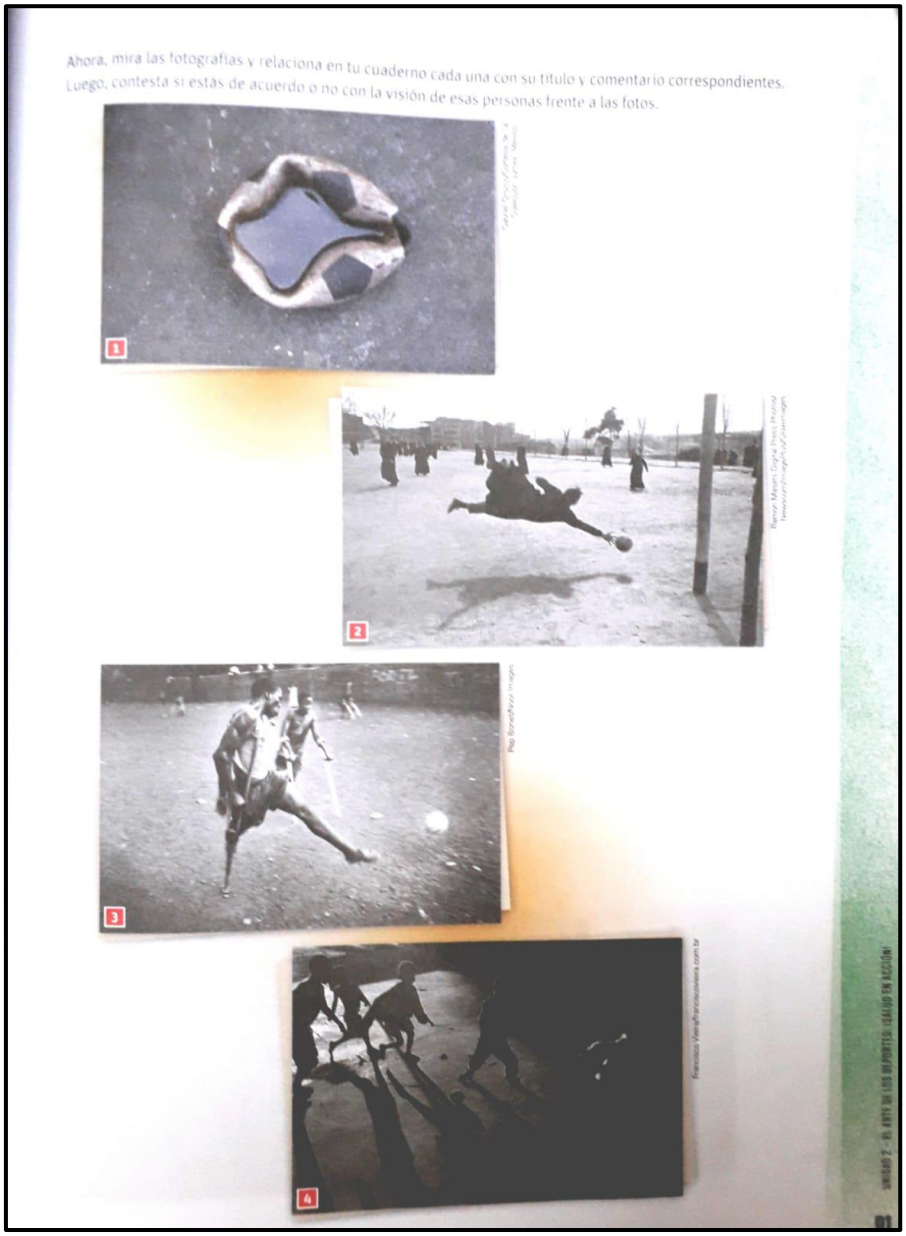
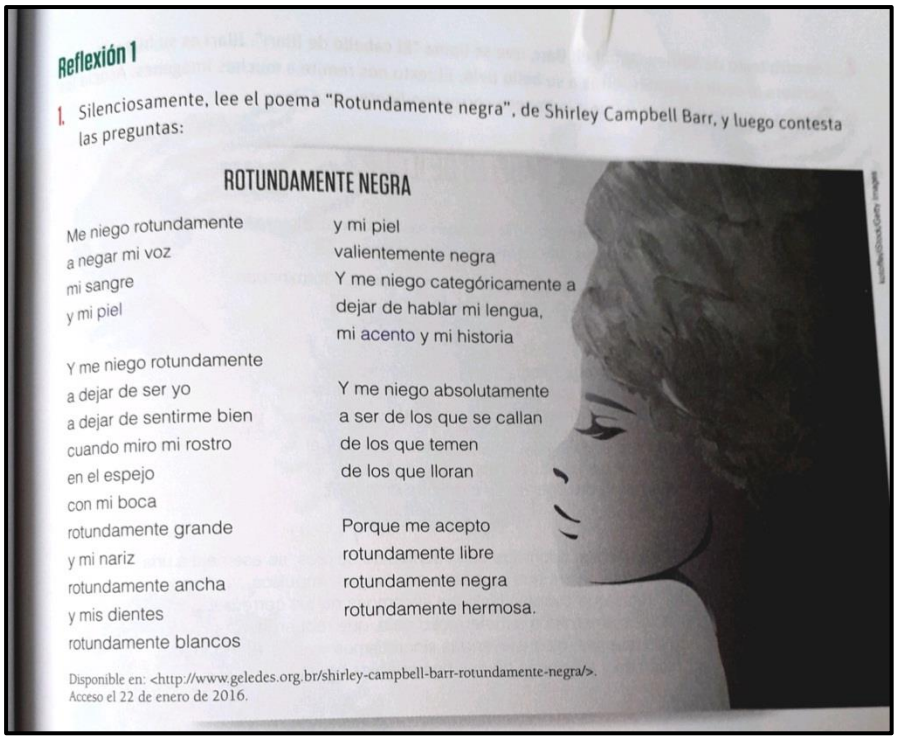


FIGURA 5

FIGURA 6



Reflexión 1

1. Silenciosamente, lee el poema "Rotundamente negra", de Shirley Campbell Barr, y luego contesta las preguntas:

ROTUNDAMENTE NEGRA

Me niego rotundamente
a negar mi voz
mi sangre
y mi piel

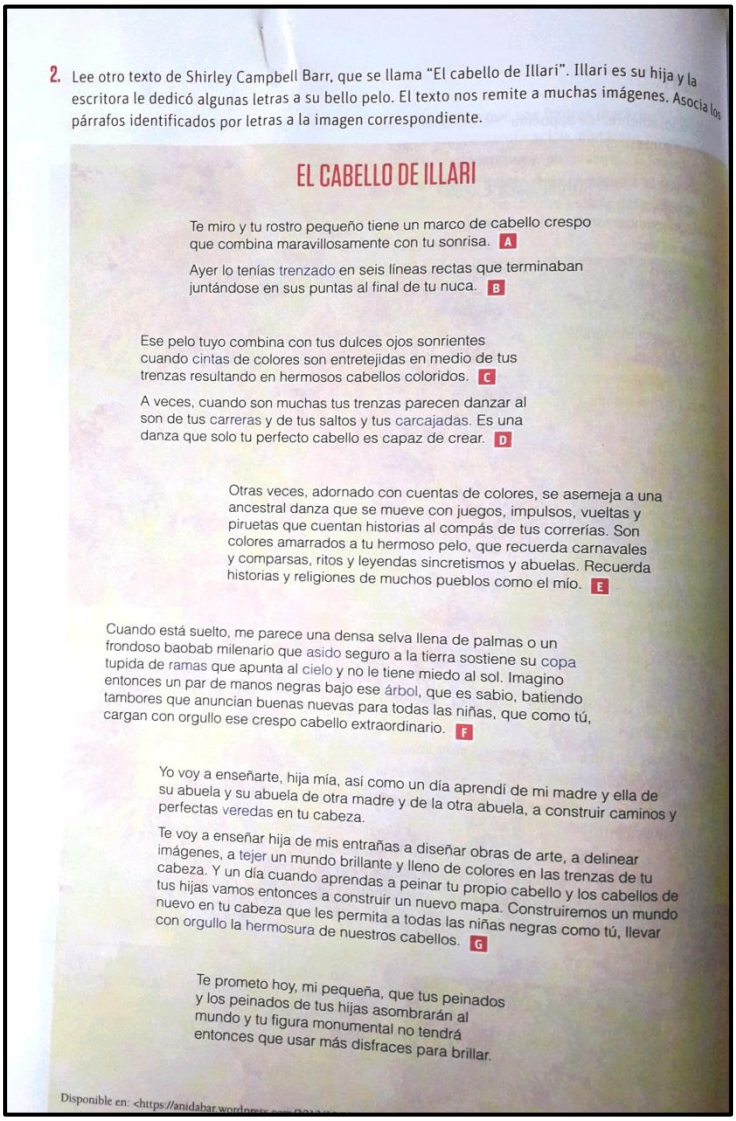
Y me niego rotundamente
a dejar de ser yo
a dejar de sentirme bien
cuando miro mi rostro
en el espejo
con mi boca
rotundamente grande
y mi nariz
rotundamente ancha
y mis dientes
rotundamente blancos
y mi piel
valientemente negra
Y me niego categóricamente a
dejar de hablar mi lengua,
mi acento y mi historia

Y me niego absolutamente
a ser de los que se callan
de los que temen
de los que lloran

Porque me acepto
rotundamente libre
rotundamente negra
rotundamente hermosa.

Disponible en: <http://www.geledes.org.br/shirley-campbell-barr-rotundamente-negra/>. Acceso el 22 de enero de 2016.

FIGURA 7



2. Lee otro texto de Shirley Campbell Barr, que se llama "El cabello de Illari". Illari es su hija y la escritora le dedicó algunas letras a su bello pelo. El texto nos remite a muchas imágenes. Asocia los párrafos identificados por letras a la imagen correspondiente.

EL CABELLO DE ILLARI

Te miro y tu rostro pequeño tiene un marco de cabello crespo que combina maravillosamente con tu sonrisa. A

Ayer lo tenías trenzado en seis líneas rectas que terminaban juntándose en sus puntas al final de tu nuca. B

Ese pelo tuyo combina con tus dulces ojos sonrientes cuando cintas de colores son entretejidas en medio de tus trenzas resultando en hermosos cabellos coloridos. C

A veces, cuando son muchas tus trenzas parecen danzar al son de tus carreras y de tus saltos y tus carcajadas. Es una danza que solo tu perfecto cabello es capaz de crear. D

Otras veces, adornado con cuentas de colores, se asemeja a una ancestral danza que se mueve con juegos, impulsos, vueltas y piruetas que cuentan historias al compás de tus correrías. Son colores amarrados a tu hermoso pelo, que recuerda carnavales y comparsas, ritos y leyendas sincretismos y abuelas. Recuerda historias y religiones de muchos pueblos como el mío. E

Cuando está suelto, me parece una densa selva llena de palmas o un frondoso baobab milenario que asido seguro a la tierra sostiene su copa tupida de ramas que apunta al cielo y no le tiene miedo al sol. Imagino entonces un par de manos negras bajo ese árbol, que es sabio, batiendo tambores que anuncian buenas nuevas para todas las niñas, que como tú, cargan con orgullo ese crespo cabello extraordinario. F

Yo voy a enseñarte, hija mía, así como un día aprendí de mi madre y ella de su abuela y su abuela de otra madre y de la otra abuela, a construir caminos y perfectas veredas en tu cabeza.

Te voy a enseñar hija de mis entrañas a diseñar obras de arte, a delinear imágenes, a tejer un mundo brillante y lleno de colores en las trenzas de tu cabeza. Y un día cuando aprendas a peinar tu propio cabello y los cabellos de tus hijas vamos entonces a construir un nuevo mapa. Construiremos un mundo nuevo en tu cabeza que les permita a todas las niñas negras como tú, llevar con orgullo la hermosura de nuestros cabellos. G

Te prometo hoy, mi pequeña, que tus peinados
y los peinados de tus hijas asombrarán al
mundo y tu figura monumental no tendrá
entonces que usar más disfraces para brillar.

Disponible en: <https://anidabar.wordpress.com/

FIGURA 8

1
2
3
4
5
6
7
Babi Steinberg/ID/BR
A QUIEN NO LO SEPA
En <http://linkte.me/ey7w6> (acceso el 22 de enero de 2016) se puede ver a la poetisa Shirley Campbell leyendo "El cabello de Illari", en la apertura del Festival Latitudes Latinas, que ocurrió en Salvador, Bahía, en octubre de 2012.

FIGURA 8.1

6. En su artículo *Espejos blancos para caras negras*, Eduardo Galeano escribe una pequeña crítica, entre otras, intitulada "El pelo malo". Léela.

EL PELO MALO

Eduardo Galeano

La revista norteamericana *Ebony*, de lujosa impresión y amplia circulación, se propone celebrar los triunfos de la raza negra en los negocios, la política, la carrera militar, los espectáculos, la moda y los deportes. Según palabras de su fundador, *Ebony* "quiere promover los símbolos del éxito en la comunidad negra de los Estados Unidos, con el lema: Yo también puedo triunfar".

La revista publica pocas fotos de hombres. En cambio, hay numerosas fotografías de mujeres: leyendo la edición de abril de este año, conté 182. De esas 182 mujeres negras, solo doce tenían rizos africanos y 170 lucían pelo lacio. La derrota del pelo crespo –"el pelo malo", como tantas veces he escuchado decir– era obra de la peluquería o milagro de las pócimas. Los productos alisadores del pelo ocupaban la mayor parte del espacio de publicidad en esa edición. Había avisos a toda página de cremas o líquidos ofrecidos por Optimum Care, Soft and Beautiful, Dark and Lovely, Alternatives, Frizz Free, TCB Health-Sense, New Age Beauty, Isoplus, CPR Motions y Raveen. Me impresionó advertir que uno de los remedios contra el cabello africano se llama, precisamente, African Pride (Orgullo Africano) y, según promete, "plancha y suaviza como ninguno".

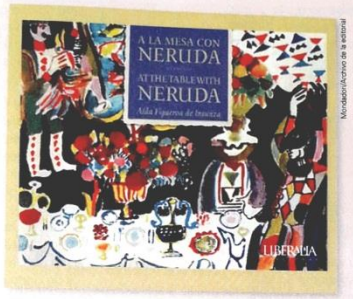
GALEANO, E. ***Espejos blancos para caras negras***. Disponible en: <www.pagina12.com.ar/1999/99-08/99-08-22/contrata.htm>. Acceso el 22 de enero de 2016.

FIGURA 9

Contextualización: Pablo Neruda y la comida

1. Lee el texto a continuación y reflexiona: ¿qué relación tiene la obra literaria de Pablo Neruda con la gastronomía? ¿Por qué será que a "don Pablo" le gustaba tanto la comida?

Es triste comer de frac



Por Alcaraván

A la mesa con Neruda, precioso libro en el que conocemos, gracias a la abogada y amiga del poeta, Aída Figueroa, su relación con la comida y como su deleite fue creciendo y sofisticándose en la medida que lo hacía su conocimiento del mundo y de sus gentes. (Ediciones Liberalia, Aída Figueroa.)

Como curiosidad se puede decir que la portada del libro se corresponde con el anverso de una carta-menú del famoso restaurante Riche de Estocolmo, que Neruda visitara en 1971 cuando fue a recibir el premio Nobel de Literatura.

El propio Neruda supo lo que era pasar hambre. A su infancia sureña, más bien pobre y sin horizontes, siguió una juventud en Santiago de muchas privaciones y muy poca comida, aunque muy fértil y nutritiva en cuanto a creación poética se refiere. A medida que iba creciendo poéticamente y gozaba de reconocimiento en todo el mundo su mesa diaria y sus papilas gustativas se fueron refinando y puliendo. Se abrió a nuevos aromas y sabores durante su estancia en el sudeste asiático. A lo largo de sus viajes por el mundo disfrutó de la gastronomía y de los sabores y conocimiento del vino hasta que se convirtió, casi sin pretenderlo, en un sibarita con todas las características de un glotón, según él mismo reconocía.

En contraposición o paralelamente a lo antes mencionado, en su relación con la comida diaria, también aparece el Neruda humanitario y solidario, preocupado de que todos coman, de que nadie pase hambre, el poeta universal que pide "la justicia del almuerzo" en estos versos eneasílabos del poema "El gran mantel", de su libro *Estravagario*, que el propio Neruda analizó así en sus *Memorias*:

> *"De todos mis libros,* Estravagario *no es el que canta más, sino el que salta mejor. Sus versos saltarines pasan por alto la distinción, el respeto, la protección mutua, los establecimientos y las obligaciones, para auspiciar el reverente desacato. Por su irreverencia es mi libro más íntimo. Por su alcance logra trascendencia dentro de mi poesía. A mi modo de gustar es un libro morrocotudo, con ese sabor de sal que tiene la verdad."*

FIGURA 10

El gran mantel

Cuando llamaron a comer
se abalanzaron los tiranos
y sus cocotas pasajeras,

y era hermoso verlas pasar
como avispas de busto grueso
seguidas por aquellos pálidos
y desdichados tigres públicos.

Su oscura ración de pan
comió el campesino en el campo,
estaba solo y era tarde,
estaba rodeado de trigo,
pero no tenía más pan,
se lo comió con dientes duros,
mirándolo con ojos duros.

En la hora azul del almuerzo,
la hora infinita del asado,
el poeta deja su lira,
toma el cuchillo, el tenedor
y pone su vaso en la mesa,
y los pescadores acuden
al breve mar de la sopera.

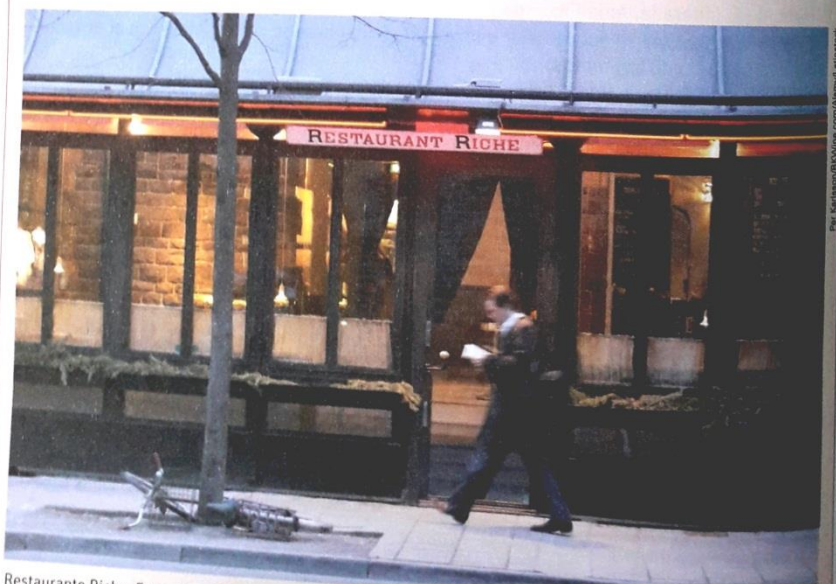
Las papas ardiendo protestan
entre las lenguas del aceite.
Es de oro el cordero en las brasas
y se desviste la cebolla.

Es triste comer de frac,
es comer en un ataúd,
pero comer en los conventos
es comer ya bajo la tierra.
Comer solos es muy amargo
pero no comer es profundo,
es hueco, es verde, tiene espinas
como una cadena de anzuelos
que cae desde el corazón
y que te clava por adentro.

Tener hambre es como tenazas,
es como muerden los cangrejos,
quema, quema y no tiene fuego:
el hambre es un incendio frío.
Sentémonos pronto a comer
con todos los que no han comido,
pongamos los largos manteles,
la sal en los lagos del mundo,
panaderías planetarias,
mesas con fresas en la nieve,
y un plato como la luna
en donde todos almorcemos.

Por ahora no pido más
que la justicia del almuerzo.

Pablo Neruda



Per Karlsson/BKWine.com/Alamy/Latinstock

Restaurante Riche, Estocolmo, Suecia, 2013.

FIGURA 11

Reflexión

Lee la siguiente oda dedicada a la cebolla.

ODA A LA CEBOLLA

Cebolla
luminosa redoma,
pétalo a pétalo
se formó tu hermosura,
escamas de cristal te acrecentaron
y en el secreto de la tierra oscura
se redondeó tu vientre de rocío.

Bajo la tierra
fue el milagro
y cuando apareció
tu torpe tallo verde,
y nacieron
tus hojas como espadas en el huerto,
la tierra acumuló su poderío
mostrando tu desnuda transparencia,
y como en Afrodita el mar remoto
duplicó la magnolia
levantando sus senos,
la tierra
así te hizo,
cebolla,
clara como un planeta,
y destinada
a relucir,
constelación constante,
redonda rosa de agua,
sobre
la mesa
de las pobres gentes.

Generosa
deshaces
tu globo de frescura
en la consumación
ferviente de la olla,
y el jirón de cristal
al calor encendido del aceite
se transforma en rizada pluma de oro.

También recordaré cómo fecunda
tu influencia el amor de la ensalada
y parece que el cielo contribuye
dándote fina forma de granizo
a celebrar tu claridad picada
sobre los hemisferios de un tomate.

Pero al alcance
de las manos del pueblo,
regada con aceite,
espolvoreada
con un poco de sal,
matas el hambre
del jornalero en el duro camino.
Estrella de los pobres,
hada madrina
envuelta en delicado
papel, sales del suelo,
eterna, intacta, pura
como semilla de astro,
y al cortarte
el cuchillo en la cocina
sube la única lágrima
sin pena.
Nos hiciste llorar sin afligirnos.

Yo cuanto existe celebré, cebolla,
pero para mí eres
más hermosa que un ave
de plumas cegadoras,
eres para mis ojos
globo celeste, copa de platino,
baile inmóvil
de anémona nevada
y vive la fragancia de la tierra
en tu naturaleza cristalina.

Teresa Levite/Shutterstock.com/ID/BR

FIGURA 12

Ahora lee la siguiente oda dedicada al tomate.

ODA AL TOMATE

La calle
se llenó de tomates,
mediodía,
verano,
la luz
se parte
en dos
mitades
de tomate,
corre
por las calles
el jugo.
En diciembre
se desata
el tomate,
invade
las cocinas,
entra por los almuerzos,
se sienta
reposado
en los aparadores,
entre los vasos,
las mantequilleras,
los saleros azules.
Tiene
luz propia,
majestad benigna.
Debemos, por desgracia,
asesinarlo:
se hunde
el cuchillo
en su pulpa viviente,
es una roja
víscera,
un sol
fresco,
profundo,
inagotable,
llena las ensaladas
de Chile,
se casa alegremente
con la clara cebolla,
y para celebrarlo
se deja
caer
aceite,
hijo
esencial del olivo,
sobre sus hemisferios entreabiertos,
agrega
la pimienta
su fragancia,
la sal su magnetismo:
son las bodas
del día,
el perejil
levanta
banderines,
las papas
hierven vigorosamente,
el asado
golpea
con su aroma
en la puerta,
es hora!
vamos!
y sobre
la mesa, en la cintura
del verano,
el tomate,
astro de tierra,
estrella
repetida
y fecunda,
nos muestra
sus circunvoluciones,
sus canales,
la insigne plenitud
y la abundancia
sin hueso,
sin coraza,
sin escamas ni espinas,
nos entrega
el regalo
de su color fogoso
y la totalidad de su frescura.

sweetcake/Shutterstock.com/©DBR

B and E Dudzinscy/Shutterstock.com/©DBR

FIGURA 13

Sensibilización

1. Lee las siguientes viñetas de Gaturro. Luego, reflexiona y comenta tus ideas oralmente con tu profesor y compañeros.

Viñeta 1

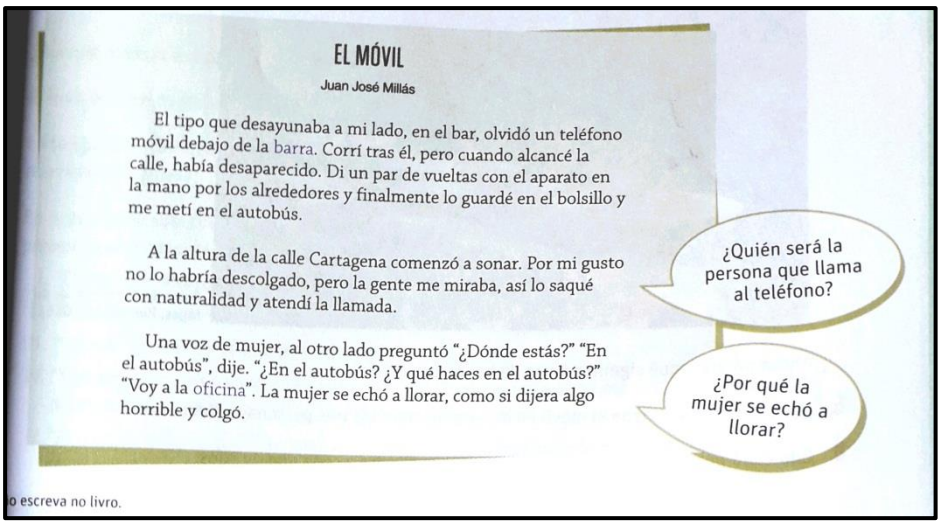
Disponible en: <http://www.gaturro.com/>. Acceso el 24 de febrero de 2016.

FIGURA 14

Viñeta 2

Disponible en: <http://www.gaturro.com/>. Acceso el 24 de febrero de 2016.

FIGURA 15



EL MÓVIL

Juan José Millás

El tipo que desayunaba a mi lado, en el bar, olvidó un teléfono móvil debajo de la barra. Corrí tras él, pero cuando alcancé la calle, había desaparecido. Di un par de vueltas con el aparato en la mano por los alrededores y finalmente lo guardé en el bolsillo y me metí en el autobús.

A la altura de la calle Cartagena comenzó a sonar. Por mi gusto no lo habría descolgado, pero la gente me miraba, así lo saqué con naturalidad y atendí la llamada.

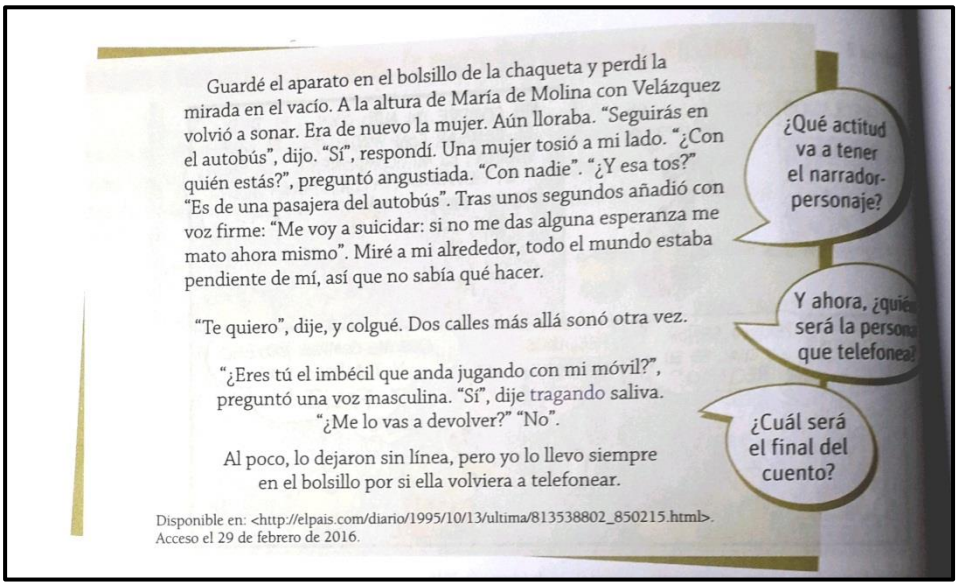
Una voz de mujer, al otro lado preguntó "¿Dónde estás?" "En el autobús", dije. "¿En el autobús? ¿Y qué haces en el autobús?" "Voy a la oficina". La mujer se echó a llorar, como si dijera algo horrible y colgó.

¿Quién será la persona que llama al teléfono?

¿Por qué la mujer se echó a llorar?

o escreva no livro.

FIGURA 16



Guardé el aparato en el bolsillo de la chaqueta y perdí la mirada en el vacío. A la altura de María de Molina con Velázquez volvió a sonar. Era de nuevo la mujer. Aún lloraba. "Seguirás en el autobús", dijo. "Sí", respondí. Una mujer tosió a mi lado. "¿Con quién estás?", preguntó angustiada. "Con nadie". "¿Y esa tos?" "Es de una pasajera del autobús". Tras unos segundos añadió con voz firme: "Me voy a suicidar: si no me das alguna esperanza me mato ahora mismo". Miré a mi alrededor, todo el mundo estaba pendiente de mí, así que no sabía qué hacer.

"Te quiero", dije, y colgué. Dos calles más allá sonó otra vez.

"¿Eres tú el imbécil que anda jugando con mi móvil?", preguntó una voz masculina. "Sí", dije tragando saliva. "¿Me lo vas a devolver?" "No".

Al poco, lo dejaron sin línea, pero yo lo llevo siempre en el bolsillo por si ella volviera a telefonear.

Disponible en: <http://elpais.com/diario/1995/10/13/ultima/813538802_850215.html>. Acceso el 29 de febrero de 2016.

¿Qué actitud va a tener el narrador-personaje?

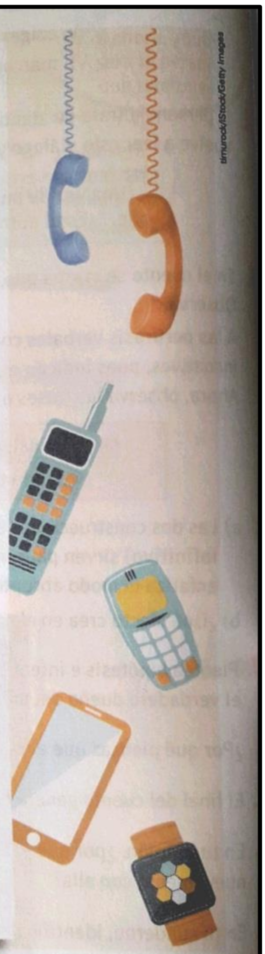
Y ahora, ¿quién será la persona que telefonea?

¿Cuál será el final del cuento?

FIGURA 16.1

18. Lee el texto a continuación:

Qué difícil es imaginarnos hoy el mundo sin teléfonos. [...] Quien recuerda ya cuando esperábamos una semana para recibir un documento impreso, por correo, desde el extranjero. [...] Para la máxima comodidad del usuario fueron desarrollándose infinidad de versiones de aparatos telefónicos inalámbricos. [...] Una de las limitaciones más sobresalientes de los teléfonos convencionales residía en el hecho de no podernos desconectar del cable que los une a la central telefónica. Es decir: si tenemos que movernos a otro lugar debemos despedirnos del teléfono. ¡Pero, la vida moderna exigía movilidad! [...] Los sistemas de transmisión y recepción centrales fueron modificándose, los aparatos de los usuarios y las baterías fueron miniaturizándose. Ya no los pesadísimos aparatos "móviles" de principios de los '80, sino verdaderos teléfonos portables que podíamos llevar en el bolsillo. La tecnología celular iba expandiéndose y popularizándose. [...] La telefonía portátil es una realidad, cada uno posee ahora un número de teléfono que nos permite ubicarlo no importa donde esté. Todos nos volvimos fáciles de conseguir, en cualquier momento... con todas las ventajas, pero también las desventajas que esto trae consigo. El hecho de ser accesibles en cualquier lugar, a cualquier hora, trajo consigo problemas que antes eran imposibles de prever. El portable se convirtió –más que en una ayuda– en un estorbo que impide el gozar plenamente de las horas de ocio. No importa quiénes (hasta los "números equivocados") nos llaman e interrumpen lo que estábamos haciendo. Tuvieron asimismo que crearse nuevas normas de comportamiento, por ejemplo, aquellos que hablan por teléfono en el cine, el teatro o la ópera son de pronto muy mal vistos. El portable se convirtió de un símbolo de alto status económico-social en un símbolo que define a los nuevos esclavizados por el trabajo, aquellos que no pueden liberarse de las obligaciones jamás. Rápidamente se creó un estrato social de los que no utilizan el portable por principio, y de pronto, no utilizar el portable se convirtió en un lujo que pocos pueden permitirse en la sociedad moderna.



Disponible en: <http://www.escolares.net/historia-universal/la-evolucion-del-telefono/>. Acceso el 29 de febrero de 2016.

FIGURA 17

Cortometraje 2

1. Accede a internet para ver el cortometraje *Diez minutos*, de Alberto Ruiz Rojo, en la página *web*: <http://linkte.me/cl8m7>. Acceso el 29 de febrero de 2016.

Eva Marcel y Gustavo Salmerón en el cortometraje *Diez minutos*.

DIEZ MINUTOS

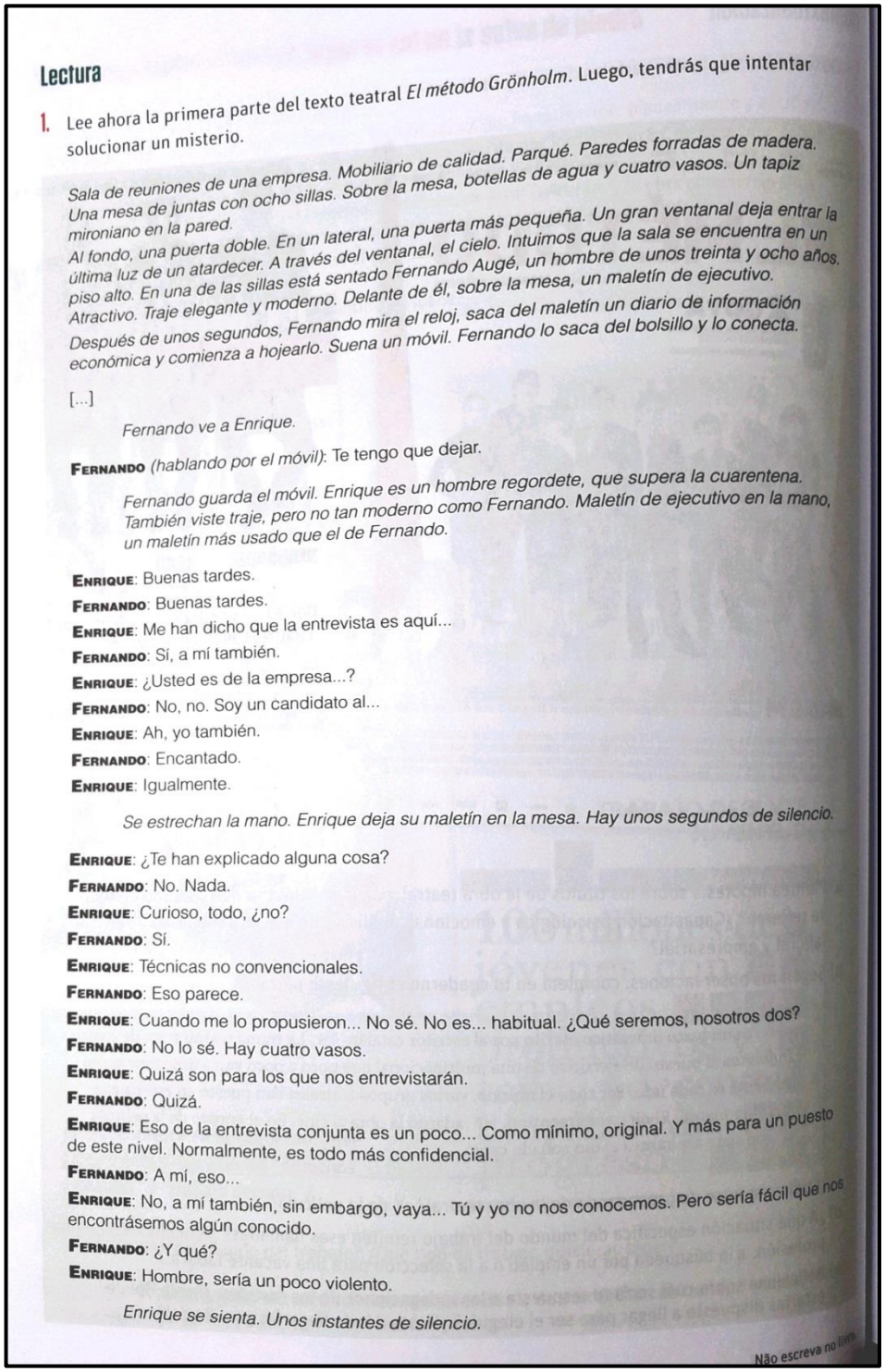
Fecha de producción: 2003
Duración: 17''
Director: Alberto Ruiz Rojo
Guión: Alberto Ruiz Rojo
Intérpretes: Gustavo Salmerón y Eva Marcel

"A la vez que la vida se nos hace más cómoda y accesible, gracias al teléfono, internet, etc., también perdemos el contacto directo con las personas. ¿Quién no echa de menos, de vez en cuando, a ese viejo tendero que nos escuchaba, que entendía de lo que hablaba, que estaba dispuesto a ser flexible?"

ROJO, Alberto Ruiz. Disponible en: <http://plot-point.com/category/plot-point/>. Acceso el 29 de febrero de 2016.

Não escreva no livro.

FIGURA 18



Lectura

1. Lee ahora la primera parte del texto teatral *El método Grönholm*. Luego, tendrás que intentar solucionar un misterio.

Sala de reuniones de una empresa. Mobiliario de calidad. Parqué. Paredes forradas de madera. Una mesa de juntas con ocho sillas. Sobre la mesa, botellas de agua y cuatro vasos. Un tapiz mironiano en la pared.
Al fondo, una puerta doble. En un lateral, una puerta más pequeña. Un gran ventanal deja entrar la última luz de un atardecer. A través del ventanal, el cielo. Intuimos que la sala se encuentra en un piso alto. En una de las sillas está sentado Fernando Augé, un hombre de unos treinta y ocho años. Atractivo. Traje elegante y moderno. Delante de él, sobre la mesa, un maletín de ejecutivo.
Después de unos segundos, Fernando mira el reloj, saca del maletín un diario de información económica y comienza a hojearlo. Suena un móvil. Fernando lo saca del bolsillo y lo conecta.

[...]

Fernando ve a Enrique.

Fernando *(hablando por el móvil)*: Te tengo que dejar.

Fernando guarda el móvil. Enrique es un hombre regordete, que supera la cuarentena. También viste traje, pero no tan moderno como Fernando. Maletín de ejecutivo en la mano, un maletín más usado que el de Fernando.

Enrique: Buenas tardes.
Fernando: Buenas tardes.
Enrique: Me han dicho que la entrevista es aquí...
Fernando: Sí, a mí también.
Enrique: ¿Usted es de la empresa...?
Fernando: No, no. Soy un candidato al...
Enrique: Ah, yo también.
Fernando: Encantado.
Enrique: Igualmente.

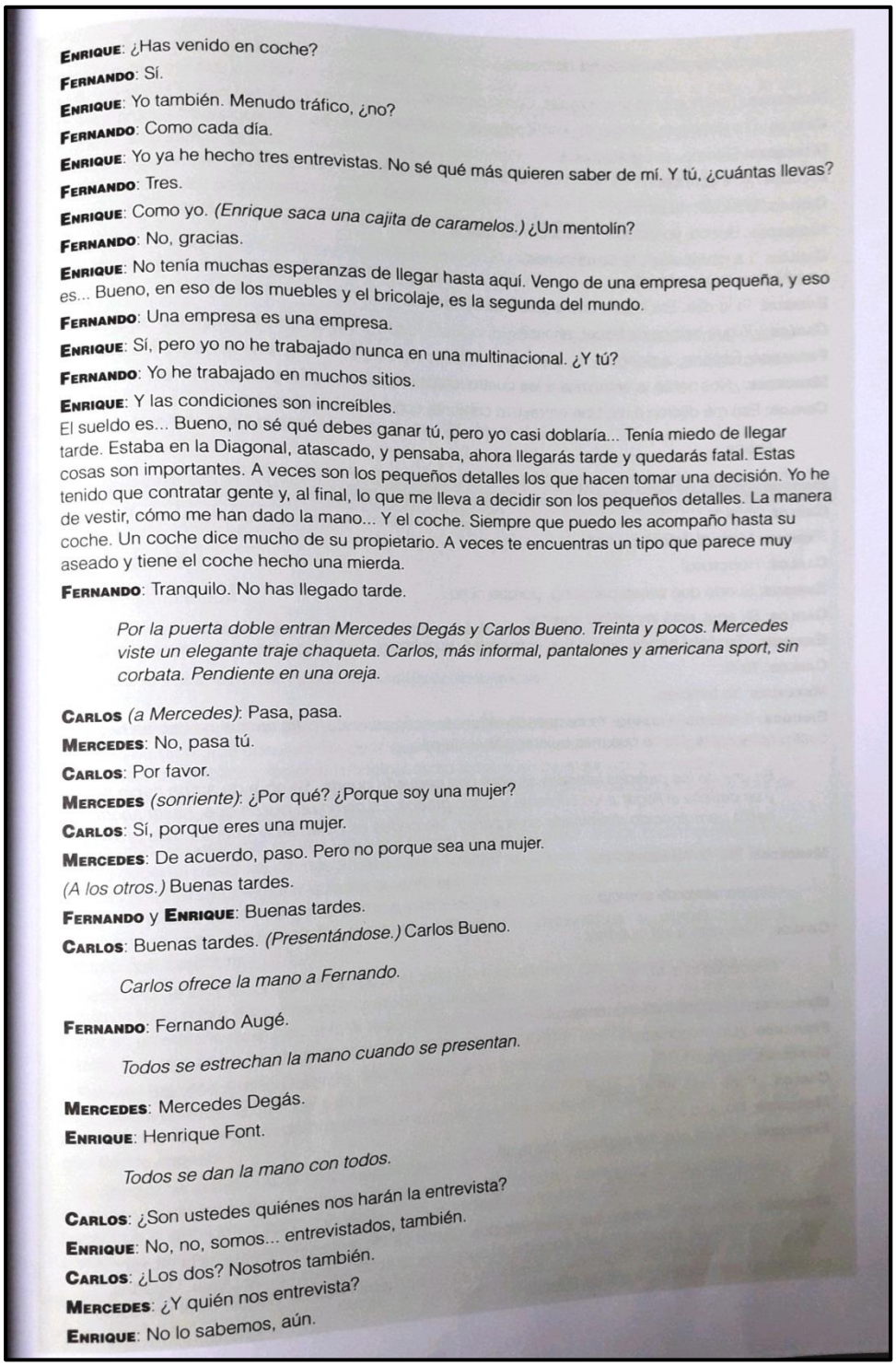
Se estrechan la mano. Enrique deja su maletín en la mesa. Hay unos segundos de silencio.

Enrique: ¿Te han explicado alguna cosa?
Fernando: No. Nada.
Enrique: Curioso, todo, ¿no?
Fernando: Sí.
Enrique: Técnicas no convencionales.
Fernando: Eso parece.
Enrique: Cuando me lo propusieron... No sé. No es... habitual. ¿Qué seremos, nosotros dos?
Fernando: No lo sé. Hay cuatro vasos.
Enrique: Quizá son para los que nos entrevistarán.
Fernando: Quizá.
Enrique: Eso de la entrevista conjunta es un poco... Como mínimo, original. Y más para un puesto de este nivel. Normalmente, es todo más confidencial.
Fernando: A mí, eso...
Enrique: No, a mí también, sin embargo, vaya... Tú y yo no nos conocemos. Pero sería fácil que nos encontrásemos algún conocido.
Fernando: ¿Y qué?
Enrique: Hombre, sería un poco violento.

Enrique se sienta. Unos instantes de silencio.

Não escreva no livro

FIGURA 19



ENRIQUE: ¿Has venido en coche?
FERNANDO: Sí.
ENRIQUE: Yo también. Menudo tráfico, ¿no?
FERNANDO: Como cada día.
ENRIQUE: Yo ya he hecho tres entrevistas. No sé qué más quieren saber de mí. Y tú, ¿cuántas llevas?
FERNANDO: Tres.
ENRIQUE: Como yo. *(Enrique saca una cajita de caramelos.)* ¿Un mentolín?
FERNANDO: No, gracias.
ENRIQUE: No tenía muchas esperanzas de llegar hasta aquí. Vengo de una empresa pequeña, y eso es... Bueno, en eso de los muebles y el bricolaje, es la segunda del mundo.
FERNANDO: Una empresa es una empresa.
ENRIQUE: Sí, pero yo no he trabajado nunca en una multinacional. ¿Y tú?
FERNANDO: Yo he trabajado en muchos sitios.
ENRIQUE: Y las condiciones son increíbles.
El sueldo es... Bueno, no sé qué debes ganar tú, pero yo casi doblaría... Tenía miedo de llegar tarde. Estaba en la Diagonal, atascado, y pensaba, ahora llegarás tarde y quedarás fatal. Estas cosas son importantes. A veces son los pequeños detalles los que hacen tomar una decisión. Yo he tenido que contratar gente y, al final, lo que me lleva a decidir son los pequeños detalles. La manera de vestir, cómo me han dado la mano... Y el coche. Siempre que puedo les acompaño hasta su coche. Un coche dice mucho de su propietario. A veces te encuentras un tipo que parece muy aseado y tiene el coche hecho una mierda.
FERNANDO: Tranquilo. No has llegado tarde.

Por la puerta doble entran Mercedes Degás y Carlos Bueno. Treinta y pocos. Mercedes viste un elegante traje chaqueta. Carlos, más informal, pantalones y americana sport, sin corbata. Pendiente en una oreja.

CARLOS *(a Mercedes)*: Pasa, pasa.
MERCEDES: No, pasa tú.
CARLOS: Por favor.
MERCEDES *(sonriente)*: ¿Por qué? ¿Porque soy una mujer?
CARLOS: Sí, porque eres una mujer.
MERCEDES: De acuerdo, paso. Pero no porque sea una mujer.
(A los otros.) Buenas tardes.
FERNANDO y **ENRIQUE**: Buenas tardes.
CARLOS: Buenas tardes. *(Presentándose.)* Carlos Bueno.

Carlos ofrece la mano a Fernando.

FERNANDO: Fernando Augé.

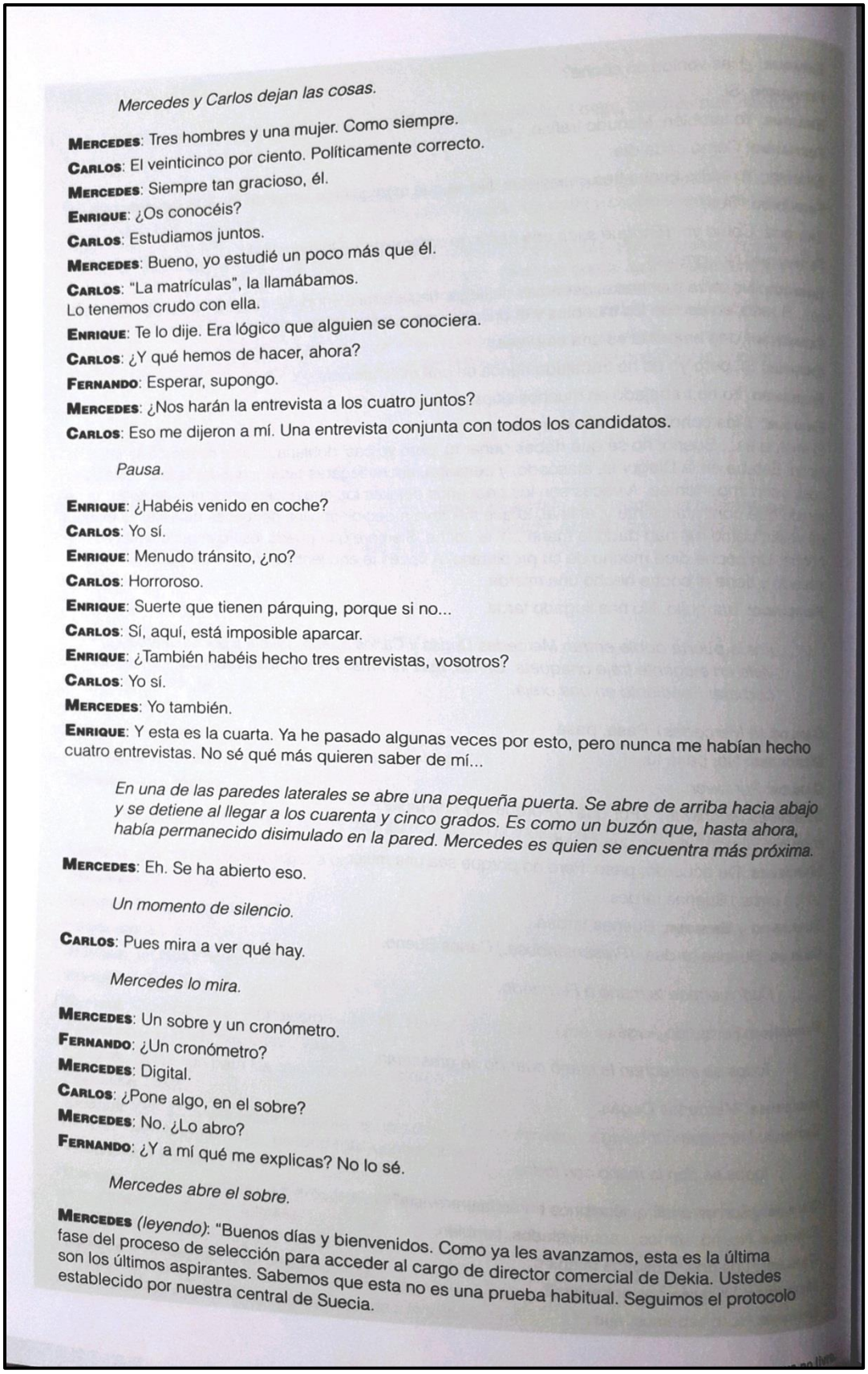
Todos se estrechan la mano cuando se presentan.

MERCEDES: Mercedes Degás.
ENRIQUE: Henrique Font.

Todos se dan la mano con todos.

CARLOS: ¿Son ustedes quiénes nos harán la entrevista?
ENRIQUE: No, no, somos... entrevistados, también.
CARLOS: ¿Los dos? Nosotros también.
MERCEDES: ¿Y quién nos entrevista?
ENRIQUE: No lo sabemos, aún.

FIGURA 19.1



Mercedes y Carlos dejan las cosas.

MERCEDES: Tres hombres y una mujer. Como siempre.
CARLOS: El veinticinco por ciento. Políticamente correcto.
MERCEDES: Siempre tan gracioso, él.
ENRIQUE: ¿Os conocéis?
CARLOS: Estudiamos juntos.
MERCEDES: Bueno, yo estudié un poco más que él.
CARLOS: "La matrículas", la llamábamos.
Lo tenemos crudo con ella.
ENRIQUE: Te lo dije. Era lógico que alguien se conociera.
CARLOS: ¿Y qué hemos de hacer, ahora?
FERNANDO: Esperar, supongo.
MERCEDES: ¿Nos harán la entrevista a los cuatro juntos?
CARLOS: Eso me dijeron a mí. Una entrevista conjunta con todos los candidatos.

Pausa.

ENRIQUE: ¿Habéis venido en coche?
CARLOS: Yo sí.
ENRIQUE: Menudo tránsito, ¿no?
CARLOS: Horroroso.
ENRIQUE: Suerte que tienen párquing, porque si no...
CARLOS: Sí, aquí, está imposible aparcar.
ENRIQUE: ¿También habéis hecho tres entrevistas, vosotros?
CARLOS: Yo sí.
MERCEDES: Yo también.
ENRIQUE: Y esta es la cuarta. Ya he pasado algunas veces por esto, pero nunca me habían hecho cuatro entrevistas. No sé qué más quieren saber de mí...

En una de las paredes laterales se abre una pequeña puerta. Se abre de arriba hacia abajo y se detiene al llegar a los cuarenta y cinco grados. Es como un buzón que, hasta ahora, había permanecido disimulado en la pared. Mercedes es quien se encuentra más próxima.

MERCEDES: Eh. Se ha abierto eso.

Un momento de silencio.

CARLOS: Pues mira a ver qué hay.

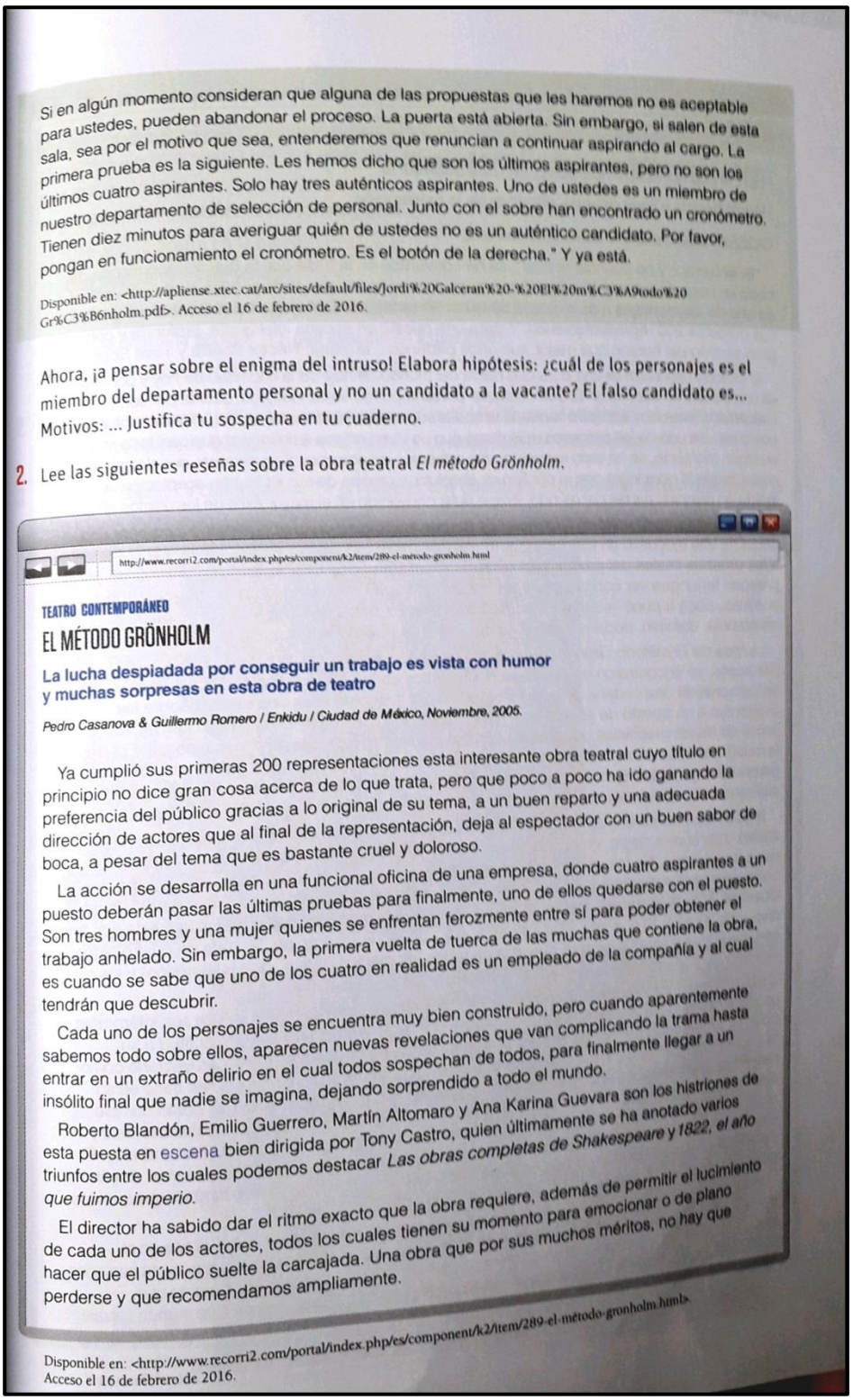
Mercedes lo mira.

MERCEDES: Un sobre y un cronómetro.
FERNANDO: ¿Un cronómetro?
MERCEDES: Digital.
CARLOS: ¿Pone algo, en el sobre?
MERCEDES: No. ¿Lo abro?
FERNANDO: ¿Y a mí qué me explicas? No lo sé.

Mercedes abre el sobre.

MERCEDES *(leyendo)*: "Buenos días y bienvenidos. Como ya les avanzamos, esta es la última fase del proceso de selección para acceder al cargo de director comercial de Dekia. Ustedes son los últimos aspirantes. Sabemos que esta no es una prueba habitual. Seguimos el protocolo establecido por nuestra central de Suecia.

FIGURA 19.2



Si en algún momento consideran que alguna de las propuestas que les haremos no es aceptable para ustedes, pueden abandonar el proceso. La puerta está abierta. Sin embargo, si salen de esta sala, sea por el motivo que sea, entenderemos que renuncian a continuar aspirando al cargo. La primera prueba es la siguiente. Les hemos dicho que son los últimos aspirantes, pero no son los últimos cuatro aspirantes. Solo hay tres auténticos aspirantes. Uno de ustedes es un miembro de nuestro departamento de selección de personal. Junto con el sobre han encontrado un cronómetro. Tienen diez minutos para averiguar quién de ustedes no es un auténtico candidato. Por favor, pongan en funcionamiento el cronómetro. Es el botón de la derecha." Y ya está.

Disponible en: <http://apliense.xtec.cat/arc/sites/default/files/Jordi%20Galceran%20-%20El%20m%C3%A9todo%20Gr%C3%B6nholm.pdf>. Acceso el 16 de febrero de 2016.

Ahora, ¡a pensar sobre el enigma del intruso! Elabora hipótesis: ¿cuál de los personajes es el miembro del departamento personal y no un candidato a la vacante? El falso candidato es... Motivos: ... Justifica tu sospecha en tu cuaderno.

2. Lee las siguientes reseñas sobre la obra teatral *El método Grönholm*.

http://www.recorri2.com/portal/index.php/es/component/k2/item/289-el-método-gronholm.html

TEATRO CONTEMPORÁNEO

EL MÉTODO GRÖNHOLM

La lucha despiadada por conseguir un trabajo es vista con humor y muchas sorpresas en esta obra de teatro

Pedro Casanova & Guillermo Romero / Enkidu / Ciudad de México, Noviembre, 2005.

Ya cumplió sus primeras 200 representaciones esta interesante obra teatral cuyo título en principio no dice gran cosa acerca de lo que trata, pero que poco a poco ha ido ganando la preferencia del público gracias a lo original de su tema, a un buen reparto y una adecuada dirección de actores que al final de la representación, deja al espectador con un buen sabor de boca, a pesar del tema que es bastante cruel y doloroso.

La acción se desarrolla en una funcional oficina de una empresa, donde cuatro aspirantes a un puesto deberán pasar las últimas pruebas para finalmente, uno de ellos quedarse con el puesto. Son tres hombres y una mujer quienes se enfrentan ferozmente entre sí para poder obtener el trabajo anhelado. Sin embargo, la primera vuelta de tuerca de las muchas que contiene la obra, es cuando se sabe que uno de los cuatro en realidad es un empleado de la compañía y al cual tendrán que descubrir.

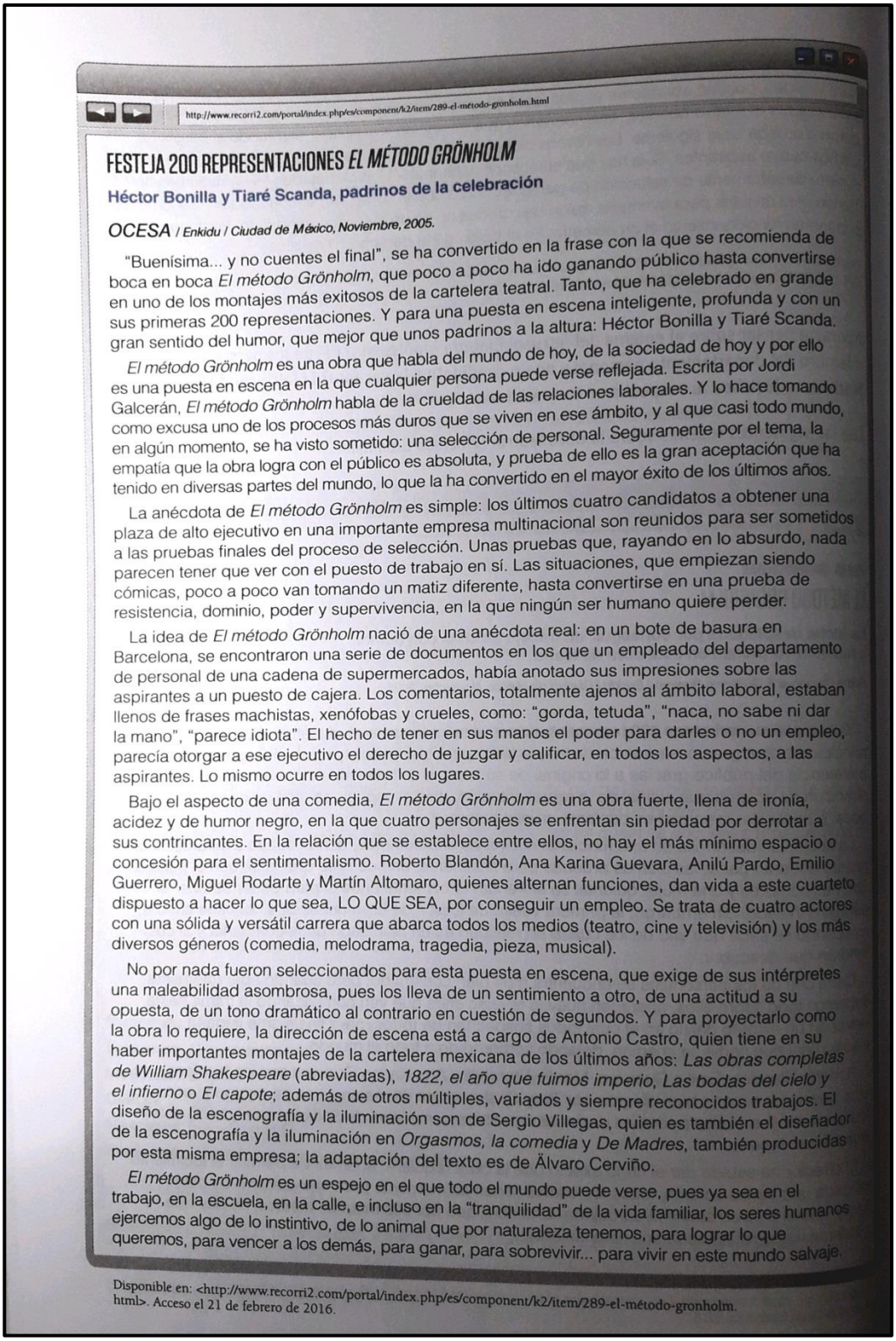
Cada uno de los personajes se encuentra muy bien construido, pero cuando aparentemente sabemos todo sobre ellos, aparecen nuevas revelaciones que van complicando la trama hasta entrar en un extraño delirio en el cual todos sospechan de todos, para finalmente llegar a un insólito final que nadie se imagina, dejando sorprendido a todo el mundo.

Roberto Blandón, Emilio Guerrero, Martín Altomaro y Ana Karina Guevara son los histriones de esta puesta en escena bien dirigida por Tony Castro, quien últimamente se ha anotado varios triunfos entre los cuales podemos destacar *Las obras completas de Shakespeare* y *1822, el año que fuimos imperio*.

El director ha sabido dar el ritmo exacto que la obra requiere, además de permitir el lucimiento de cada uno de los actores, todos los cuales tienen su momento para emocionar o de plano hacer que el público suelte la carcajada. Una obra que por sus muchos méritos, no hay que perderse y que recomendamos ampliamente.

Disponible en: <http://www.recorri2.com/portal/index.php/es/component/k2/item/289-el-método-gronholm.html>. Acceso el 16 de febrero de 2016.

FIGURA 19.3



http://www.recorri2.com/portal/index.php/es/component/k2/item/289-el-método-gronholm.html

FESTEJA 200 REPRESENTACIONES *EL MÉTODO GRÖNHOLM*

Héctor Bonilla y Tiaré Scanda, padrinos de la celebración

OCESA / Enkidu / Ciudad de México, Noviembre, 2005.

"Buenísima... y no cuentes el final", se ha convertido en la frase con la que se recomienda de boca en boca *El método Grönholm*, que poco a poco ha ido ganando público hasta convertirse en uno de los montajes más exitosos de la cartelera teatral. Tanto, que ha celebrado en grande sus primeras 200 representaciones. Y para una puesta en escena inteligente, profunda y con un gran sentido del humor, que mejor que unos padrinos a la altura: Héctor Bonilla y Tiaré Scanda.

El método Grönholm es una obra que habla del mundo de hoy, de la sociedad de hoy y por ello es una puesta en escena en la que cualquier persona puede verse reflejada. Escrita por Jordi Galcerán, *El método Grönholm* habla de la crueldad de las relaciones laborales. Y lo hace tomando como excusa uno de los procesos más duros que se viven en ese ámbito, y al que casi todo mundo, en algún momento, se ha visto sometido: una selección de personal. Seguramente por el tema, la empatía que la obra logra con el público es absoluta, y prueba de ello es la gran aceptación que ha tenido en diversas partes del mundo, lo que la ha convertido en el mayor éxito de los últimos años.

La anécdota de *El método Grönholm* es simple: los últimos cuatro candidatos a obtener una plaza de alto ejecutivo en una importante empresa multinacional son reunidos para ser sometidos a las pruebas finales del proceso de selección. Unas pruebas que, rayando en lo absurdo, nada parecen tener que ver con el puesto de trabajo en sí. Las situaciones, que empiezan siendo cómicas, poco a poco van tomando un matiz diferente, hasta convertirse en una prueba de resistencia, dominio, poder y supervivencia, en la que ningún ser humano quiere perder.

La idea de *El método Grönholm* nació de una anécdota real: en un bote de basura en Barcelona, se encontraron una serie de documentos en los que un empleado del departamento de personal de una cadena de supermercados, había anotado sus impresiones sobre las aspirantes a un puesto de cajera. Los comentarios, totalmente ajenos al ámbito laboral, estaban llenos de frases machistas, xenófobas y crueles, como: "gorda, tetuda", "naca, no sabe ni dar la mano", "parece idiota". El hecho de tener en sus manos el poder para darles o no un empleo, parecía otorgar a ese ejecutivo el derecho de juzgar y calificar, en todos los aspectos, a las aspirantes. Lo mismo ocurre en todos los lugares.

Bajo el aspecto de una comedia, *El método Grönholm* es una obra fuerte, llena de ironía, acidez y de humor negro, en la que cuatro personajes se enfrentan sin piedad por derrotar a sus contrincantes. En la relación que se establece entre ellos, no hay el más mínimo espacio o concesión para el sentimentalismo. Roberto Blandón, Ana Karina Guevara, Anilú Pardo, Emilio Guerrero, Miguel Rodarte y Martín Altomaro, quienes alternan funciones, dan vida a este cuarteto dispuesto a hacer lo que sea, LO QUE SEA, por conseguir un empleo. Se trata de cuatro actores con una sólida y versátil carrera que abarca todos los medios (teatro, cine y televisión) y los más diversos géneros (comedia, melodrama, tragedia, pieza, musical).

No por nada fueron seleccionados para esta puesta en escena, que exige de sus intérpretes una maleabilidad asombrosa, pues los lleva de un sentimiento a otro, de una actitud a su opuesta, de un tono dramático al contrario en cuestión de segundos. Y para proyectarlo como la obra lo requiere, la dirección de escena está a cargo de Antonio Castro, quien tiene en su haber importantes montajes de la cartelera mexicana de los últimos años: *Las obras completas de William Shakespeare* (abreviadas), *1822, el año que fuimos imperio*, *Las bodas del cielo y el infierno* o *El capote*; además de otros múltiples, variados y siempre reconocidos trabajos. El diseño de la escenografía y la iluminación son de Sergio Villegas, quien es también el diseñador de la escenografía y la iluminación en *Orgasmos, la comedia* y *De Madres*, también producidas por esta misma empresa; la adaptación del texto es de Älvaro Cerviño.

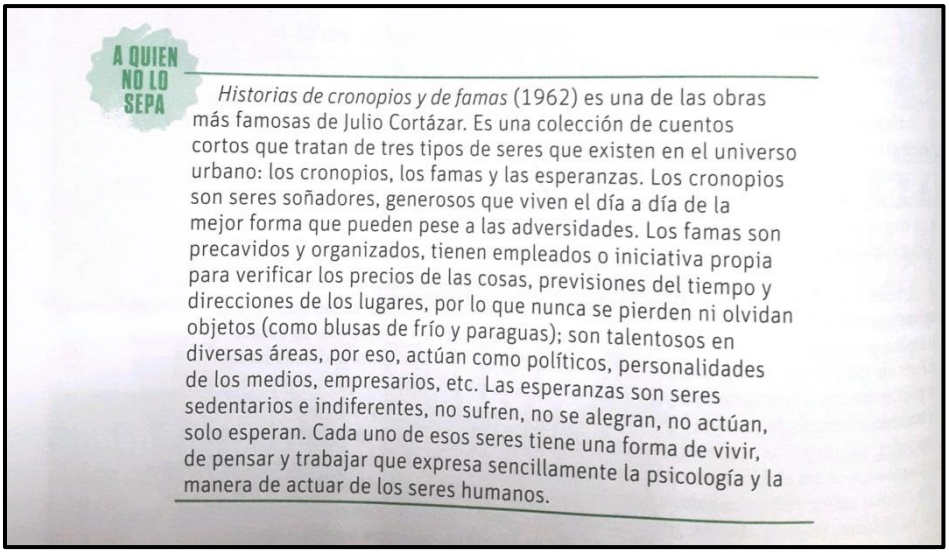
El método Grönholm es un espejo en el que todo el mundo puede verse, pues ya sea en el trabajo, en la escuela, en la calle, e incluso en la "tranquilidad" de la vida familiar, los seres humanos ejercemos algo de lo instintivo, de lo animal que por naturaleza tenemos, para lograr lo que queremos, para vencer a los demás, para ganar, para sobrevivir... para vivir en este mundo salvaje.

Disponible en: <http://www.recorri2.com/portal/index.php/es/component/k2/item/289-el-método-gronholm.html>. Acceso el 21 de febrero de 2016.

FIGURA 19.4

FIGURA 20

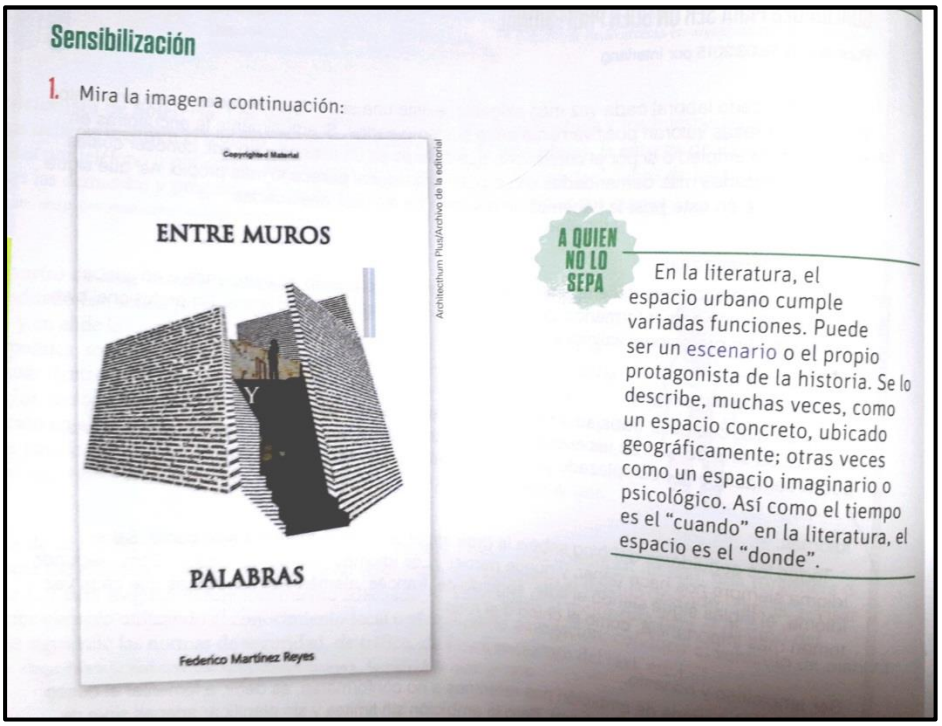
FIGURA 20.1



A QUIEN NO LO SEPA

Historias de cronopios y de famas (1962) es una de las obras más famosas de Julio Cortázar. Es una colección de cuentos cortos que tratan de tres tipos de seres que existen en el universo urbano: los cronopios, los famas y las esperanzas. Los cronopios son seres soñadores, generosos que viven el día a día de la mejor forma que pueden pese a las adversidades. Los famas son precavidos y organizados, tienen empleados o iniciativa propia para verificar los precios de las cosas, previsiones del tiempo y direcciones de los lugares, por lo que nunca se pierden ni olvidan objetos (como blusas de frío y paraguas); son talentosos en diversas áreas, por eso, actúan como políticos, personalidades de los medios, empresarios, etc. Las esperanzas son seres sedentarios e indiferentes, no sufren, no se alegran, no actúan, solo esperan. Cada uno de esos seres tiene una forma de vivir, de pensar y trabajar que expresa sencillamente la psicología y la manera de actuar de los seres humanos.

FIGURA 21



Sensibilización

1. Mira la imagen a continuación:

Copyrighted Material

ENTRE MUROS

PALABRAS

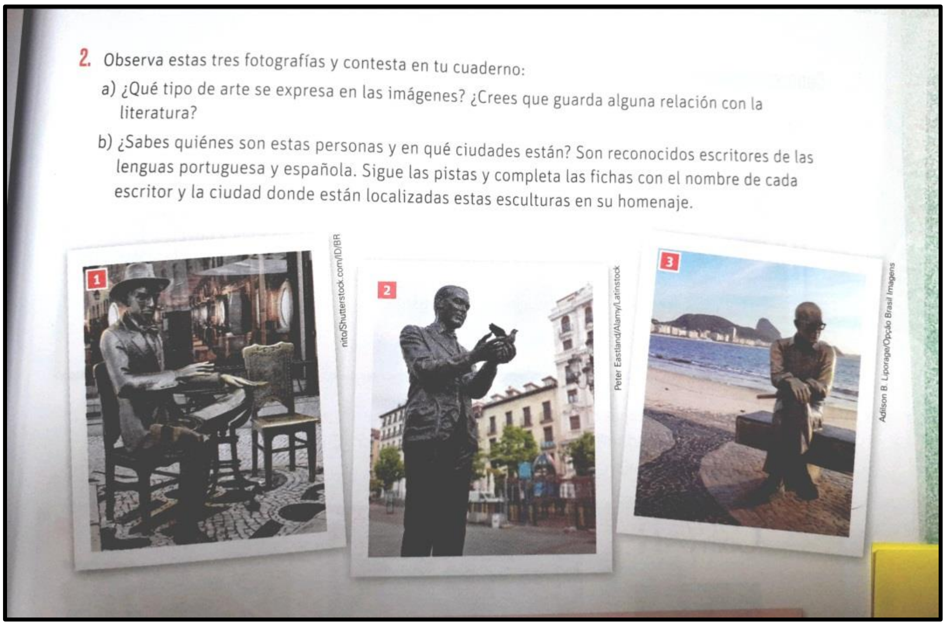
Federico Martínez Reyes

Architectum Plus/Archivo de la editorial

A QUIEN NO LO SEPA

En la literatura, el espacio urbano cumple variadas funciones. Puede ser un escenario o el propio protagonista de la historia. Se lo describe, muchas veces, como un espacio concreto, ubicado geográficamente; otras veces como un espacio imaginario o psicológico. Así como el tiempo es el "cuando" en la literatura, el espacio es el "donde".

FIGURA 22

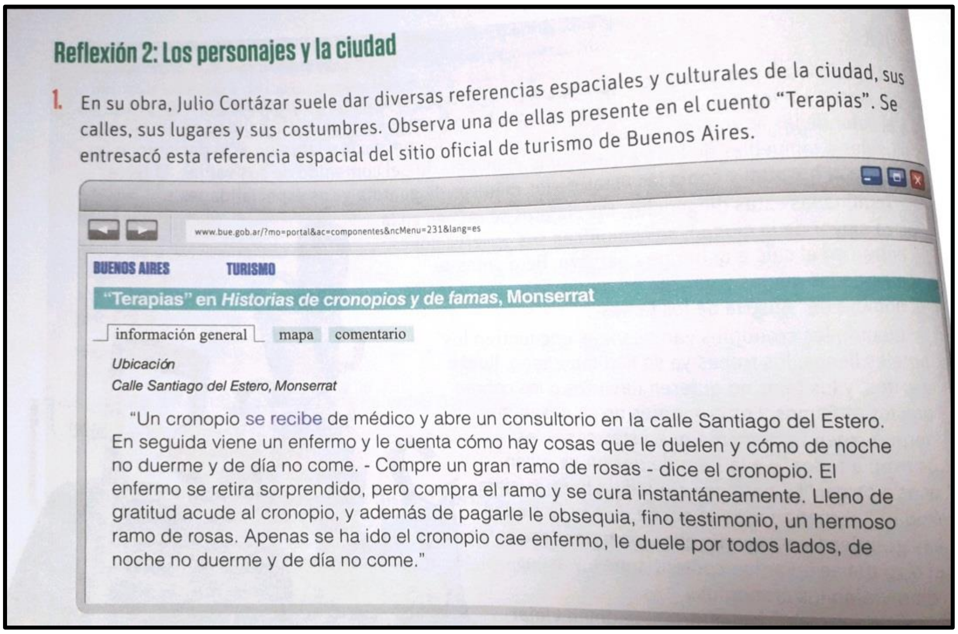


2. Observa estas tres fotografías y contesta en tu cuaderno:

a) ¿Qué tipo de arte se expresa en las imágenes? ¿Crees que guarda alguna relación con la literatura?

b) ¿Sabes quiénes son estas personas y en qué ciudades están? Son reconocidos escritores de las lenguas portuguesa y española. Sigue las pistas y completa las fichas con el nombre de cada escritor y la ciudad donde están localizadas estas esculturas en su homenaje.

FIGURA 23



Reflexión 2: Los personajes y la ciudad

1. En su obra, Julio Cortázar suele dar diversas referencias espaciales y culturales de la ciudad, sus calles, sus lugares y sus costumbres. Observa una de ellas presente en el cuento "Terapias". Se entresacó esta referencia espacial del sitio oficial de turismo de Buenos Aires.

www.bue.gob.ar/?mo=portal&ac=componentes&ncMenu=231&lang=es

BUENOS AIRES TURISMO

"Terapias" en *Historias de cronopios y de famas*, Monserrat

información general | mapa | comentario

Ubicación

Calle Santiago del Estero, Monserrat

"Un cronopio se recibe de médico y abre un consultorio en la calle Santiago del Estero. En seguida viene un enfermo y le cuenta cómo hay cosas que le duelen y cómo de noche no duerme y de día no come. - Compre un gran ramo de rosas - dice el cronopio. El enfermo se retira sorprendido, pero compra el ramo y se cura instantáneamente. Lleno de gratitud acude al cronopio, y además de pagarle le obsequia, fino testimonio, un hermoso ramo de rosas. Apenas se ha ido el cronopio cae enfermo, le duele por todos lados, de noche no duerme y de día no come."

FIGURA 24

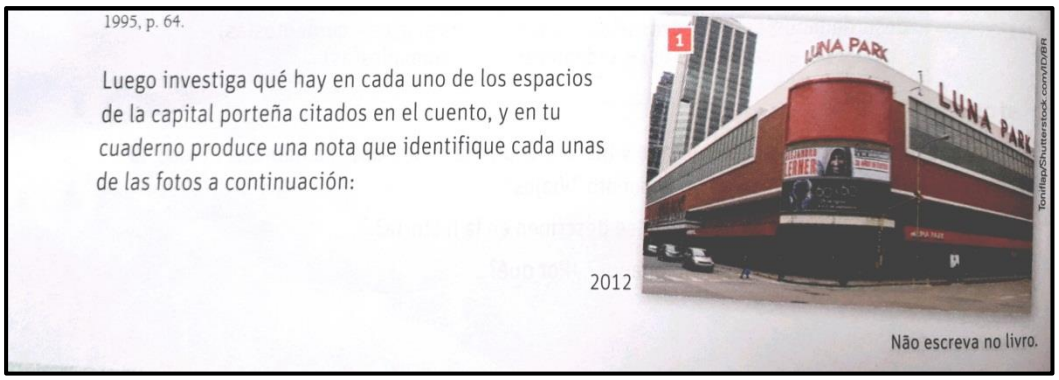


FIGURA 25

FIGURA 25.1

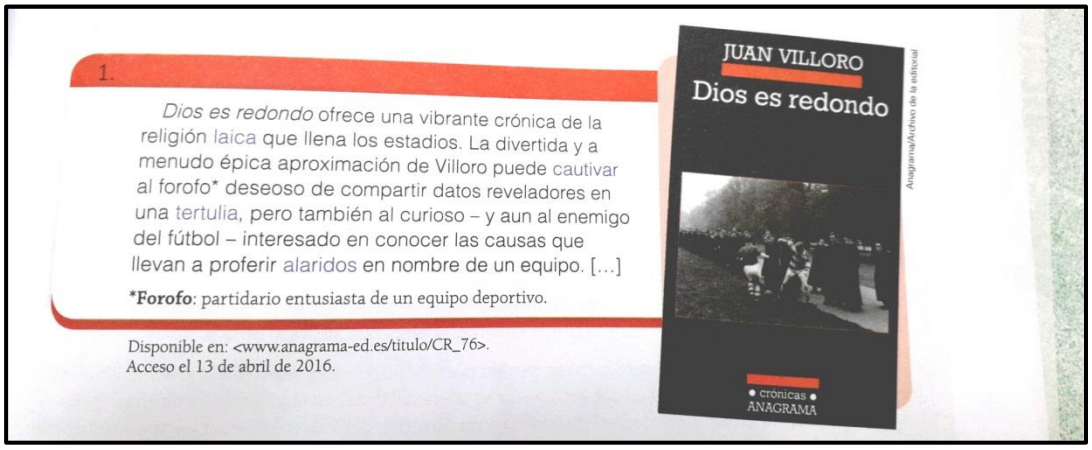
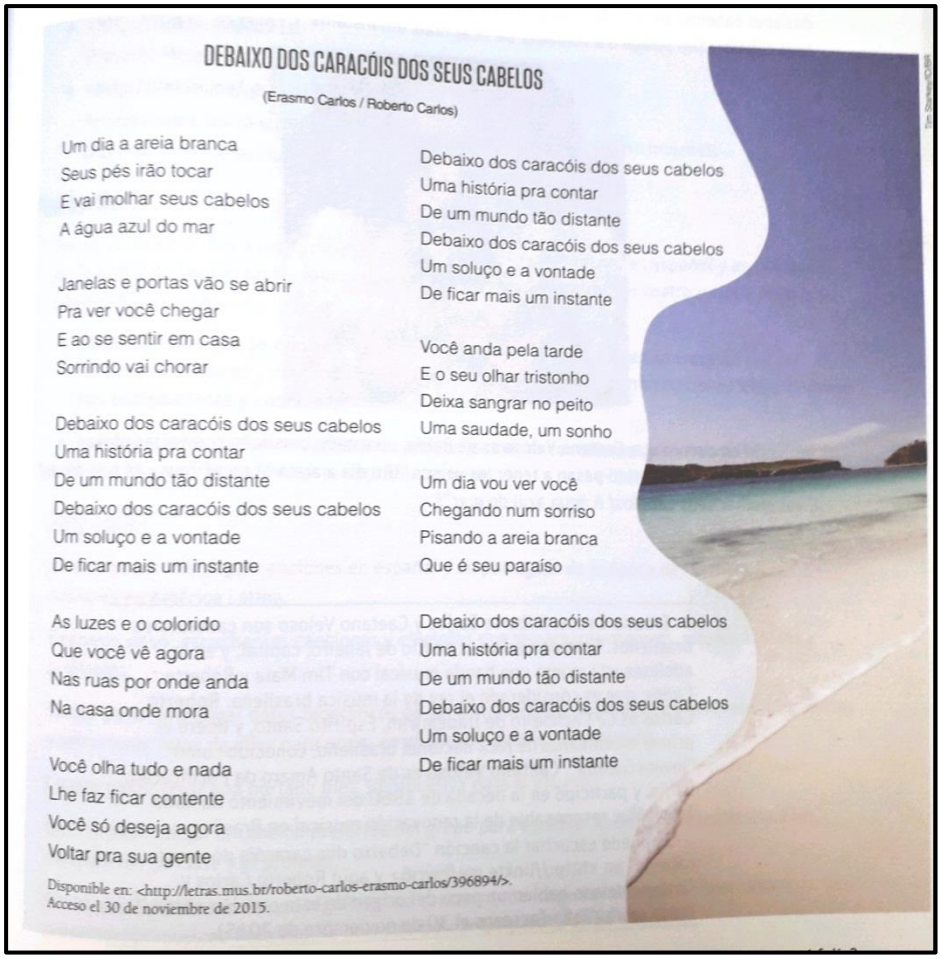


FIGURA 26



DEBAIXO DOS CARACÓIS DOS SEUS CABELOS

(Erasmo Carlos / Roberto Carlos)

Um dia a areia branca
Seus pés irão tocar
E vai molhar seus cabelos
A água azul do mar

Janelas e portas vão se abrir
Pra ver você chegar
E ao se sentir em casa
Sorrindo vai chorar

Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
Uma história pra contar
De um mundo tão distante
Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
Um soluço e a vontade
De ficar mais um instante

As luzes e o colorido
Que você vê agora
Nas ruas por onde anda
Na casa onde mora

Você olha tudo e nada
Lhe faz ficar contente
Você só deseja agora
Voltar pra sua gente

Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
Uma história pra contar
De um mundo tão distante
Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
Um soluço e a vontade
De ficar mais um instante

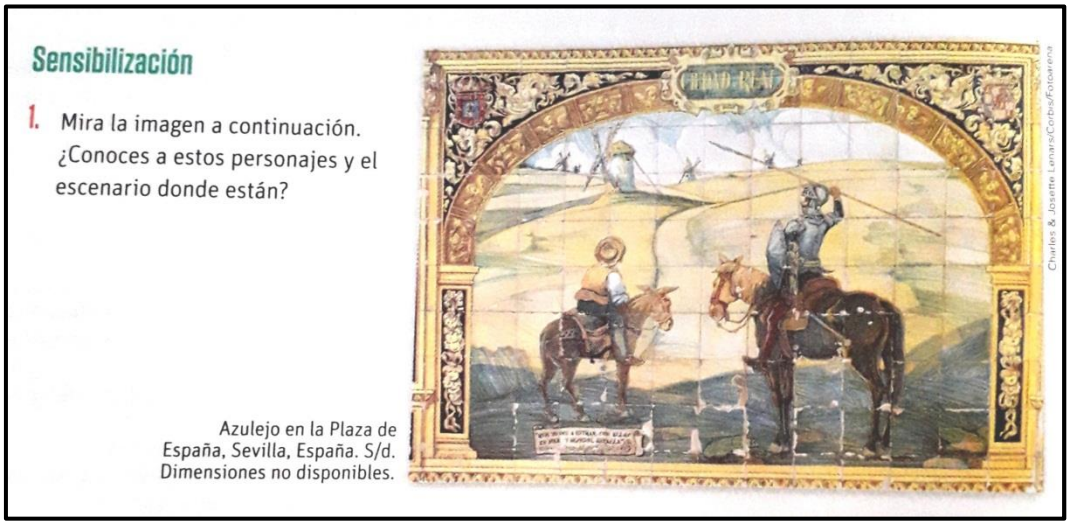
Você anda pela tarde
E o seu olhar tristonho
Deixa sangrar no peito
Uma saudade, um sonho

Um dia vou ver você
Chegando num sorriso
Pisando a areia branca
Que é seu paraíso

Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
Uma história pra contar
De um mundo tão distante
Debaixo dos caracóis dos seus cabelos
Um soluço e a vontade
De ficar mais um instante

Disponible en: <http://letras.mus.br/roberto-carlos-erasmo-carlos/396894/>. Acceso el 30 de noviembre de 2015.

FIGURA 27



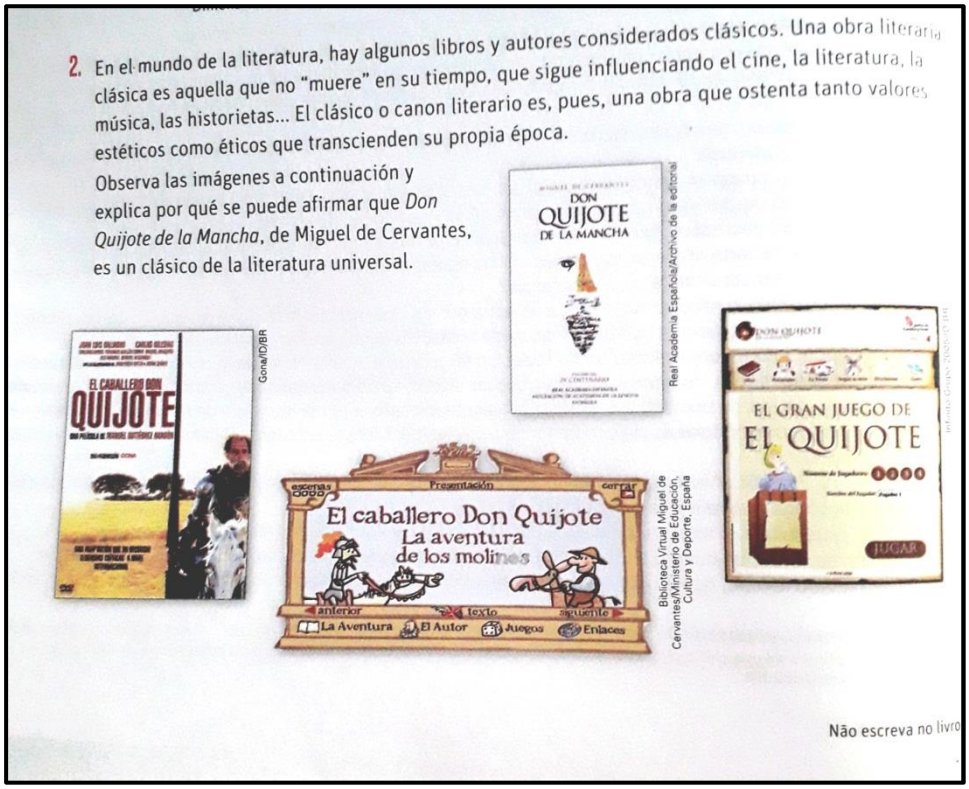
Sensibilización

1. Mira la imagen a continuación. ¿Conoces a estos personajes y el escenario donde están?

Azulejo en la Plaza de España, Sevilla, España. S/d. Dimensiones no disponibles.

Charles & Josette Lenars/Corbis/Fotoarena

FIGURA 28



2. En el mundo de la literatura, hay algunos libros y autores considerados clásicos. Una obra literaria clásica es aquella que no "muere" en su tiempo, que sigue influenciando el cine, la literatura, la música, las historietas... El clásico o canon literario es, pues, una obra que ostenta tanto valores estéticos como éticos que transcienden su propia época.

Observa las imágenes a continuación y explica por qué se puede afirmar que *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, es un clásico de la literatura universal.

FIGURA 28.1

Don Quijote y Sancho Panza. Plaza España, Madrid, España, 2013.

FIGURA 28.2

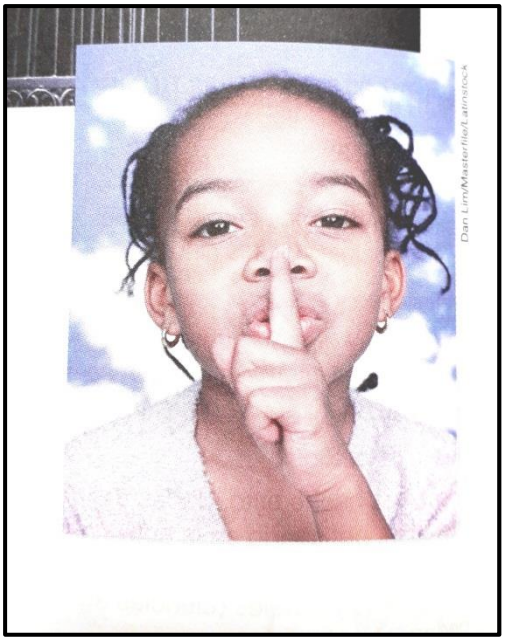
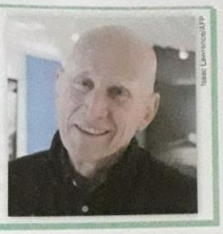
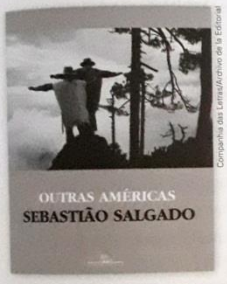


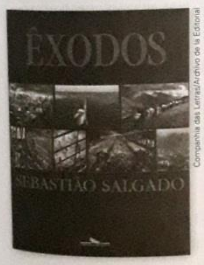
FIGURA 29

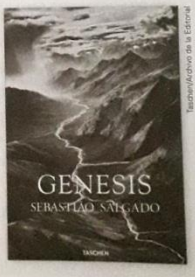
Sebastião Salgado nació en 1944 en la ciudad de Aimorés, Minas Gerais. Hizo el grado y la maestría en Economía en Brasil y su tesis doctoral también en Economía en París. Profesionalmente, se dedica al fotoperiodismo, mostrando imágenes de niños, animales y trabajadores de todo el mundo, sobre todo los de África y América. Entre sus libros se citan *Gênesis (2013)*, *África* (2007), *Éxodos* (2000), *Terra* (1997), *Trabalhadores* (1993) y *Outras Américas* (1986).



Mira las portadas de algunos de sus libros:







Ahora, haz una investigación sobre sus fotografías. Puedes acceder a los siguientes sitios electrónicos o leer algunos de sus libros.

<http://linkte.me/m537m>
<http://linkte.me/v6lm5>
<http://linkte.me/g0246>
(Accesos el 5 de febrero de 2016.)

FIGURA 30

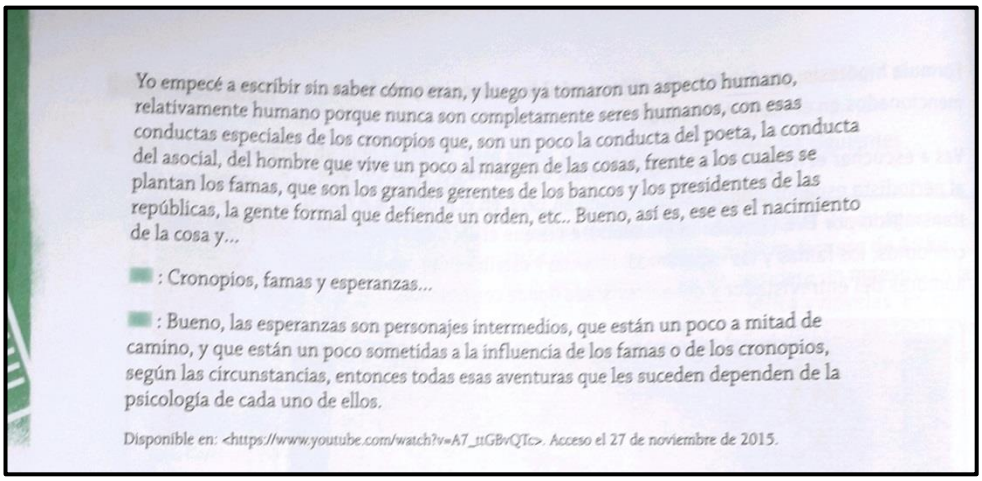
4. Vas a escuchar el fragmento de una entrevista concedida por Julio Cortázar al periodista español Joaquín Soler Serrano en 1977, en el programa *A Fondo*, transmitido por TVE (Televisión Española), en la que el escritor habla de los cronopios, los famas y las esperanzas. Escucha y escribe en tu cuaderno los nombres del entrevistador y del entrevistado donde corresponda.

Julio Cortázar, en 1977.

: Hablemos ahora de *Historias de Cronopios y de Famas*, que es otro libro que aparece en 1962 alternando el relato breve, la simple viñeta, el ensayo lírico. En este libro es donde se encuentra el famoso manual de instrucciones, instrucciones... en fin, para subir una escalera, las propiedades raras como la de ese sillón especial para morirse y las historias de los cronopios que, quizá convendría aprovechar para que tú explicases un poco qué es efectivamente el cronopio...

: Sí, bueno, el problema conmigo, ya te has dado cuenta de que cuando me piden explicaciones es a pura pérdida, porque a mí me cuesta mucho explicar cosas que no me las explico yo mismo. Lo que te puedo decir es cómo nacieron los cronopios. Yo estaba en París en 1952, creo, y fui a un concierto en el teatro de Champs-Elysés, donde había un gran homenaje a Igor Stravinsky, músico que es uno de los músicos que también me ha marcado a lo largo de mi vida y yo estaba muy conmovido viendo por primera vez a Stravinsky, que dirigía la orquesta, y estaba Jean Cocteau, otra... otra gran presencia en mi juventud, que era el recitante en una de las obras, y vino el entreacto y todo el mundo salió a tomar café y yo estaba solo, y no tuve ganas de salir, y me quedé solo ahí en una de esas localidades, las más baratas, ¿no? Y me quedé completamente solo en ese inmenso teatro, entonces, de golpe, me acuerdo muy bien de eso, de golpe, tuve un poco como la sensación de que había en el aire así, personajes indefinibles, unas especies de globos que yo los veía un poco de color verde, que es... muy cómicos, muy muy divertidos y muy amigos, que andaban por ahí, circulaban y, su nombre era cronopios, se llamaban cronopios, venían así. Más tarde los críticos han buscado las explicaciones críticas, es decir cronos, el tiempo, pero tú que conoces el libro sabes que, que no es defendible, porque el tiempo, bueno, ellos tienen su tiempo como todo el mundo, un tiempo un poco especial pero no es una no es un detalle esencial en su manera de ser. Vino así. El nombre y la imagen. Y por eso es que al principio cuando se los define se busca la definición, en el mismo libro.

FIGURA 31



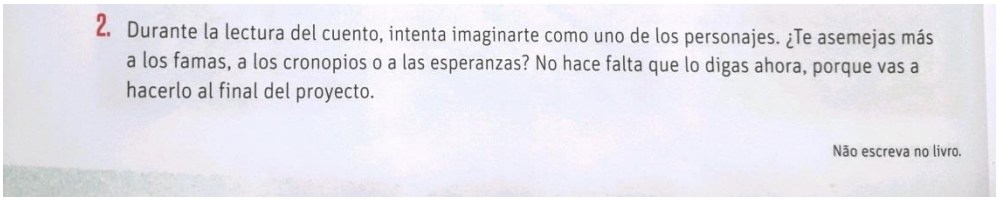
Yo empecé a escribir sin saber cómo eran, y luego ya tomaron un aspecto humano, relativamente humano porque nunca son completamente seres humanos, con esas conductas especiales de los cronopios que, son un poco la conducta del poeta, la conducta del asocial, del hombre que vive un poco al margen de las cosas, frente a los cuales se plantan los famas, que son los grandes gerentes de los bancos y los presidentes de las repúblicas, la gente formal que defiende un orden, etc.. Bueno, así es, ese es el nacimiento de la cosa y...

: Cronopios, famas y esperanzas...

: Bueno, las esperanzas son personajes intermedios, que están un poco a mitad de camino, y que están un poco sometidas a la influencia de los famas o de los cronopios, según las circunstancias, entonces todas esas aventuras que les suceden dependen de la psicología de cada uno de ellos.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=A7_ttGBvQTc>. Acceso el 27 de noviembre de 2015.

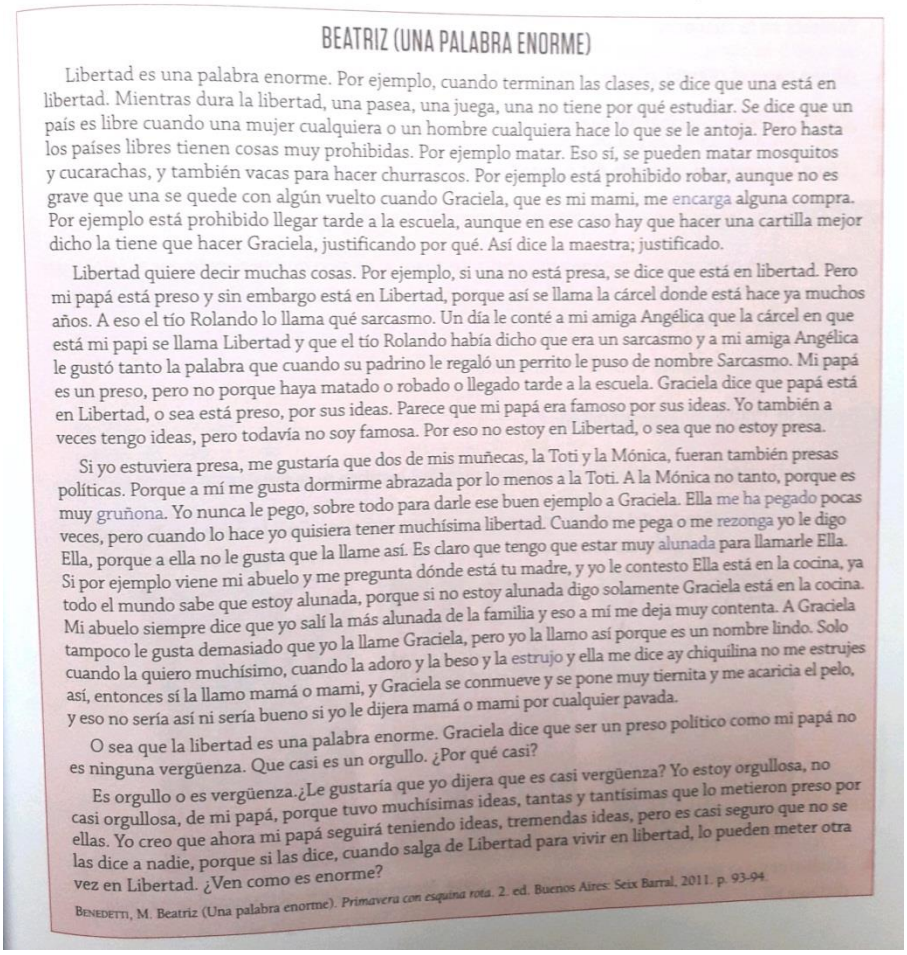
FIGURA 31.1



2. Durante la lectura del cuento, intenta imaginarte como uno de los personajes. ¿Te asemejas más a los famas, a los cronopios o a las esperanzas? No hace falta que lo digas ahora, porque vas a hacerlo al final del proyecto.

Não escreva no livro.

FIGURA 32



BEATRIZ (UNA PALABRA ENORME)

Libertad es una palabra enorme. Por ejemplo, cuando terminan las clases, se dice que una está en libertad. Mientras dura la libertad, una pasea, una juega, una no tiene por qué estudiar. Se dice que un país es libre cuando una mujer cualquiera o un hombre cualquiera hace lo que se le antoja. Pero hasta los países libres tienen cosas muy prohibidas. Por ejemplo matar. Eso sí, se pueden matar mosquitos y cucarachas, y también vacas para hacer churrascos. Por ejemplo está prohibido robar, aunque no es grave que una se quede con algún vuelto cuando Graciela, que es mi mami, me encarga alguna compra. Por ejemplo está prohibido llegar tarde a la escuela, aunque en ese caso hay que hacer una cartilla mejor dicho la tiene que hacer Graciela, justificando por qué. Así dice la maestra; justificado.

Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo, si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años. A eso el tío Rolando lo llama qué sarcasmo. Un día le conté a mi amiga Angélica que la cárcel en que está mi papi se llama Libertad y que el tío Rolando había dicho que era un sarcasmo y a mi amiga Angélica le gustó tanto la palabra que cuando su padrino le regaló un perrito le puso de nombre Sarcasmo. Mi papá es un preso, pero no porque haya matado o robado o llegado tarde a la escuela. Graciela dice que papá está en Libertad, o sea está preso, por sus ideas. Parece que mi papá era famoso por sus ideas. Yo también a veces tengo ideas, pero todavía no soy famosa. Por eso no estoy en Libertad, o sea que no estoy presa.

Si yo estuviera presa, me gustaría que dos de mis muñecas, la Toti y la Mónica, fueran también presas políticas. Porque a mí me gusta dormirme abrazada por lo menos a la Toti. A la Mónica no tanto, porque es muy gruñona. Yo nunca le pego, sobre todo para darle ese buen ejemplo a Graciela. Ella me ha pegado pocas veces, pero cuando lo hace yo quisiera tener muchísima libertad. Cuando me pega o me rezonga yo le digo Ella, porque a ella no le gusta que la llame así. Es claro que tengo que estar muy alunada para llamarle Ella. Si por ejemplo viene mi abuelo y me pregunta dónde está tu madre, y yo le contesto Ella está en la cocina, ya todo el mundo sabe que estoy alunada, porque si no estoy alunada digo solamente Graciela está en la cocina. Mi abuelo siempre dice que yo salí la más alunada de la familia y eso a mí me deja muy contenta. A Graciela tampoco le gusta demasiado que yo la llame Graciela, pero yo la llamo así porque es un nombre lindo. Solo cuando la quiero muchísimo, cuando la adoro y la beso y la estrujo y ella me dice ay chiquilina no me estrujes así, entonces sí la llamo mamá o mami, y Graciela se conmueve y se pone muy tiernita y me acaricia el pelo, y eso no sería así ni sería bueno si yo le dijera mamá o mami por cualquier pavada.

O sea que la libertad es una palabra enorme. Graciela dice que ser un preso político como mi papá no es ninguna vergüenza. Que casi es un orgullo. ¿Por qué casi?

Es orgullo o es vergüenza.¿Le gustaría que yo dijera que es casi vergüenza? Yo estoy orgullosa, no casi orgullosa, de mi papá, porque tuvo muchísimas ideas, tantas y tantísimas que lo metieron preso por ellas. Yo creo que ahora mi papá seguirá teniendo ideas, tremendas ideas, pero es casi seguro que no se las dice a nadie, porque si las dice, cuando salga de Libertad para vivir en libertad, lo pueden meter otra vez en Libertad. ¿Ven como es enorme?

BENEDETTI, M. Beatriz (Una palabra enorme). *Primavera con esquina rota*. 2. ed. Buenos Aires: Seix Barral, 2011. p. 93-94.

FIGURA 33

VIAJES

Cuando los famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: Un fama va al hotel y averigua cautelosamente los precios, la calidad de las sábanas y el color de las alfombras. El segundo se traslada a la comisaría y labra un acta declarando los muebles e inmuebles de los tres, así como el inventario del contenido de sus valijas. El tercer fama va al hospital y copia las listas de los médicos de guardia y sus especialidades.

Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad, se comunican sus observaciones, y entran en el café a beber un aperitivo. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda. Esta danza recibe el nombre de "Alegría de los famas".

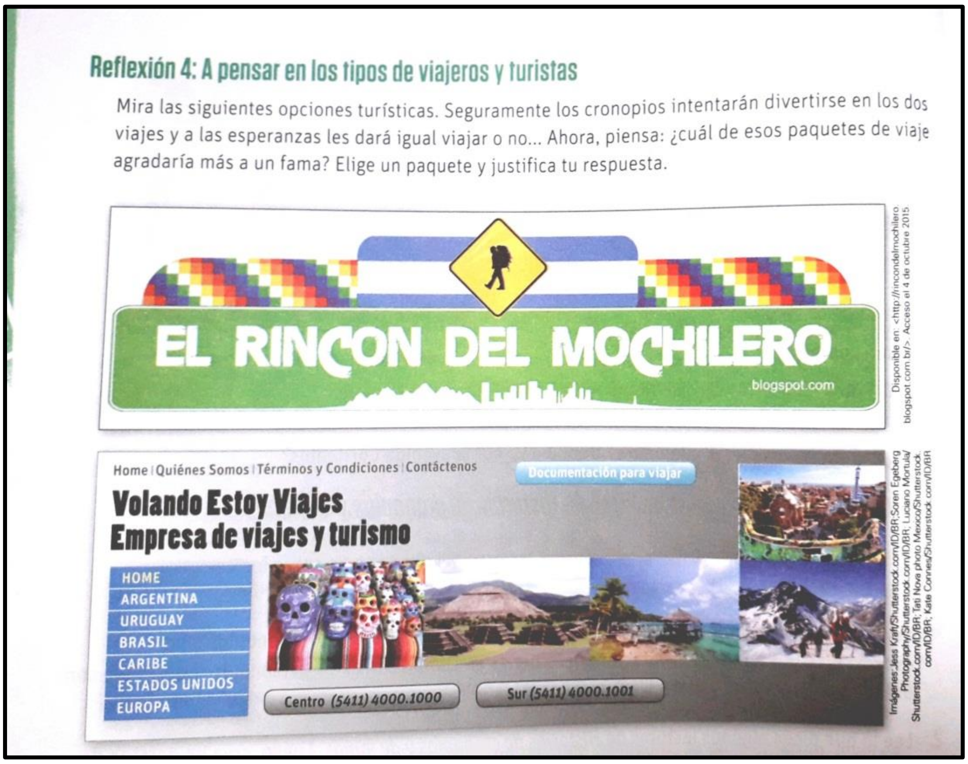
Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos, y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos, y a la hora de dormir se dicen unos a otros: "La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad." Y sueñan toda la noche que en la ciudad hay grandes fiestas y que ellos están invitados. Al otro día se levantan contentísimos, y así es como viajan los cronopios.

Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan.

Shutterstock.com/ID/BR

CORTÁZAR, Julio. *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995. p. 66. Disponible en: <http://nuevaliteratura.com.ar/descargas/Historia%20De%20Cronopios%20Y%20De%20Famas%20-%20Julio%20Cortazar.pdf>. Acceso el 30 de noviembre de 2015.

FIGURA 34



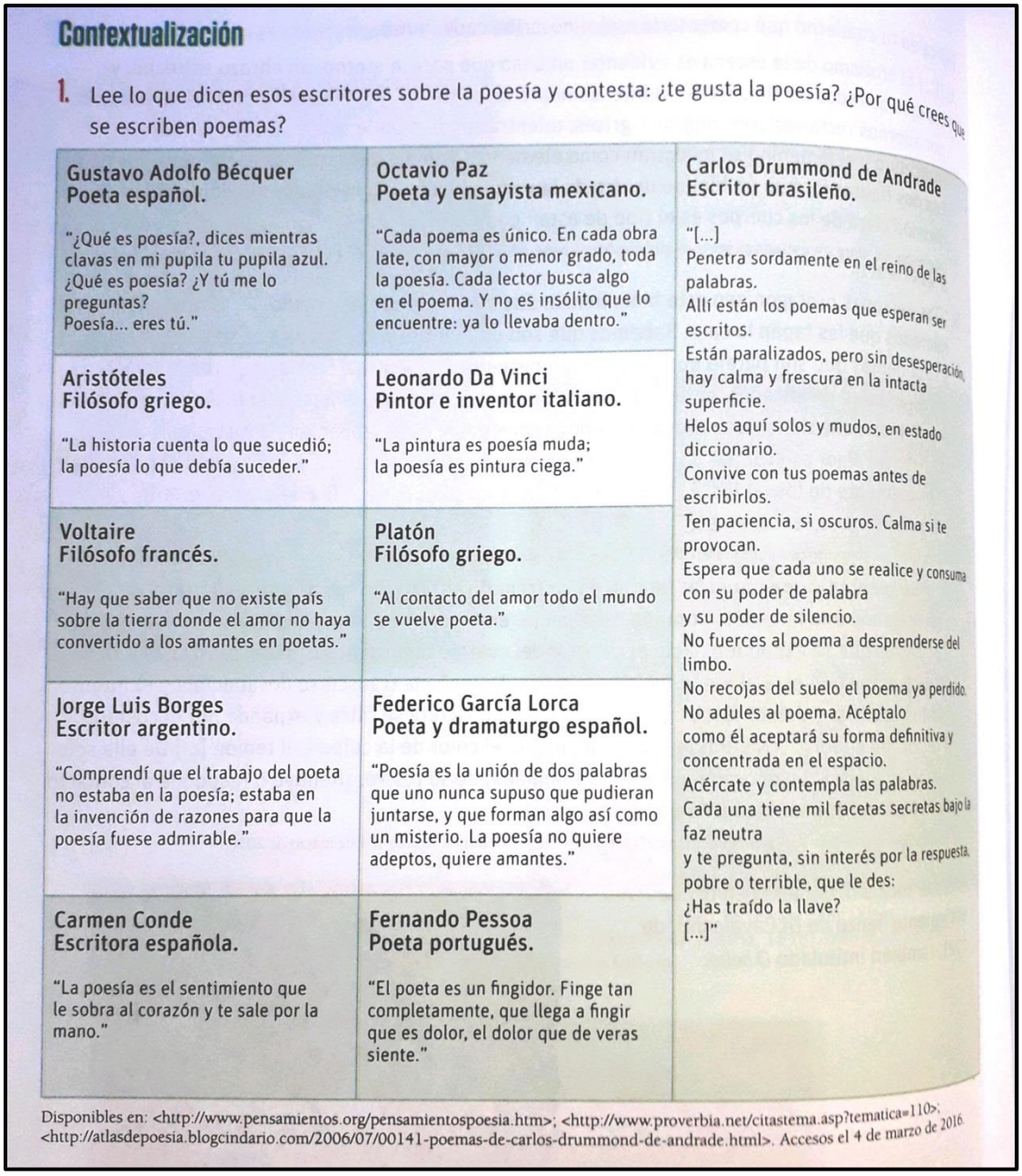
Reflexión 4: A pensar en los tipos de viajeros y turistas

Mira las siguientes opciones turísticas. Seguramente los cronopios intentarán divertirse en los dos viajes y a las esperanzas les dará igual viajar o no... Ahora, piensa: ¿cuál de esos paquetes de viaje agradaría más a un fama? Elige un paquete y justifica tu respuesta.

Disponible en: <http://rincondelmochilero.blogspot.com.br/>. Acceso el 4 de octubre 2015

Imágenes: Jess Kraft/Shutterstock.com/ID/BR; Soren Egeberg Photography/Shutterstock.com/ID/BR; Luciano Mortula/Shutterstock.com/ID/BR; Tati Nova photo Mexico/Shutterstock.com/ID/BR; Kate Connes/Shutterstock.com/ID/BR

FIGURA 35



Contextualización

1. Lee lo que dicen esos escritores sobre la poesía y contesta: ¿te gusta la poesía? ¿Por qué crees que se escriben poemas?

Gustavo Adolfo Bécquer
Poeta español.

"¿Qué es poesía?, dices mientras
clavas en mi pupila tu pupila azul.
¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo
preguntas?
Poesía... eres tú."

Octavio Paz
Poeta y ensayista mexicano.

"Cada poema es único. En cada obra late, con mayor o menor grado, toda la poesía. Cada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro."

Carlos Drummond de Andrade
Escritor brasileño.

"[...]
Penetra sordamente en el reino de las palabras.
Allí están los poemas que esperan ser escritos.
Están paralizados, pero sin desesperación, hay calma y frescura en la intacta superficie.
Helos aquí solos y mudos, en estado diccionario.
Convive con tus poemas antes de escribirlos.
Ten paciencia, si oscuros. Calma si te provocan.
Espera que cada uno se realice y consuma con su poder de palabra
y su poder de silencio.
No fuerces al poema a desprenderse del limbo.
No recojas del suelo el poema ya perdido.
No adules al poema. Acéptalo
como él aceptará su forma definitiva y concentrada en el espacio.
Acércate y contempla las palabras.
Cada una tiene mil facetas secretas bajo la faz neutra
y te pregunta, sin interés por la respuesta, pobre o terrible, que le des:
¿Has traído la llave?
[...]"

Aristóteles
Filósofo griego.

"La historia cuenta lo que sucedió;
la poesía lo que debía suceder."

Leonardo Da Vinci
Pintor e inventor italiano.

"La pintura es poesía muda;
la poesía es pintura ciega."

Voltaire
Filósofo francés.

"Hay que saber que no existe país sobre la tierra donde el amor no haya convertido a los amantes en poetas."

Platón
Filósofo griego.

"Al contacto del amor todo el mundo se vuelve poeta."

Jorge Luis Borges
Escritor argentino.

"Comprendí que el trabajo del poeta no estaba en la poesía; estaba en la invención de razones para que la poesía fuese admirable."

Federico García Lorca
Poeta y dramaturgo español.

"Poesía es la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse, y que forman algo así como un misterio. La poesía no quiere adeptos, quiere amantes."

Carmen Conde
Escritora española.

"La poesía es el sentimiento que le sobra al corazón y te sale por la mano."

Fernando Pessoa
Poeta portugués.

"El poeta es un fingidor. Finge tan completamente, que llega a fingir que es dolor, el dolor que de veras siente."

Disponibles en: <http://www.pensamientos.org/pensamientospoesia.htm>; <http://www.proverbia.net/citastema.asp?tematica=110>; <http://atlasdepoesia.blogcindario.com/2006/07/00141-poemas-de-carlos-drummond-de-andrade.html>. Accesos el 4 de marzo de 2016.

FIGURA 36

PROYECTO

Somos todos latinos

1

2

3

4

5

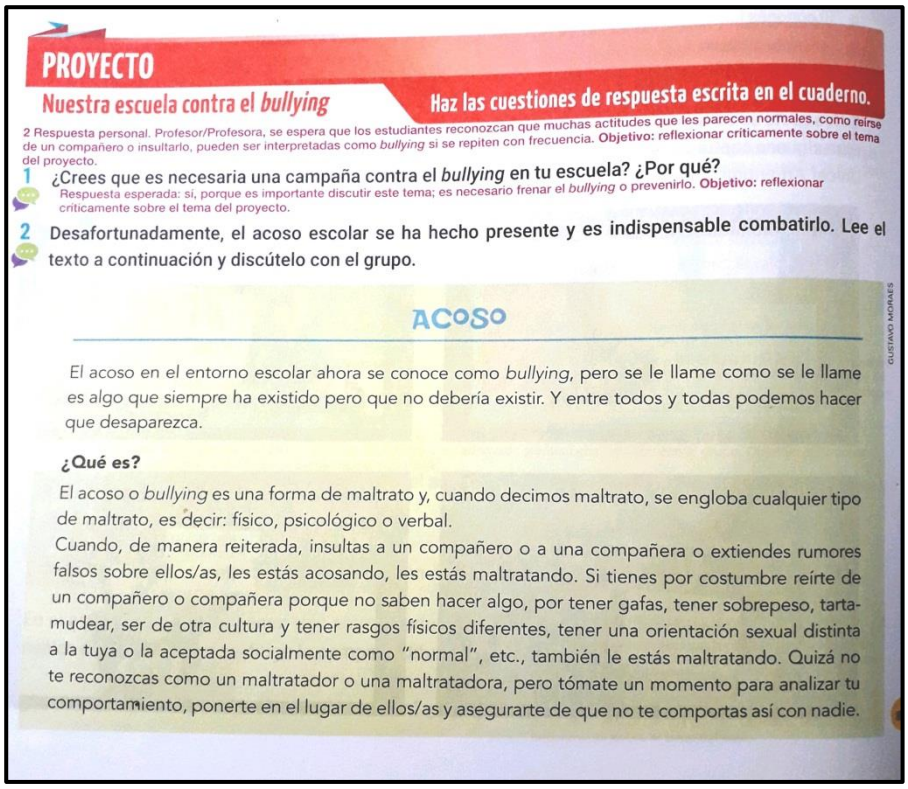
Victoria Santa Cruz, Roberto Mamani Mamani, Nelida Karr, Oswaldo Guayasamín y Federico García Lorca son algunos de los artistas que te hemos presentado en esta unidad como forma de acercarte al mundo hispánico y a la lengua española. Por medio de los artistas, también has podido conocer o recordar algunos datos acerca de Perú, Bolivia, Guinea Ecuatorial, Ecuador y España, países en los que se habla español. Así, es posible que te hayas dado cuenta de que esa lengua está presente en diferentes continentes –América, Europa y África–, que hay mucha diversidad cultural en los países hispanohablantes y que en algunos hay otras lenguas oficiales además del español.

El español (o castellano) se originó del latín, así como el portugués, el italiano, el francés y otras lenguas. Desde este punto de vista, se puede decir que todos los países que hablan español u otra lengua derivada del latín son latinos. Por otra parte, se suelen considerar latinos los países que forman parte de América Latina (desde México hasta Uruguay). De una forma o de otra, nosotros brasileños y nuestros vecinos (argentinos, venezolanos, dominicanos, cubanos, etc.) somos todos latinos.

Estamos rodeados de países que hablan español. ¿Qué tenemos en común con ellos? Para descubrirlo, te invitamos a elaborar junto con tus compañeros un trabajo cuyo tema es **Somos todos latinos**.

DISEÑO: CAROL DURAN. IMÁGENES: 1: ANDINA AGENCIA PERUANA DE NOTICIA. 2- AFP PHOTO/STR. 3- EQUATORIAL GUINEA'S PRESS AND INFORMATION OFFICE. 4- AFP PHOTO/MARTIN BERNETTI. 5- UNKNOWN
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998

FIGURA 37



PROYECTO

Nuestra escuela contra el *bullying*

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

2 Respuesta personal. Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes reconozcan que muchas actitudes que les parecen normales, como reírse de un compañero o insultarlo, pueden ser interpretadas como *bullying* si se repiten con frecuencia. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del proyecto.

1 ¿Crees que es necesaria una campaña contra el *bullying* en tu escuela? ¿Por qué?

Respuesta esperada: sí, porque es importante discutir este tema; es necesario frenar el *bullying* o prevenirlo. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el tema del proyecto.

2 Desafortunadamente, el acoso escolar se ha hecho presente y es indispensable combatirlo. Lee el texto a continuación y discútelo con el grupo.

GUSTAVO MORAES

ACOSO

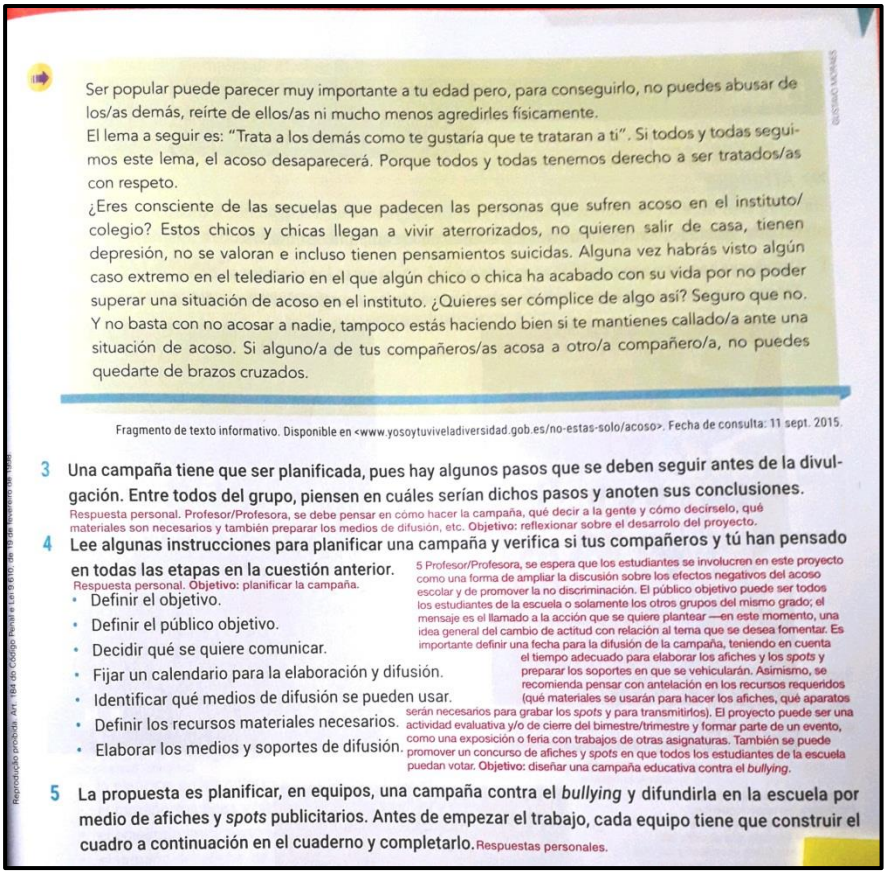
El acoso en el entorno escolar ahora se conoce como bullying, pero se le llame como se le llame es algo que siempre ha existido pero que no debería existir. Y entre todos y todas podemos hacer que desaparezca.

¿Qué es?

El acoso o bullying es una forma de maltrato y, cuando decimos maltrato, se engloba cualquier tipo de maltrato, es decir: físico, psicológico o verbal.

Cuando, de manera reiterada, insultas a un compañero o a una compañera o extiendes rumores falsos sobre ellos/as, les estás acosando, les estás maltratando. Si tienes por costumbre reírte de un compañero o compañera porque no saben hacer algo, por tener gafas, tener sobrepeso, tartamudear, ser de otra cultura y tener rasgos físicos diferentes, tener una orientación sexual distinta a la tuya o la aceptada socialmente como "normal", etc., también le estás maltratando. Quizá no te reconozcas como un maltratador o una maltratadora, pero tómate un momento para analizar tu comportamiento, ponerte en el lugar de ellos/as y asegurarte de que no te comportas así con nadie.

FIGURA 38



Ser popular puede parecer muy importante a tu edad pero, para conseguirlo, no puedes abusar de los/as demás, reírte de ellos/as ni mucho menos agredirles físicamente.

El lema a seguir es: "Trata a los demás como te gustaría que te trataran a ti". Si todos y todas seguimos este lema, el acoso desaparecerá. Porque todos y todas tenemos derecho a ser tratados/as con respeto.

¿Eres consciente de las secuelas que padecen las personas que sufren acoso en el instituto/colegio? Estos chicos y chicas llegan a vivir aterrorizados, no quieren salir de casa, tienen depresión, no se valoran e incluso tienen pensamientos suicidas. Alguna vez habrás visto algún caso extremo en el telediario en el que algún chico o chica ha acabado con su vida por no poder superar una situación de acoso en el instituto. ¿Quieres ser cómplice de algo así? Seguro que no. Y no basta con no acosar a nadie, tampoco estás haciendo bien si te mantienes callado/a ante una situación de acoso. Si alguno/a de tus compañeros/as acosa a otro/a compañero/a, no puedes quedarte de brazos cruzados.

BESSMO MORAES

Fragmento de texto informativo. Disponible en <www.yosoytuviveladiversidad.gob.es/no-estas-solo/acoso>. Fecha de consulta: 11 sept. 2015.

3 Una campaña tiene que ser planificada, pues hay algunos pasos que se deben seguir antes de la divulgación. Entre todos del grupo, piensen en cuáles serían dichos pasos y anoten sus conclusiones.

Respuesta personal. Profesor/Profesora, se debe pensar en cómo hacer la campaña, qué decir a la gente y cómo decírselo, qué materiales son necesarios y también preparar los medios de difusión, etc. **Objetivo:** reflexionar sobre el desarrolo del proyecto.

4 Lee algunas instrucciones para planificar una campaña y verifica si tus compañeros y tú han pensado en todas las etapas en la cuestión anterior.

Respuesta personal. **Objetivo:** planificar la campaña.

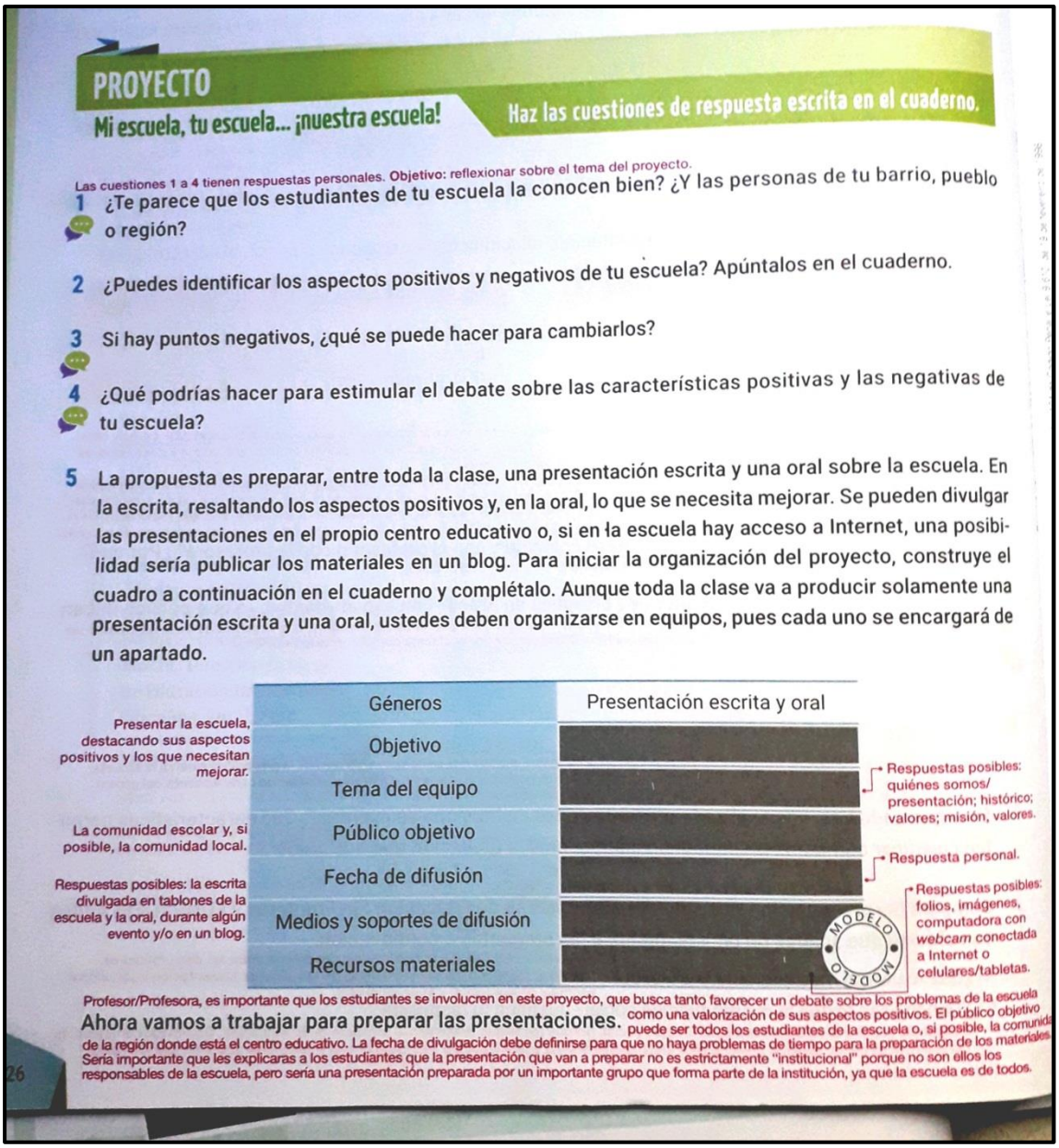
- Definir el objetivo.
- Definir el público objetivo.
- Decidir qué se quiere comunicar.
- Fijar un calendario para la elaboración y difusión.
- Identificar qué medios de difusión se pueden usar.
- Definir los recursos materiales necesarios.
- Elaborar los medios y soportes de difusión.

5 Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes se involucren en este proyecto como una forma de ampliar la discusión sobre los efectos negativos del acoso escolar y de promover la no discriminación. El público objetivo puede ser todos los estudiantes de la escuela o solamente los otros grupos del mismo grado; el mensaje es el llamado a la acción que se quiere plantear —en este momento, una idea general del cambio de actitud con relación al tema que se desea fomentar. Es importante definir una fecha para la difusión de la campaña, teniendo en cuenta el tiempo adecuado para elaborar los afiches y los *spots* y preparar los soportes en que se vehicularán. Asimismo, se recomienda pensar con antelación en los recursos requeridos (qué materiales se usarán para hacer los afiches, qué aparatos serán necesarios para grabar los *spots* y para transmitirlos). El proyecto puede ser una actividad evaluativa y/o de cierre del bimestre/trimestre y formar parte de un evento, como una exposición o feria con trabajos de otras asignaturas. También se puede promover un concurso de afiches y *spots* en que todos los estudiantes de la escuela puedan votar. **Objetivo:** diseñar una campaña educativa contra el *bullying*.

5 La propuesta es planificar, en equipos, una campaña contra el *bullying* y difundirla en la escuela por medio de afiches y *spots* publicitarios. Antes de empezar el trabajo, cada equipo tiene que construir el cuadro a continuación en el cuaderno y completarlo. Respuestas personales.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

FIGURA 38.1



PROYECTO

Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Las cuestiones 1 a 4 tienen respuestas personales. Objetivo: reflexionar sobre el tema del proyecto.

1 ¿Te parece que los estudiantes de tu escuela la conocen bien? ¿Y las personas de tu barrio, pueblo o región?

2 ¿Puedes identificar los aspectos positivos y negativos de tu escuela? Apúntalos en el cuaderno.

3 Si hay puntos negativos, ¿qué se puede hacer para cambiarlos?

4 ¿Qué podrías hacer para estimular el debate sobre las características positivas y las negativas de tu escuela?

5 La propuesta es preparar, entre toda la clase, una presentación escrita y una oral sobre la escuela. En la escrita, resaltando los aspectos positivos y, en la oral, lo que se necesita mejorar. Se pueden divulgar las presentaciones en el propio centro educativo o, si en la escuela hay acceso a Internet, una posibilidad sería publicar los materiales en un blog. Para iniciar la organización del proyecto, construye el cuadro a continuación en el cuaderno y complétalo. Aunque toda la clase va a producir solamente una presentación escrita y una oral, ustedes deben organizarse en equipos, pues cada uno se encargará de un apartado.

Géneros	Presentación escrita y oral
Objetivo	Presentar la escuela, destacando sus aspectos positivos y los que necesitan mejorar.
Tema del equipo	Respuestas posibles: quiénes somos/ presentación; histórico; valores; misión, valores.
Público objetivo	La comunidad escolar y, si posible, la comunidad local.
Fecha de difusión	Respuesta personal.
Medios y soportes de difusión	Respuestas posibles: folios, imágenes, computadora con *webcam* conectada a Internet o celulares/tabletas.
Recursos materiales	Respuestas posibles: la escrita divulgada en tablones de la escuela y la oral, durante algún evento y/o en un blog.

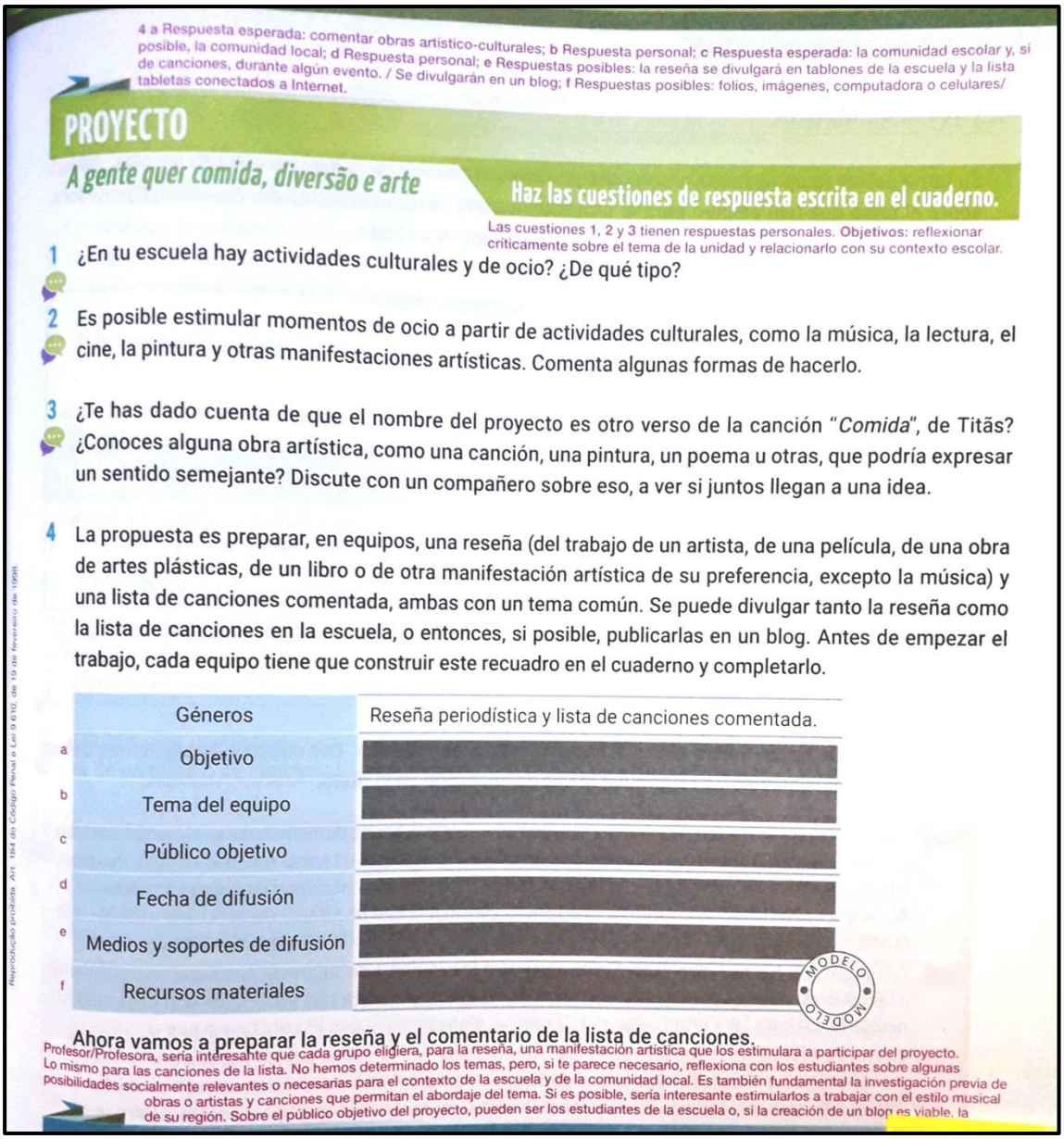
MODELO

Profesor/Profesora, es importante que los estudiantes se involucren en este proyecto, que busca tanto favorecer un debate sobre los problemas de la escuela como una valorización de sus aspectos positivos. El público objetivo puede ser todos los estudiantes de la escuela o, si posible, la comunidad de la región donde está el centro educativo. La fecha de divulgación debe definirse para que no haya problemas de tiempo para la preparación de los materiales. Sería importante que les explicaras a los estudiantes que la presentación que van a preparar no es estrictamente "institucional" porque no son ellos los responsables de la escuela, pero sería una presentación preparada por un importante grupo que forma parte de la institución, ya que la escuela es de todos.

Ahora vamos a trabajar para preparar las presentaciones.

26

FIGURA 39



4 a Respuesta esperada: comentar obras artístico-culturales; b Respuesta personal; c Respuesta esperada: la comunidad escolar y, si posible, la comunidad local; d Respuesta personal; e Respuestas posibles: la reseña se divulgará en tablones de la escuela y la lista de canciones, durante algún evento. / Se divulgarán en un blog; f Respuestas posibles: folios, imágenes, computadora o celulares/tabletas conectados a Internet.

PROYECTO

A gente quer comida, diversão e arte

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Las cuestiones 1, 2 y 3 tienen respuestas personales. **Objetivos:** reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad y relacionarlo con su contexto escolar.

1 ¿En tu escuela hay actividades culturales y de ocio? ¿De qué tipo?

2 Es posible estimular momentos de ocio a partir de actividades culturales, como la música, la lectura, el cine, la pintura y otras manifestaciones artísticas. Comenta algunas formas de hacerlo.

3 ¿Te has dado cuenta de que el nombre del proyecto es otro verso de la canción "*Comida*", de Titãs? ¿Conoces alguna obra artística, como una canción, una pintura, un poema u otras, que podría expresar un sentido semejante? Discute con un compañero sobre eso, a ver si juntos llegan a una idea.

4 La propuesta es preparar, en equipos, una reseña (del trabajo de un artista, de una película, de una obra de artes plásticas, de un libro o de otra manifestación artística de su preferencia, excepto la música) y una lista de canciones comentada, ambas con un tema común. Se puede divulgar tanto la reseña como la lista de canciones en la escuela, o entonces, si posible, publicarlas en un blog. Antes de empezar el trabajo, cada equipo tiene que construir este recuadro en el cuaderno y completarlo.

	Géneros	Reseña periodística y lista de canciones comentada.
a	Objetivo	
b	Tema del equipo	
c	Público objetivo	
d	Fecha de difusión	
e	Medios y soportes de difusión	
f	Recursos materiales	

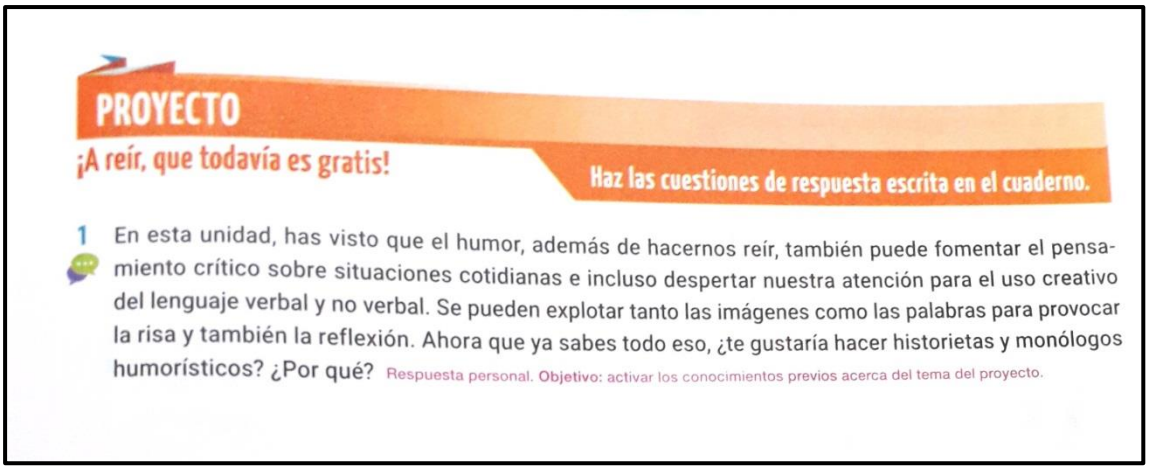
MODELO

Ahora vamos a preparar la reseña y el comentario de la lista de canciones.

Profesor/Profesora, sería interesante que cada grupo eligiera, para la reseña, una manifestación artística que los estimulara a participar del proyecto. Lo mismo para las canciones de la lista. No hemos determinado los temas, pero, si te parece necesario, reflexiona con los estudiantes sobre algunas posibilidades socialmente relevantes o necesarias para el contexto de la escuela y de la comunidad local. Es también fundamental la investigación previa de obras o artistas y canciones que permitan el abordaje del tema. Si es posible, sería interesante estimularlos a trabajar con el estilo musical de su región. Sobre el público objetivo del proyecto, pueden ser los estudiantes de la escuela o, si la creación de un blog es viable, la

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

FIGURA 40



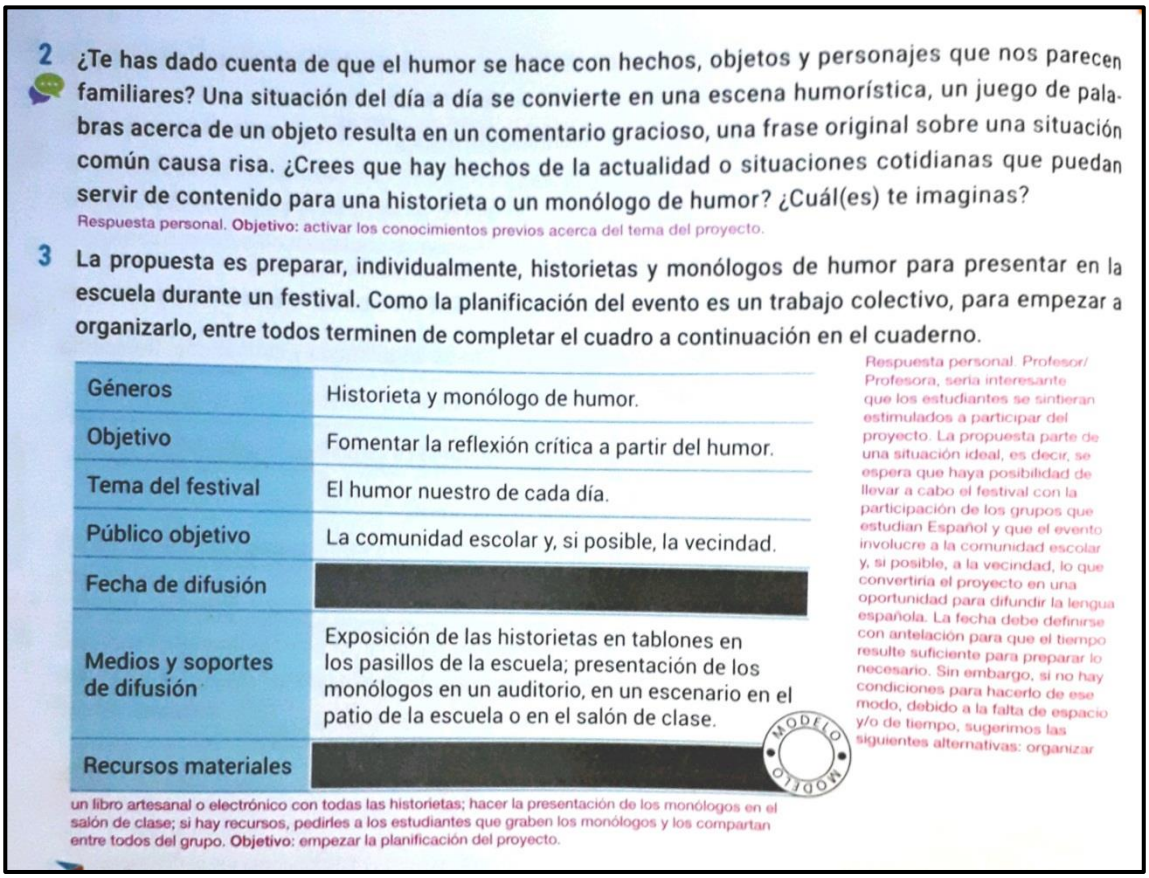
PROYECTO

¡A reír, que todavía es gratis!

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 En esta unidad, has visto que el humor, además de hacernos reír, también puede fomentar el pensamiento crítico sobre situaciones cotidianas e incluso despertar nuestra atención para el uso creativo del lenguaje verbal y no verbal. Se pueden explotar tanto las imágenes como las palabras para provocar la risa y también la reflexión. Ahora que ya sabes todo eso, ¿te gustaría hacer historietas y monólogos humorísticos? ¿Por qué? Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema del proyecto.

FIGURA 41



2 ¿Te has dado cuenta de que el humor se hace con hechos, objetos y personajes que nos parecen familiares? Una situación del día a día se convierte en una escena humorística, un juego de palabras acerca de un objeto resulta en un comentario gracioso, una frase original sobre una situación común causa risa. ¿Crees que hay hechos de la actualidad o situaciones cotidianas que puedan servir de contenido para una historieta o un monólogo de humor? ¿Cuál(es) te imaginas?

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema del proyecto.

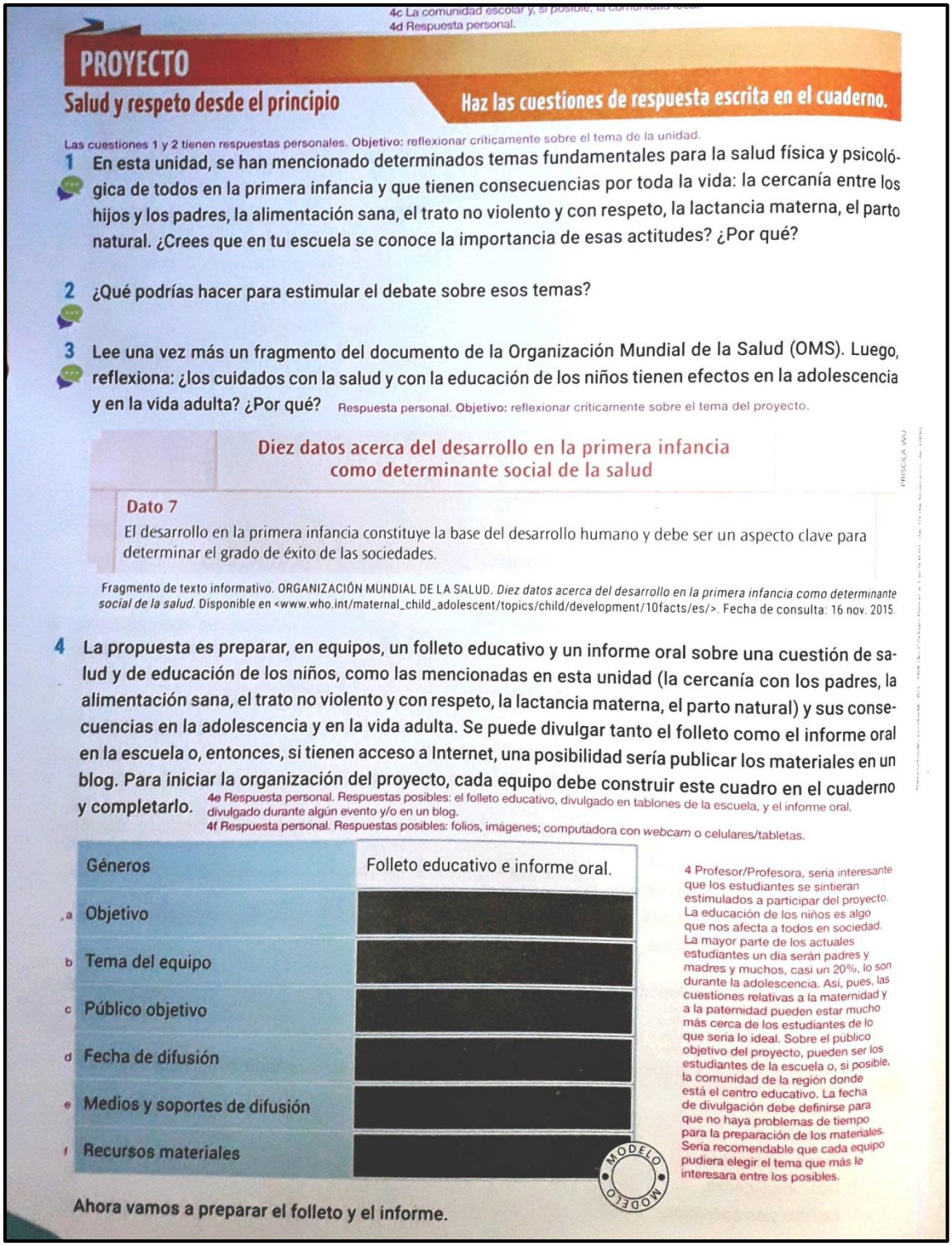
3 La propuesta es preparar, individualmente, historietas y monólogos de humor para presentar en la escuela durante un festival. Como la planificación del evento es un trabajo colectivo, para empezar a organizarlo, entre todos terminen de completar el cuadro a continuación en el cuaderno.

Géneros	Historieta y monólogo de humor.
Objetivo	Fomentar la reflexión crítica a partir del humor.
Tema del festival	El humor nuestro de cada día.
Público objetivo	La comunidad escolar y, si posible, la vecindad.
Fecha de difusión	
Medios y soportes de difusión	Exposición de las historietas en tablones en los pasillos de la escuela; presentación de los monólogos en un auditorio, en un escenario en el patio de la escuela o en el salón de clase.
Recursos materiales	

Respuesta personal. Profesor/Profesora, sería interesante que los estudiantes se sintieran estimulados a participar del proyecto. La propuesta parte de una situación ideal, es decir, se espera que haya posibilidad de llevar a cabo el festival con la participación de los grupos que estudian Español y que el evento involucre a la comunidad escolar y, si posible, a la vecindad, lo que convertiría el proyecto en una oportunidad para difundir la lengua española. La fecha debe definirse con antelación para que el tiempo resulte suficiente para preparar lo necesario. Sin embargo, si no hay condiciones para hacerlo de ese modo, debido a la falta de espacio y/o de tiempo, sugerimos las siguientes alternativas: organizar un libro artesanal o electrónico con todas las historietas; hacer la presentación de los monólogos en el salón de clase; si hay recursos, pedirles a los estudiantes que graben los monólogos y los compartan entre todos del grupo. Objetivo: empezar la planificación del proyecto.

MODELO

FIGURA 41.1



4c La comunidad escolar y, si posible, la comunidad local.
4d Respuesta personal.

PROYECTO

Salud y respeto desde el principio

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

Las cuestiones 1 y 2 tienen respuestas personales. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad.

1 En esta unidad, se han mencionado determinados temas fundamentales para la salud física y psicológica de todos en la primera infancia y que tienen consecuencias por toda la vida: la cercanía entre los hijos y los padres, la alimentación sana, el trato no violento y con respeto, la lactancia materna, el parto natural. ¿Crees que en tu escuela se conoce la importancia de esas actitudes? ¿Por qué?

2 ¿Qué podrías hacer para estimular el debate sobre esos temas?

3 Lee una vez más un fragmento del documento de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Luego, reflexiona: ¿los cuidados con la salud y con la educación de los niños tienen efectos en la adolescencia y en la vida adulta? ¿Por qué? Respuesta personal. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema del proyecto.

Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud

Dato 7

El desarrollo en la primera infancia constituye la base del desarrollo humano y debe ser un aspecto clave para determinar el grado de éxito de las sociedades.

Fragmento de texto informativo. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Diez datos acerca del desarrollo en la primera infancia como determinante social de la salud*. Disponible en <www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/10facts/es/>. Fecha de consulta: 16 nov. 2015.

4 La propuesta es preparar, en equipos, un folleto educativo y un informe oral sobre una cuestión de salud y de educación de los niños, como las mencionadas en esta unidad (la cercanía con los padres, la alimentación sana, el trato no violento y con respeto, la lactancia materna, el parto natural) y sus consecuencias en la adolescencia y en la vida adulta. Se puede divulgar tanto el folleto como el informe oral en la escuela o, entonces, si tienen acceso a Internet, una posibilidad sería publicar los materiales en un blog. Para iniciar la organización del proyecto, cada equipo debe construir este cuadro en el cuaderno y completarlo.

4e Respuesta personal. Respuestas posibles: el folleto educativo, divulgado en tablones de la escuela, y el informe oral, divulgado durante algún evento y/o en un blog.
4f Respuesta personal. Respuestas posibles: folios, imágenes; computadora con *webcam* o celulares/tabletas.

Géneros	Folleto educativo e informe oral.
a Objetivo	
b Tema del equipo	
c Público objetivo	
d Fecha de difusión	
e Medios y soportes de difusión	
f Recursos materiales	

MODELO

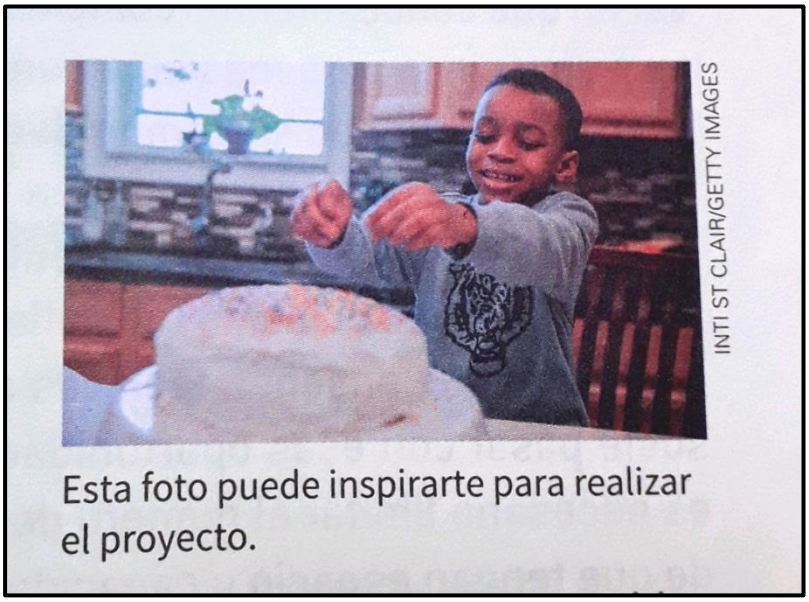
4 Profesor/Profesora, sería interesante que los estudiantes se sintieran estimulados a participar del proyecto. La educación de los niños es algo que nos afecta a todos en sociedad. La mayor parte de los actuales estudiantes un día serán padres y madres y muchos, casi un 20%, lo son durante la adolescencia. Así, pues, las cuestiones relativas a la maternidad y a la paternidad pueden estar mucho más cerca de los estudiantes de lo que sería lo ideal. Sobre el público objetivo del proyecto, pueden ser los estudiantes de la escuela o, si posible, la comunidad de la región donde está el centro educativo. La fecha de divulgación debe definirse para que no haya problemas de tiempo para la preparación de los materiales. Sería recomendable que cada equipo pudiera elegir el tema que más le interesara entre los posibles.

Ahora vamos a preparar el folleto y el informe.

FIGURA 42

Representación de *Sortilégio*, de Abdias do Nascimento, por el Teatro Experimental do Negro (TEN), en el Theatro Municipal de Río de Janeiro, en 1957.

FIGURA 43



Esta foto puede inspirarte para realizar el proyecto.

FIGURA 44