



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA - PIBIC**

**PROJETO DE PESQUISA: IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO NO
CURRÍCULO DE SERGIPE: UM OLHAR INTERSECCIONAL PARA AS
ATIVIDADES INTEGRADORAS DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Plano de trabalho: O combate à homofobia em contexto hispânico

Área do conhecimento: Letras
Subárea do conhecimento: Linguística
Especialidade do conhecimento: Linguística Aplicada

Relatório Final

Setembro de 2023 a agosto de 2024

Este projeto é desenvolvido com bolsa de iniciação científica

PIBIC/CNPq

Orientadora: Acassia dos Anjos Santos Rosa
Coorientadora: Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Autora: Acna Franck Oliveira dos Santos



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

SUMÁRIO

1. Introdução.....	3
1.1 Um olhar para a Linguística Aplicada (LA) SULeada e o viés decolonial nos materiais didáticos.....	3
1.2 Repensar a BNCC como currículo neoliberal ativo e a base curricular sergipana.....	9
1.3 A decolonialidade como foco para construção curricular.....	12
1.4 Discutir gênero por meio de mulheridades, travestilidades e suas pluralidades.....	14
2. Objetivos.....	17
3. Metodologia.....	17
4. Resultados e discussões.....	22
5. Conclusões.....	35
6. Prospectivas de contribuições futuras.....	36
7. Referências bibliográficas.....	37
8. Outras atividades.....	38
9. Anexos.....	39

1. Introdução

Partimos de uma pesquisa anterior, também realizada como iniciação científica, entre os anos de 2022 e 2023, intitulada “Decolonialidade ou Colonialidades na Educação Linguística em espanhol? Da Base Nacional Comum Curricular ao Currículo Sergipano”, na qual se realizou análises do Currículo de Sergipe, em especial as atividades integradoras de linguagens códigos e suas tecnologias e de língua espanhola. Desse modo, com esse estudo, identificamos resultados que apontam para uma possível inserção da língua espanhola sob um viés decolonial no Currículo de Sergipe, por meio das atividades integradoras.

Para tanto, este atual plano de trabalho, também se insere na área da Linguística Aplicada e a vertente do SULear, que prioriza estudar e valorar o olhar decolonial para com as vozes e os corpos contempladas pelo SUL. Dessa maneira, trabalhamos na construção de uma Unidade Didática (UD) voltada à educação linguística antissexista e antimachista do espanhol, a partir da Atividade Integradora B de língua espanhola, “Mosaico Hispânico: Identidades de Clase, Género, Raza y Etnia”, proposto no Currículo de Sergipe (2022). Com a proposta da UD objetivamos promover o combate à transhomo+fobia em contexto hispânico, ampliando assim a proposta inicial do plano do combate à homofobia em contexto hispânico.

Para alcançar tal objetivo, pesquisamos sobre a temática proposta e produzimos uma Unidade Didática que contempla as vozes subalternizadas da comunidade LGBTQIAPN+, pois focamos em estudar e ampliar o acesso desses corpos dentro do espectro de conquista social, ressaltando sua importância, suas contribuições, suas necessidades e a constante luta por respeito e dignidade à diversidade que os compõem.

Posto isto, pensando numa escrita coerente e concisa para este relatório, o primeiro instante discorre acerca das análises introdutórias, dispondo-as nos tópicos: 1.1 Um olhar para a Linguística Aplicada (LA) SULear e o viés decolonial nos materiais didáticos; 1.2 Repensar a BNCC como currículo neoliberal ativo e a base curricular sergipana; 1.3 A decolonialidade como foco para construção curricular; 1.4 Discutir gênero por meio de mulheres, travestilidades e suas pluralidades. Logo, sucedem as seguintes sessões: objetivos, metodologia, resultados e discussões, conclusões, referências e outros pontos exigidos para composição deste relatório de iniciação científica.

1.1 Um olhar para a Linguística Aplicada (LA) SULEada e o viés decolonial nos materiais didáticos

A Linguística Aplicada, doravante LA, é uma ciência que sofreu modificações ao longo de sua história. De acordo com Paraquett (2009), em seu início a LA possuía influência estrangeira, sendo entendida como aplicação da linguística e que ao chegar ao Brasil em 1978, ansiando por estimular e desenvolver no país, a comunicação e ensino para línguas estrangeiras (LE), em especial o inglês. Enquanto isso, em concordância com Soares (2008), ao tratar sobre a atuação da LA, reitera que “[...] ao longo de sua existência, esta disciplina tem respondido em sucessivas ondas a um complexo conjunto de influências históricas e passado por vários ajustes para estar de acordo com as ideias de seus novos usuários e de seus novos contextos de atuação” (Soares, 2008, p. 7). Contudo, continuou a crescer e a se consolidar como uma perspectiva que tenta englobar os novos passos e olhares da contemporaneidade.

Seguindo esse viés, Moita Lopes (2009), atribui um pensar para uma LA denominada por ele de “[...] LA Indisciplinar e outros de antidisciplinar ou transgressiva (Pennycook, 2006) ou de uma LA da desaprendizagem (Fabrício, 2006)” (Moita Lopes, 2009, p. 19). Nesse sentido, uma LA que busca acima de tudo, ativar um entendimento e dá ênfase ao interesse em assimilar e possivelmente esclarecer os panoramas sociais, pois segundo Moita Lopes (2009), é importante repensar novos formatos de conhecimentos e cenários para pesquisas que visam práticas sociais atuais e reais, assim, corroboramos com a ideia proposta por ele acerca do papel da LA, que seria a de:

[...] criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (a visão de LA com que opero hoje), têm sentido a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e a teorizações que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos que vinham informando uma LA modernista (Moita Lopes 2006, p. 19).

De modo igual, Silva Júnior e Matos (2019), lidam que o objeto principal da Linguística Aplicada (LA) seria a *linguagem como prática social* porque atualmente, é tida como um campo que expande sua perspectiva para muito além do ensino de línguas. Sendo assim, como afirmam Silva Júnior e Matos (2019), passando a abarcar uma posição que é nitidamente política e comprometida com os problemas e os processos das relações sociais com a linguagem, por isso, validando o porquê devemos praticar e trabalhar com uma LA que mira no *social*.

Para abordar a Linguística Aplicada e o SULEar, partimos dos autores Silva Júnior e Matos (2019), na qual, apresentam um trabalho da área da Linguística Aplicada (LA) focado na visão suleada das práticas decoloniais da língua espanhola na Educação Básica brasileira, assim

trabalhando e dando escuta às vozes que durante anos não são ouvidas, vozes essas de pessoas marginalizadas, como os povos originários, a comunidade negra e periférica, mulheres e LGBTQIAPN+, etc.

Posto isso, compreendemos o envolvimento da LA com as práticas do SULear, pois ao considerar as relações sociais em pauta, segundo Silva Júnior e Matos (2019), o ensinar uma LE passa de ser apenas um ato linguístico, para ser “[...] também sociopolítico”, visto que os materiais pedagógicos passaram a dialogar tanto com o que é interno, quanto o que é externo à escola. Desse modo, evidenciando a importância da língua como ação e prática social, por partilhar diretamente com seus falantes seus traços políticos-históricos-culturais, e então, compor uma educação linguística que visa ampliar as práticas decoloniais, a partir da indagação da ausência das vozes do Sul no ensino das línguas estrangeiras.

Dessa forma, é importante refletir sobre a (não) presença dessas vozes que são subalternizadas, e que está interligada com o fator das relações de poder, devido ao domínio imposto pelas línguas majoritárias sobre as minoritárias. Conforme Silva Júnior e Matos (2019), essas línguas minoritárias são submetidas a uma imensa valorização de seu status, tal como ocorre com a língua inglesa, que é titulada como a língua franca de maior caráter internacional em razão da globalização. Por isso, de acordo com os autores, é preciso sulear “[...] nossas epistemes, a partir da América Latina, para que práticas decoloniais possam permear os diversos âmbitos sociais, dentre eles, o contexto escolar” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102), já que é nesse espaço que crescemos, estudamos e reconhecemos grande parcela da estrutura social, seus interesses e seus respectivos níveis de impactos.

Além disso, Moita Lopes (2006), alerta que é:

uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria [...] (Moita Lopes, 2006, p. 31).

Em outras palavras, não tem como querer debater sobre uma temática, sem colocar e trazer à tona pessoas que vivenciam essa situação. Dessa maneira, é como se fôssemos trabalhar a transfobia, mas usássemos apenas materiais produzidos e ou sendo vistos pela perspectiva de uma pessoa cis, que não sofre transfobia. Ressaltamos que não é sobre substituir ou descartar pessoas que são cis e que falam muito bem acerca do tema, mas é sobre reconhecer e dar ouvidos as pessoas trans que também têm um excelente conhecimento do assunto, principalmente porque vivenciam e pesquisam aquilo diariamente.

De acordo com Kleiman (2013), estar disposto a olhar para o Sul, é acessar e expandir as discussões com pesquisas que tratem:

[...] sobre sexo e gênero, racismo, proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola, são temas atraentes para linguistas aplicados que querem olhar, com olhos do Sul, para o Sul [...] (Kleiman, 2013, p. 50).

Por conseguinte, fazer com que esses temas sejam difundidos de forma *suleada*, contribuindo para que a comunidade marginalizada seja contemplada em seus trabalhos. Portanto, isso mostra como o processo de SULear a maneira como será trabalhado o a educação linguística do espanhol ou de qualquer área que seja, é crucial.

Uma vez que, está para além de apenas *atualizar* os conteúdos ou a didática em si de cada profissional, bem como trata da importância dos papéis tanto da educação quanto do educador (a/e) em relação a buscar lecionar um ensino que condiz com o atual momento social – político – ideológico. Não obstante, sabemos da necessidade de mudanças, respostas e novas oportunidades, especialmente quando se refere às consideradas **mazelas** e ou impasses da sociedade, logo, cabe a todas as pessoas, independente de raça, gênero, sexualidade, identidade e ou classe social, repensar esse cenário tendo consciência em não fechar os olhos e tapar os ouvidos a respeito dessas inquietações, porque elas influenciam diretamente na educação de todas/os estudantes.

Com isso, associar essa mudança da área da LA para uma LA SULEada, segundo Silva Júnior e Matos (2019) é dialogar com o pensamento de que é imprescindível realizar um **giro epistemológico**, descentralizar o que é de conhecimento colonial (vozes do Norte) para problematização de novos espaços que repensem melhores condições para uma educação que visa decolonialidade (olhar para o Sul), esse “[...] Tal Sul referente não é, necessariamente, o sul geográfico, mas sim um Sul epistêmico que corresponde às realidades” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 103) e suas vozes. E ainda a respeito disso, Kleiman (2013, p. 40) sinaliza que é por meio dessas vozes latino-americanas que o ato de SULear contribui para reorganizar a discussão e mover indagações acerca da hegemonia dominante no âmbito científico.

Perante o exposto, discorrer no que concerne, a educação da língua espanhola no Brasil, pelo viés da LA e do SULear está relacionado diretamente com o estímulo de tornar essas identidades latino-americanas protagonistas não só de suas próprias histórias, mas da história que é construída dentro das salas de aulas, viabilizando assim, reflexões que abarque esse lugar de reconhecimento e pertencimento com o que é estudado e com quem está estudando, e “[...]”

é imprescindível que os materiais utilizados em sala de aula dialoguem com essa perspectiva desde e para o Sul” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 106 - 107).

Desse modo, dialogamos inclusive com os questionamentos propostos por Adichie (2009), quanto a representação das/os alunas/os, perante os temas, os personagens e os materiais didáticos que são usados em sala, dado que, segundo a autora, “[...] apresentar materiais didáticos que visibilizem as diversas identidades sociais, é um dos meios para não continuar circulando histórias únicas” (Adichie, 2009). Em outras palavras, se ver representado no que será abordado nas aulas, também é uma das maneiras de praticar decolonialidade e o SULear, pela razão de que ao trabalhar com temáticas ou materiais em que os discentes se veem distantes das suas realidades, é querer permanecer reproduzindo discursos e quadros de hegemonia. Questão essa, que de acordo com Silva Júnior e Matos (2019) seria algo suscetível para a continuação dos estereótipos e em comportar as pessoas em um certo e limitado local de domínio e submissão, além de favorecer para uma (re)narração de novas realidades, novas histórias e discursos que compõem a pluralidade das línguas e dos indivíduos em questão.

Com base em análises de Silva Júnior e Matos (2019), podemos observar que com o passar dos anos, os materiais didáticos que foram utilizados e discutidos em sala, mesmo estando antenados com alguns usos e estudos da linguagem e de outros discursos e questões atuais, ainda assim, reforçavam e eram marcados por sintetizar o idioma tratado apenas ao estereótipo e a idealização de quem o coloniza. Portanto, reproduzindo traços coloniais e ultrapassados, tal que, coloca em questão, uma visão equivocada da realidade e por consequência, “[...] invisibilizando o Outro que está próximo, que compartilha o mesmo território, ou que está longe, mas que possui semelhança em sua história, em sua luta, no silenciamento da sua voz” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102). Por isso, é importante re(descutir) novos caminhos e possibilidades para trabalhar com materiais que vislumbram muito além do que já se tem ou entende como conhecimento, para que as vozes esquecidas sejam postas em evidência.

Nesse sentido, pôr em prática concomitantemente esse **giro epistemológico** é indispensável para que haja abertura para o que seria o **novo**, na verdade, para o que não é exatamente o novo, pois sua existência sempre esteve viva e que permanece resistentemente existindo, entretanto, não havia **espaço** para discussão. Além disso, podemos perceber que o componente do espanhol passou por algumas transformações, desde sua presença nos editais, até mudanças nas percepções do que seria discutido e trabalhado em sala de aula, devido às

mudanças e os aspectos adotados pela atualidade social e dos novos estudos da linguagem (Silva Júnior; Matos 2019).

Embora, seus livros didáticos prezem “[...] pelo acesso à diversidade e reproduzam-na para que os estudantes conheçam o outro e o respeitem, seja no aspecto cultural, social, étnico, etário, de gênero, etc” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 108), ainda podemos reavaliar sua composição e seus materiais, pois mesmo que contemplem algumas vozes do Sul, como nas atividades presentes nas categorias de relações étnico-raciais e gênero, na qual, cada uma ilustra positivamente questões e recursos que exercem sim, um olhar suleado e decoloial, respeitando os critérios eliminatórios previstos no edital de 2018 para aprovação na PNLD, de que devem respeitar e evitar o uso:

[...] de estereótipos e preconceitos relativos às condições social, regional, **étnico-racial e de gênero**, à orientação sexual, à idade, à linguagem, à religião, à condição de deficiência, assim como a qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos? (BRASIL, 2017, p. 23, grifo nosso) (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 110).

Entretanto, notamos que há melhorias nessas atividades, mesmo que lamentavelmente, haja pequenas fissuras nessas coleções, principalmente na categoria gênero, que normalmente é tido como destaque apenas ao recorte para o gênero que representa a **Mulher**, Mulher essa que na maioria das vezes é cis (mulher que se identifica com o gênero/sexo ao qual foi atribuído ao nascer), sabemos que não há problema algum abordar sobre a questão, mas o que poderia ampliar seria o representar e o debater apenas uma parte/recorte do **Ser Mulher**, desse **Ser Feminino**.

Conquanto, Bortolini (2011, p. 36 *apud* Silva Júnior; Matos, 2019, p. 112), sinala que “[...] discutir gênero não significa apenas *discutir mulher*, discutir diversidade sexual não se reduz somente a *discutir a homossexualidade ou os homossexuais*” e, acordando com o que escreve Matos (2018), ao elucidar que a heteronormatividade contribui para opressão e marginalização de quem não segue a vertente da binaridade, porquanto “falar de gênero é também questionar os discursos homogeneizantes sobre o feminino e o masculino, sobre a construção social das categorias de ser mulher e ser homem” (Matos, 2018 *apud* Silva Júnior; Matos, 2019, p. 112).

Afinal, é imprescindível continuar ampliando essa visão decolonial e suleada, para que ao explanar qualquer temática, seja notável e conhecido o uso diverso de possibilidades em pauta, que nem ao destacar assuntos no tocante ao gênero e ao sexismo, estejam vinculados com um olhar para todas ou pelo menos para uma maior porção de corpos que também se

delimitam a esses recortes. Nesse sentido, cabe salientar que a questão entre **homossexualidade** e **heterossexualidade** é de grande valia, todavia, também é custoso que seja ainda mais pensativo acrescer esse leque, porque é como indica Bortolini (2011), ao apontar que não deve simplesmente reduzir **isso a aquilo**. Tendo em vista, que existem muitas outras vozes que representam o termo **orientação sexual**, assim como repensar e abranger o leque no quesito “gênero, identidades, mulher/feminino, homem/masculino, ser mulher/feminino, ser homem/masculino”, nessa situação, convém abrir a ótica para todos os recortes que perpassam essas **identidades**, essas **mulheridades**, essas **masculinidades**.

Em síntese, é considerável intensificar discussões coletivas e afirmativas a partir de contribuições como às desta pesquisa, porque sulear, ser decolonial e sustentar essa perspectiva da Linguística Aplicada (LA) é um trabalho árduo, persistente e cotidianamente, pois trata de um processo que tem como base o estudar em conjunto ao que é social, político e ideológico, são mais que valiosos todos os benefícios gerados que essa linha possui na re(des)construção das ideias, conceitos e da sociedade em geral. Destarte, é a partir desses debates em sala de aula e com materiais didáticos como os produzidos neste plano de trabalho, que podemos vislumbrar transformações e (re)conquistar uma educação plausível e inclusiva para toda a sociedade.

1.2 Repensar a BNCC como currículo neoliberal ativo e a base curricular sergipana

Para abordar o que venha a ser currículo, parto do conceito proposto pelo pesquisador Silva (2005) ao discutir que:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2005, p. 150).

Assim, o currículo constitui não apenas um papel/documento ou qualquer carga material do que estudar dentro da instituição educacional, mas que olhar para conceitos de currículos, também é está aberto a entender que se trata e carrega muito mais peso social, crítico e complexo do que ser somente um guia, pois partilho com o que Silva (2005) destaca, em relação a que “[...] não podemos olhar para o currículo com a mesma inocência de antes.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram [...]” (Silva, 2005 p. 150). Em outras palavras, o currículo adota amplos significados, aos quais são sempre analisados e discutidos para buscar ser e acessar um espaço de ensino-aprendizagem que para Silva (2005) seria como um vasto lugar com

complexos e diversos conhecimentos e saberes, vozes e histórias, ele define que o currículo está para além e por isso a partir dele, conseguimos transformar e atualizar o que o sistema impõe para seguir, aludo então, que currículo seria um instrumento ao qual é fundamental para construção de novos processos epistêmicos de saberes, conhecimentos, é contar novas realidades, histórias, diversidade, o currículo não é apenas um aglomerado de informações e resultados padronizados para serem usados para educação em aula, conferia que é algo vivo, o currículo pode ser comparado ao ato transicional, porque viverá/vive em constante mudança, adaptação, reconhecimento, identificação para novas caras e formato.

Nesse sentido, é exatamente durante esse processo de transição que se engloba, amplia e valida cada vez mais esferas, identidades e temáticas sociais importantes para a atual sociedade que estamos. Não podemos debater currículo, sem antes mencionar a BNCC por se tratar de um dos principais arquivos disponíveis a respeito da prática educativa no Brasil, exposto isso, pode-se compreender a BNCC como um documento que mesmo com o passar dos anos, continua a se desenvolver e estabelecer o quê, como e quais cenários são possíveis para aplicação da educação linguística na escola.

À vista disso, a autora Szundi (2019) afirma, que ao analisar duas versões da BNCC, identificou aspectos de neoliberalismo em sua estruturação, pois assim como a linha neoliberal, a BNCC se interessa e pensa apenas no desenvolvimento de competências e habilidades quanto ao ensinar, entretanto, não dá ênfase ao “aparato crítico” que é responsável pela construção de cabeças pensantes, para que possam não só produzir, praticar e ou reproduzir uma educação que é mecanizada e insuficiente ao pensar no contexto do coletivo, das temáticas estereotipadas em sociedade, entretanto, buscamos trabalhar com um viés que inclua apropriadamente as diversas possibilidades de ensinamentos, corroborando para uma perspectiva que não reforça hegemonia e colonialidade.

Segundo Szundi (2019), o favorecimento dado à certos letramentos em relação a outros no contexto político de ensinamento, peca por hierarquizar e impulsionar apenas determinados (multi)letramentos ao excluir os outros, um exemplo disso seria a ausência do espanhol e a forte presença do inglês no currículo. Dessa forma, é evidente que a perspectiva estrutural adotada pela BNCC em algumas das suas versões, traça que os processos de hierarquia de letramentos, correlaciona também, com o que Silva Junior e Fernandez (2019) discutem, a respeito das competências presentes nos componentes curriculares de línguas estrangeiras (LE), na qual, tinham o ensino apenas como uma aplicação na vida cotidiana, sendo uma educação com foco único “[...] na reprodução de estruturas linguísticas, aproximando-se de uma prática voltada

meramente para fins de comunicação, portanto de natureza tecnicista e nada formativa” (Silva Junior; Eres Fernandez, 2019, p. 193) e com interesses mercadológicos, ou seja, confirmando a lógica neoliberal da BNCC.

Contudo, Szundi (2019) alude ainda, que esse documento desconsidera a possibilidade de desenvolver nos indivíduos, questionamentos e processos que são importantes e que devem ser trabalhados e ensinados, tais como o cenário político, econômico, social etc. Diante disso, salienta que é visível que o foco está apenas numa inter-relação e interação capacitada e ágil, assim como na vertente neoliberal, porém enfraquecida quanto a criticidade perante as possíveis condições e inquietações da sociedade.

Por outro lado, observamos como o Currículo de Sergipe (2022) define currículo, tratando por ser:

[...] a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (Sergipe, 2022, p. 13).

Ou seja, o currículo está para além do que é normativo, seria assim, um lugar o qual é possível encontrar ideias, conteúdos e informações que são necessárias para contribuição e estímulo do ensino, focando no que de fato, pode ser considerado como essencial, objetivando abarcar os mais diversos contextos e saberes que compõe o ser social e o espectro educacional.

Dessa maneira, o Currículo de Sergipe objetiva, minimizar às carências dos estudantes e porquanto, é preciso que “[...] este currículo propõe linhas de conhecimentos que os possibilitem prosseguir seus estudos, sua formação integral e sua inserção no mundo do trabalho ou no nível superior, se este for seu projeto de vida” (Sergipe, 2022, p. 18).

Portanto, vale ressaltar que a construção da escrita do Currículo de Sergipe se deu em duas divisões, sendo elas: “Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (UFS)” (Sergipe, 2022, p.13) e que foram necessários diversas ações e discussões com diferentes atores para composição de todos os itens auxiliados por “[...] seminário presencial, seminários virtuais, curso à distância, formulários de escuta de estudantes e professores e formulário de Consulta Pública da Proposta Curricular para o Ensino Médio” (Sergipe, 2022, p. 16), tudo isso para construção de um currículo que fosse viável e acessível ao ponto que pudesse conduzir os profissionais e contribuir com a educação linguística das/os estudantes, podendo assim, trazer reconhecimento legítimo para este documento (Sergipe 2022).

Não obstante, partimos do que aborda Matos (2020) ao afirmar que o “[...] currículo não é, nunca, neutro; o que escolhemos inserir ou não, marca o que entendemos por educação [...]”, pois o “[...] currículo é uma construção histórica e cultural que sofre, ao longo do tempo, transformação em suas definições, que vai muito além de uma visão simplista de enumeração de conteúdos e diretrizes” (Matos, 2020, p. 103 e 104).

Desse jeito, o currículo exerce uma maior visão e papel dentro da educação, não carrega apenas, o teor de ser um documento de importância para se guiar, conquanto, é também um lugar em que se utiliza como meio para amplificar tanto as atividades integradoras de cada área, como as diversas formas e concepções de acesso à cultura, identidade, sexualidade, gênero etc., para que assim, consigamos ter uma base fortalecida que ampare a contemporaneidade com respeito.

1.3 A decolonialidade como foco para construção curricular

Para este estudo, antes de compreender que para transformar concepções estipuladas por bases curriculares como a BNCC, é relevante conhecer o que seria Decolonialidade. Assim, partimos de Matos (2020) quando discute que decolonial seria “[...] como um processo que busca transcender historicamente a colonialidade através da construção de outras formas de poder saber e ser, criando novas epistemologias e ontologias” (Matos, 2020, p. 96), em outras palavras, aderir ao caráter decolonial no currículo, é deixar de reproduzir ideologias coloniais que foram e ainda são trabalhadas, é difundir um outro painel, tal que não use mais do controle e de uma dominação superior às diversas questões e seres da sociedade para continuar construindo as epistemologias, partir do processo que é decolonial, suleado e contemporâneo, é estar disposto a conduzir algo que é novo e resistente.

Por isso, compreender a decolonialidade como sugere Matos (2020) é ter consciência que ela está “[...] muito além de um conceito, a decolonialidade é um modo de conduzir e (re)pensar a vida”, além de que, para a autora, seria uma possibilidade de entender melhor as amarras que estruturam as desigualdades sociais, tendo como foco, repensar “[...] os modelos coloniais, patriarcais, heterocisnormativo ainda são imperantes, como dispõem as colonialidades” (Matos, 2020, p. 98).

Com isso, concordamos com o que pontua Matos (2020) acerca de que desempenhar e elaborar um currículo a partir da visão decolonial e do Sul é de grande valia, mas que para isso, é fundamental refletir e se estruturar em “[...] discussões transdisciplinares, que consideram conhecimentos advindos de outras áreas do saber, de modo que a diversidade seja a base de sua

elaboração, desconstruindo os paradigmas monoculturais pelos quais os conhecimentos são construídos” (Matos, 2020, p. 104).

Em outros termos, adotar um currículo de perspectiva decolonial e suleada é está aberto a desconstruir o olhar colonizador presente nos currículos coloniais e neoliberais tal qual a BNCC, é estar e direcionar atenção para novas formas de narrar e não mais discutir temáticas hegemônicas (Matos 2020) e, que descolonizar os currículos, também é “[...] descolonizar os conhecimentos produzidos pelas óticas hegemônicas do Norte, reescrevendo esses conhecimentos a partir das vozes do Sul, é um passo para o suleamento, produzindo um processo decolonial [...]” (Matos, 2020, p. 101), visto que, são esses discursos que apagam as diversas possibilidades de entender e respeitar as múltiplas culturas, conhecimentos e tais vozes subalternizadas.

Desse modo, pode ser destacado que, de acordo com Matos (2020) exercer um papel individual e coletivo junto ao currículo decolonial e de que é possível construí-lo pensando e repensando o olhar colonial existente e assim, transferindo para um outro lugar que:

[...] possamos pensar em estratégias de resistências, e principalmente, de mudanças nas práticas pedagógicas que se queiram decoloniais. Pensar caminhos enquanto indivíduo e coletivo para transformar esse território de saberes que é o currículo, se encontrando com outras possibilidades de existir (Matos, 2020, p. 105).

Para tanto, faz necessário dialogar a respeito dos traços coloniais dos currículos ao currículo decolonial como, a única presença de um idioma obrigatório, no caso, o inglês, consequentemente, retirada e exclusão do espanhol, a estruturação da BNCC e entre outros.

Nesse sentido, é que se deve pensar como que as escolas estão lidando com esses processos, porque são nesses ambientes que se coloca em prática as realidades de ensinos/letramentos fundadas nas bases curriculares, além de tudo, elas estão tratando suas epistemes com um viés decolonial? De antemão, sabe-se que não, pois a maioria dos currículos ainda segue uma percepção que reproduz colonialidade, por isso que Matos (2020) ressalta também que “[...] é preciso revisar e refazer os currículos sob um olhar decolonial, pensando decolonizar como verbo, pois, apesar de ser um processo lento é, de fato, uma ação” e que identificá-lo apenas como um documento teórico é inviável e foge do real, porque é preciso criar e o re(fazer) com outros jeitos, outras perspectivas alternativas para nossas epistemes (Matos, 2020).

Portanto, é importante defender “[...] uma práxis pedagógica curricular que pense numa perspectiva de educação que coloque em evidência os sujeitos subalternizados pela colonialidade, temáticas antes marginalizadas e invisibilizadas precisam ter espaço dentro dos currículos [...]” (Matos, 2020, p. 103), para que assim, consigamos re(distribuir) o acesso ao respeito, à pluralidade, às identidades, às necessidades básicas e os gritos dos que nunca foram e puderam ser ouvidos, representados e emancipados, trabalhar com um currículo decolonial é acreditar e esperar por um lugar e uma educação melhor e equiparada para o futuro.

1.4 Discutir gênero por meio de mulheridades, travestilidades e suas pluralidades

Pensando em escrever e trilhar um caminho na pesquisa científica, no qual defendemos o aporte teórico subleador, decolonial e vigente das questões sociais, como a temática dos corpos LGBTQIAPN+, necessitamos numa primeira instância, abordar e discutir **gênero**, este que é um tema “guarda-chuva”, isto é, dentro do que se entende como gênero, estão as múltiplas possibilidades de identidades e de performances na sociedade, como os recortes – **cisgênero** e **transgênero**, estes, até então conhecidos.

Para tanto, Letícia Nascimento (2021) aborda por meio do seu estudo transfeminista, que a maioria dos discursos no feminismo, definem **gênero** como um aspecto estruturado pelo que é socialmente cultural e histórico, por isso contemplando os múltiplos jeitos de **ser** e de **vivenciar** “mulheridades e feminilidades”. Dessa forma, sinalizamos ainda, a relevância existente em tratar sobre as concepções do que conhecemos e entendemos por mulher, estas que, corroboramos com o que pensa a autora em seu livro Transfeminismo, quando afirma:

Utilizo o termo “mulheridades”, e não “mulher”, no singular, para demarcar os diferentes modos pelo quais podemos produzir estas experiências sociais, pessoais e coletivas. Além disso, a ideia também é conferir movimentos de produção, visto que o termo “mulher” pode sinalizar algo que se é de modo essencial. Nesse sentido, o termo “mulheridades” aponta para os processos de produção social dessa categoria. Por sua vez, o termo “feminilidades” é uma categoria usada de forma a entender os modos pelos quais sujeitas dentro do feminismo dialogam com o que o imaginário social determina como “feminino”, e que, a partir desse roteiro cultural, produz cocriações e subversões (Nascimento, 2021, p. 25).

Assim, ao aludir que não mais devemos discutir questões de gêneros, apenas pela ótica do que é o **ser único mulher**, imagético que já temos formado e vinculado apenas ao recorte da mulher cis (pessoa que se reconhece e se identifica com o gênero ao qual foi atribuído ao nascer). Por essa razão, que para discorrer sobre essas discussões, defendemos o uso do termo mulheridades e feminilidades. Além disso, correlacionamos ainda, com o que propõe Adichie

(2009), ao enfatizar que não podemos somente trabalhar com uma única vertente ao contar histórias, mas sim, com múltiplas.

Bem como, ao discutir corpo, ser mulher, LGBTQIAPNfobia e mais, é que não devemos situar apenas um único referencial do que seria esse corpo, esse ser mulher, esse ser LGBTQIAPN+. Conquanto, **pluralizar** é o que escolhemos ao utilizar mulheridades, *transhomo*+sexualidades, para não mais singularizar, nem discutir somente um único recorte e/ou uma letra da sigla, e até mesmo, não mais reproduzir hegemonia, normatividade e colonialidade, como já fora mencionado quando discutimos nos tópicos acima com os autores Silva Júnior e Matos (2019).

A partir disso, buscamos outros olhares a fim de buscar formas de representação que não fossem estereotipadas e diminuídas, mas sim que buscasse abranger diferentes concepções das mulheridades e feminilidades. Assim, consideramos a importância de conhecer e documentar a história de mulheres trans e travestis no Brasil, conforme explicita, a seguir, a pedagoga, ativista e pesquisadora Maria Clara Araújo.

Eu parto muito do princípio que nossos corpos são pedagógicos. Não tem como eu entrar em um espaço e não haver ali um processo de movimentação. Todos os lugares que o corpo de uma travesti adentra, desde o lugar da dignidade, esse espaço é inquirido a se movimentar. Quando a gente adentra o feminismo, o feminismo é inquirido a se movimentar, quando a gente adentra academia a academia é inquirida a se movimentar (Araújo, 2023, s/p).

Nesse viés, entendemos ainda que as **travestilidades** é uma outra questão a ser mencionada e validada nesta pesquisa, já que esta foi realizada por **um corpo trans e travesti**. Posto isso, enquanto “figuras pedagógicas” que somos, sabemos que corpos como os nossos ao entrarem em contato com lugares e debates de outras realidades e com recortes de pessoas que não são as nossas - **pessoas cis**. Logo, asseguramos que todas essas pessoas perpassam por um processo que os fazem transicionar, modificar e consequentemente, indagarem-se, tal como afirma Maria Clara Araújo no trecho acima.

Por fim, enfatizamos que debater conceitos como o de **gênero**, por meio dos de mulheridades, feminilidades e travestilidades, comportam o ponto de intersecção existente entre eles, assim como discute Kimberlé Crenshaw (2004) ao trazer o conceito interseccionalidade, termo esse que é um dos caminhos no qual podemos partilhar e utilizar como ferramenta para melhor compreender e estudar diversos recortes e as desigualdades sociais. Na medida que, ao considerarmos marcadores como de raça/etnia, classe, sexualidade (identidade e orientação

sexual), nacionalidade etc., analisando-os pelo olhar de intersecção entre eles, é que entendemos as necessidades e as complexidades compostas por essas **pluralidades**.

Além disso, discorremos junto a Letícia Nascimento (2021) quando sinaliza que “falar da vida de mulheres transexuais e travestis demanda tecer diálogos, nem sempre fáceis, com a comunidade LGBTQIAPN+, que se centra, historicamente, a partir das problemáticas de gays cis brancos;” (Nascimento, 2021, p. 160), ou seja, necessitamos incluir os assuntos referentes as pessoas trans (na categoria de identidade de gênero) dentro dos movimentos e não reduzir a temática LGBTQIAPN+ apenas pela categoria de orientação sexual, centrando somente nas esferas da homossexualidade, sendo esta na maioria dos casos, representadas por imagéticos dos homens gays cis brancos.

Por esse motivo, optamos por ampliar o tema do plano de trabalho sugerido pela Atividade Integradora B do Currículo de Sergipe (2022), para não apenas falar de homossexualidade, mas para incluir outras fobias, por isso que titulamos de “o combate à transhomo+fobia no contexto hispânico”, e enfatizamos o termo **trans** como prefixo, justamente por ser o recorte da sigla LGBTQIAPN+ que é deixado muitas das vezes de escanteio em trabalhos, como os acadêmicos. Além de que “a nossa presença em tais movimentos têm assumido constantemente um tom de denúncia, em especial em relação aos privilégios e acessos provindos da cisgeneridade” (Nascimento, 2021, p. 160).

Essa questão também já foi revisada pelo professor Silva Júnior, redator do currículo de Sergipe. Ao afirmar que:

Apesar da falta de aprofundamento sobre a diversidade sexual e gênero na BNCC (BRASIL, 2018^a), a atividade proposta contempla essas identidades e discussões dentro do itinerário confrontando a invisibilidade na Base por uma educação antissexista, antimachista e anti-homofóbica. Vale ressaltar que, além do combate à homofobia, é importante que outras violências contra a diversidade sexual sejam colocadas em pauta para ampliar essas discussões e visibilizar as identidades LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneras, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e mais) (Silva Júnior, 2023, p. 76).

Diante disso, sabemos que é exatamente nós, corpos trans, que somos mais vulneráveis, estamos mais à margem da sociedade e ainda, somos retirados de discussões importantes de políticas públicas para e com os nossos corpos. Nessa perspectiva, Maria Clara Araújo reitera que:

Para mim, a publicação de Pedagogias, a vitória de Duda Salabert e de Erika Hilton para a Câmara Federal, a ocupação das mídias digitais, a presença cada vez mais representativa de pessoas trans na TV aberta, se inscrevem em um momento histórico que é muito único, em que a contribuição de travestis, transexuais e pessoas trans, de modo geral no Brasil, se torna inquestionável, não dá para escamotear mais. Então é isso: Pedagogias é um tributo, uma homenagem. Até agora muito bem recebido pelas mais velhas (Araújo, 2023, s/p).

Destarte, concordamos pontualmente com a autora, uma vez que conter parlamentares como a figura de Erika Hilton, Duda Salabert¹ e outrem que estão exercendo seus papéis e lutando constantemente por direitos para todas as possíveis existências, dentro da política, nas mais diversas esferas, sejam elas municipais, estaduais ou federais, como a deputada estadual Linda Brasil em nosso estado, é de extremo anseio para que possibilitamos novos caminhos para múltiplas epistemes. Contudo, esperamos que debates e estudos acerca de temáticas de corpos LGBTQIAPN+, como propomos com esta pesquisa, sejam cada vez mais frequentes e que, a partir de então, consigamos decolonizar e sulear tais estudos nas diversas instâncias sociais.

2. Objetivos

O objetivo geral deste projeto foi analisar a representação das identidades femininas, sob uma perspectiva interseccional, presente na atividade integradora de língua espanhola “Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia” proposta pelo Currículo de Sergipe. Para tal fim, demarcamos os três objetivos específicos que estruturam o nosso plano de trabalho. A) Analisar a possibilidade de inserção do combate à transhomo+fobia na atividade integradora de língua espanhola “Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia” proposta pelo Currículo de Sergipe; B) Selecionar textos e demais materiais que promovam o combate à transhomo+fobia em contexto hispânico; C) Elaborar uma unidade didática que promova uma educação linguística antissexista e antimachista em contexto hispânico.

3. Metodologia

A metodologia escolhida para guiar esta pesquisa foi a de natureza qualitativa descritiva, pois explora os saberes dos fenômenos sociais e contribui para promoção de novos pareceres

¹ Erika Hilton é a primeira Deputada Federal negra e trans eleita na história do Brasil pelo estado de São Paulo. Foi a vereadora mais votada do país em 2020 pela capital de São Paulo. Duda Salabert foi eleita uma das primeiras deputadas federais trans da história, em 2022, junto com Erika Hilton. Em 2020, foi eleita a vereadora mais bem votada da história de Belo Horizonte.

acerca da temática estudada. Do mesmo modo, Nunes (2021) corrobora para essa reflexão quando afirma que uma pesquisa qualitativa tem como objetivo analisar dados com a intenção de compreender os fenômenos sociais. A partir desse viés, produzimos um material que contempla uma educação linguística antissexista e antimachista da língua espanhola, através do estudo da Atividade Integradora B do Currículo de Sergipe (2022).

Partimos ainda esta pesquisa como interpretativista e por situar no campo da Linguística Aplicada (LA), é que junto a Moita Lopes (1994) idealizamos uma Iniciação Científica (IC) que repensa ativamente as práticas sociais atuais e as suas possíveis interações e integrações com os indivíduos do âmbito em que se deseja investigar, visto que “não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (Moita Lopes, 1994, p. 331) e assim, rediscutindo com e impulsionando vigentes cenários. Por último, também consideramos esta pesquisa como documental, por termos realizado uma breve análise do documento do Currículo de Sergipe (2022) para melhor compreensão do que trataríamos no produto final desta IC.

Na análise em questão, dividimos este trabalho em três fases, na *primeira* realizamos reuniões com a orientadora para iniciais leituras de textos teóricos acerca da Linguística Aplicada, Decolonialidade e o SULear, como (Paraquett, 2009; Moita Lopes, 2009, 2006; Kleiman, 2013; Silva Júnior; Matos, 2019), alguns conceitos básicos de currículo e discussão sobre a BNCC por (Silva, 2005; Soares, 2008; Szundi, 2019; Silva Júnior; Fernandez, 2019; Matos, 2022) e embasamento teórico de gênero, diversidade sexual e transhomossexualidade apoiados em (Nascimento, 2021; Araújo, 2023; Silva Júnior, 2023). E nesta, ainda introduzimos as buscas por materiais didáticos decoloniais e suleados (textos de diversos gêneros literários - poesia, conto, notícias, artigos e outros; músicas, videocliques e vídeos informativos sobre o tema; figuras – desenhos, comics, charges, etc) e que fossem adequados e alinhados aos objetivos desta IC.

Após as leituras e seleção dos materiais, foi na *segunda fase* que começamos a elaboração da Unidade Didática (UD), em que inicialmente junto a orientação das professoras, discorremos sobre a composição dos conteúdos a serem inseridos no material, estudamos o modelo de UD produzido por Silva Júnior (2024), para utilizarmos como guia e escrevemos o relatório parcial desta pesquisa no qual apresentamos alguns dos passos já percorridos para produção do material didático e em como realizaríamos as próximas etapas desta pesquisa. À vista disso, optamos em dividir a UD em 18 páginas, sendo uma capa inicial e uma final, além

de ser subdividida por cinco tópicos fixos (*Mosaico*; *¿Quién(es)?*; *Nosotros*; *En la punta de la lengua*; *¡Charla con café!*; *¡Leyendo para conocer!*; *Caminos percorridos*; *¿Qué te pareció?*) e sete tópicos flexíveis (Cinco - *¡Para curiosear!* e dois - *¡A cantar!*). Para tanto, cada tópico foi pensado e composto por exercícios em que apresentam o maior número de figuras, histórias e assuntos referentes ao combate a transhomo+fobia no contexto hispânico.

Quadro 1 – Tópicos e conteúdo da Unidade Didática

Tópico	Conteúdo	Atividade proposta
Mosaico	1º conteúdo - este é um mural com nove personalidades LGBTQIAPN+ do contexto hispânico;	<i>Duas</i> questões interativas;
¿Quién(es)?	2º conteúdo - composto por um quadro com as biografias e nomes dos países de cada figura do mosaico;	<i>Quatro</i> questões subjetivas;
Nosotros	3º conteúdo - ilustramos um pouco sobre a arte a partir das obras do artista visual sergipano Luan Dias. Neste tópico, propomos uma relação entre a figura artística LGBTQIAPN+ de nosso estado, em paralelo a temática desta IC, enfatizando a representatividade em contexto de proximidade com o público-alvo desta UD (os estudantes do Ensino Médio sergipano);	<i>Três</i> questões discursivas, reflexivas e uma de produção artística, sendo a <i>primeira</i> com alternativas (I, II, III, IV e V);
En la punta de la lengua	4º conteúdo - trabalhamos um comic de Teresa Castro que discute e ampara as concepções a respeito dos direitos básicos LGBTQIAPN+ e em como é importante reconhecer nossos corpos como pertencentes a cidadania e emancipação;	<i>Quatro</i> questões discursivas;
¡A cantar!	5º conteúdo - apresentamos um fragmento da música “Andar em paz (2019)” da cantora trans brasileira Urias, neste tópico damos continuidade ao assunto tratado no tópico anterior e traçamos uma reflexão em sala;	<i>Três</i> questões discursivas, a <i>primeira</i> com alternativas (A, B, C, D, e E);
¡Charla con café!	6º conteúdo - propomos uma discussão em sala, após estudar os tópicos anteriores, nesta, incluímos uma	<i>Uma</i> questão para casa de produção

	charge com duas amigas e doze fragmentos de um artigo acerca dos direitos e leis que protegem LGBTQIAPN+ no mundo e ainda, as contradições existentes entre eles;	artística como proposto no <i>Nosotres</i> ;
¡Leyendo para conocer!	7º conteúdo - estudamos com um texto que aborda sobre a vivência de pessoas afros LGBTQIAPN+ no país da Colômbia. Nesse sentido, projetamos uma ponte com a vertente da interseccionalidade entre essas duas condições sociais (diversidade sexual e a de raça/etnia), além de discutir a respeito das dificuldades encaradas por essa comunidade, além da resistência e busca por direitos e melhores condições de vida. Trabalhamos ainda, com o uso de vocabulários (sentimentos, emoções em espanhol) e a correlação com os conteúdos já mencionados na UD, como a canção de Urias;	<i>Cinco</i> questões discursivas, sendo a <i>primeira</i> de marcar X e ainda sugerimos <i>uma</i> pesquisa e produção textual de qualquer gênero, mas que apresentasse intersecção de dois ou mais assuntos, isto, após assistir um vídeo explicativo de Kimberlé Crenshaw acerca do termo interseccionalidade e no final, compartilhar em sala de aula;
¡A cantar!	8º conteúdo - utilizamos a canção “TQ Y YA (2020)” da cantora mexicana Danna Paola e idealizamos uma discussão visando um outro olhar para as temáticas tratadas ao estudar contextos LGBTQIAPN+, assim tracejamos uma atividade que pudéssemos debater e questionar sobre o amor, o afeto e as relações em que também vivemos dentro de nossas realidades e inclusive celebrar esse acesso, esse direito que muitas das vezes é retirado de nossos horizontes. Portanto, discutir, mencionar e informar sobre esses aspectos é	<i>Cinco</i> questões discursivas, sendo a <i>primeira</i> com alternativas (A, B, C, D e E), a <i>terceira</i> com (A, B e C) e a <i>segunda</i> de marcar X;

	também necessário e importante para construção de um combate ao preconceito aos nossos corpos e nossas histórias;	
Caminos percorridos	9º conteúdo - é o último conteúdo desta UD, formado por um mapa em branco com os nomes e as bandeiras dos países estudados diretamente pela UD e com espaço para interação dos estudantes para completarem o mapa com os nomes dos países em que eles apresentaram no decorrer das respostas dos exercícios;	
¿Qué te pareció?	Autoavaliação - é o momento em que será realizada a autoavaliação dos estudantes sobre o conteúdo da UD e as possíveis sugestões, opiniões, críticas construtivas para melhoria de futuros materiais como este;	Por meio da autoavaliação, irão voltar as atividades de todos os tópicos para classificar de acordo com o título da UD, que segue o cunho de entendê-la como um conjunto de 3 C mais diversos (<i>conocer, combatir y celebrar</i>) para estudo deste plano de trabalho;
¿Para curiosoear!	Material complementar – Podemos definir como o material a parte da UD em que sugerimos outros conteúdos, trabalhos, artes, materiais, redes sociais de personalidades LGBTQIAPN+ e outros assuntos relevantes acerca da temática trabalhada em cada tópico.	Não possui questões por ser um material que vai aprimorar o ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Por fim, a *terceira* foi a revisão do material e a escrita deste relatório para análise da UD e nossas considerações finais, ajustes e correções das atividades aplicadas. Nesta fase, participamos ainda das últimas reuniões com as orientadoras para discussão geral de como escrevemos e entregamos o relatório final. Em suma, seguimos as seguintes fases: *Fase 1* - Revisão bibliográfica, leituras e fichamento dos textos bases para o embasamento teórico do plano e a coleta dos materiais para compor a pesquisa; *Fase 2* - Elaboração da Unidade Didática e escrita do relatório parcial; *Fase 3* - Revisão do material, escrita, produção e entrega de relatório final.

4. Resultados e discussões

Para criação da Unidade Didática (UD), partimos do que estabelecem Silva Júnior e Matos (2019) quanto ao uso e construção de materiais didáticos que prezam pela Decolonialidade e pelo olhar SULeado das novas e nossas epistemes, para que possamos re(descutir) novos caminhos e possibilidades, por isso é fundamental criar e trabalhar com materiais que vislumbram muito além do que já se tem ou entende como conhecimento, para que assim as vozes esquecidas sejam postas em evidência.

Assim aludimos com os questionamentos propostos por Adichie (2009), quanto a representação das/os alunas/os, perante os temas, os personagens e os materiais didáticos que são usados em sala, dado que, segundo a autora, “[...] apresentar materiais didáticos que visibilizem as diversas identidades sociais, é um dos meios para não continuar circulando histórias únicas” (Adichie, 2009), ou seja, se ver representado no que será abordado nas aulas, também é uma das maneiras de praticar Decolonialidade e o SULear, pela razão de que ao trabalhar com temáticas ou materiais em que os discentes se veem distantes das suas realidades, é querer permanecer reproduzindo discursos e quadros de hegemonia.

Desse modo, com este material, propomos tratar sobre as posições e status dos nossos corpos em diversos espectros da sociedade, com intuito de mostrar que há sim possibilidade de estarmos e sermos vistos em todo e qualquer lugar, independente de quem somos e de quais condições possuímos, representamos não só uma condição, mas múltiplos aspectos que nos compõem, para que também possamos ser vistos dentro deste material e dos conteúdos expostos em sala de aula.

Para isso, ao pensar na elaboração deste material, adotamos uma perspectiva que não mais reproduz discursos hegemônicos dos saberes. Pensando nisso, que iniciamos este plano de trabalho dialogando com o que propõem Silva Júnior e Matos (2019) quanto a realizar um **giro**

epistemológico em seu título, já que trabalhamos com um viés em que descentraliza o que já se é conhecido colonialmente e problematizamos acerca de criarmos novas atmosferas em que estejam voltados a olhar não só para uma perspectiva, um recorte, no entanto, que diante disso, possamos repensar junto a decolonialidade o que está composto na base curricular sergipana (2022).

Sendo assim, criticamos a contradição existente no currículo, tal como Silva Júnior (2023), quando é apresentado que devemos impulsionar uma educação linguística que é antissexista e antimachista, entretanto, ao mesmo tempo, enfatiza, apesar de ser um significativo avanço quando se trata de uma sociedade estruturalmente preconceituosa, apenas ao “combate à homofobia” entendida apenas pela figura de homens gays (sistema patriarcal), esquecendo assim, das mulheres lésbicas.

Dessa forma, seguindo um viés contrário ao que propõe esse texto, podendo afirmar que estaria assim, reproduzindo socialmente o que está estruturado, sendo inconscientemente sexista e machista, dando ouvidos mais uma vez ao recorte do **ser homem, ser masculino**, esse que comumente pertence ao recorte de **homens cis-gays**, conquanto, que preferimos incluir e titular nosso plano como *El combate a la transhomo+fobia en el contexto hispánico*.

A Unidade Didática elaborada conta com uma linguagem que apresenta conhecimentos que são contrários às colonialidades, sexismo, machismo e transhomo+fobia. Dado que na proposta deste plano de trabalho, idealizamos a produção de um material didático que faz uso de textos e demais conteúdos que aludam o **Combate à transhomo+fobia em contexto hispânico**.

A partir disso, que elaboramos a UD aqui analisada com oito atividades e uma atividade final, com o título: “*Los 3 C más diversos: conocer; combatir; celebrar*”. Além de que, como explicamos na metodologia, para elaborar a estrutura fixa deste material, definimos por meio da subdivisão dos tópicos fixos e flexíveis e assim, seguiremos esta análise com a mesma lógica, detalhando e discutindo tópico por tópico.

- **Capa e título da unidade didática - p. 1**

Por essa razão, iniciamos a UD com uma capa titulada de “*Los 3 C más diversos: conocer, combatir y celebrar – El combate a la transhomo+fobia en el contexto hispánico*” e por cores e elementos simbólicos para a temática LGBTQIAPN+: como ícones da bandeira LGBTQIAPN+, ícone da bandeira trans e de corpos de pessoas trans, autoria e destaque para a

cor lilás que foi escolhida justamente por sua simbologia quanto a luta por igualdade e diversidade de gênero.

Em primeira análise, a escolha do título para a UD foi pensando na ideia principal de construir uma unidade em que vislumbre não só o mesmo recorte e imaginário acerca da temática LGBTQIAPN+, de violência, dor, subalternação, marginalização etc. Nesta, tínhamos como foco ampliar os horizontes desses imagéticos, abrindo portas para novas perspectivas, como a do conhecimento e da celebração dessas existências, assim surge os três C que compõem a construção dessas vivências, isto, a partir do que concedem os verbos *Conhecer*, *Combater* e *Celebrar*.

Dessa maneira, traçando uma ponte entre o objetivo principal deste material, que seria reafirmar o combate ao preconceito e que para tal, primeiro seria necessário conhecer quem é a parcela que é acometida por esse tipo de discriminação e por último, celebrar ao combate e qualquer conquista e direitos para nossa comunidade.

Assim, fica evidente o quanto é importante conferir não apenas espaços para as vozes do sul, mas em especial, fornecer a ação de escuta e de discussão acerca de nossas demandas, tal como discorre Silva Júnior e Matos (2019) ao proporem que o estudo decolonial e suleado se dá justamente ao olhar e ao ouvir o que nós (vozes do Sul) temos a contar.

- **Mosaico e o ¿quién(es)? - p. 2, 3 e 4**

Nesta segunda parte da análise, apresentamos o **1º conteúdo** deste material, é um **Mosaico** com nove imagens de personalidades que representam e vislumbram a esperança e os direitos para a população LGBTQIAPN+, destas, seis são mulheres cis/trans e três homens cis. Nesse sentido, corroboramos com o que discursa a **Deputada Erika Hilton** ao aludir que um mesmo corpo não pode representar o todo de sua condição e ou a todas as pessoas, mas que ela pode e deve ser vista como um corpo político resistente que pode representar acima de tudo, os direitos de toda população, não apenas a comunidade LGBTQIAPN+, consequentemente, aborda isso para evidenciar que luta por múltiplas políticas públicas que possam incluir a todas e todos.

E reafirma que por estar existindo e exercendo sua posição, já é representatividade, já lidamos como uma conquista para os nossos, tendo uma travesti preta, assumidamente em uma relação transcetrada (relação entre dois corpos trans), em uma instituição que normalmente é constituída apenas por “corpos brancos, elitizados” e que priorizam a hegemonia e o conservadorismo como ação para construção da sociedade, Erika rompe com esse estigma e por

isso que abrimos este mosaico com essa personalidade que é tão marcante e essencial, que nos emana esperança e força para permanecer re(des)construindo a nossa passada, presente e futura política.

Por seguinte, tentamos contemplar as maiores possibilidades de corpos, nacionalidades, como prioriza a proposta da atividade integradora B do Currículo de Sergipe de “dar visibilidade às identidades de classe, gênero, raça e etnia que são colocadas à margem da sociedade, problematizando essas relações de poder e cumprindo o compromisso sociopolítico inerente ao processo de educação linguística em espanhol” (Sergipe, 2022, p. 246).

Contudo, trabalhamos com um mosaico que visualiza os nossos, nossas artes e vivências, é que podemos (des)visibilizar tais questões:

1. Múltiplas histórias de corpos LGBTQIAPN+, as conquistas, os feitos;
2. A presença de nossos corpos em diferentes espaços representativos;
3. Reflexão acerca do consumo de nossas artes e nossos trabalhos;
5. Debater a importância de sermos vistos e de falarmos sobre nossos corpos.

Nesse viés, utilizamos também diferentes posições e áreas profissionais para composição do mosaico, como mencionado acima, temos: **1. Erika Hilton** – política trans brasileira; **2. Nancy Cárdenas** - poetisa, atriz e escritora lésbica mexicana; **3. Trifonia Obono** – professora, escritora, politóloga e pesquisadora bissexual guinéu-equatoriana; **4. Florencia** – drag queen boliviana; **5. Carlos Jáuregui** – ativista gay argentino; **6. Majur** – cantora trans brasileira; **7. Gonzalo Abaha** – ativista, escritor e pesquisador gay guinéu-equatoriano; **8. Paola Abache** – miss venezuelana trans e indígena e **9. Brigitte Baptiste** – bióloga colombiana trans e professora universitária.

Propomos nessa primeira atividade, que a **1º questão** é para ser realizada em dupla, pois o alunado conhecerão as personalidades supracitadas e que possam incluir mais 3 personalidades LGBTQIAPN+ nas três lacunas vazias no mosaico. Depois, irão relacionar essas figuras com as biografias e os países de origem de cada uma e por último criarem sucintas biografias no tópico seguinte, das que apresentarem. Dessa forma, enfatizamos o que tanto defende Adichie (2009) ao tomarmos cuidado em não mais utilizar apenas discussões que abrangem as mesmas e únicas histórias.

Já o **2º conteúdo**, que é o tópico **¿Quién(es)?** traz como foco as biografias das nove figuras, informando as áreas de trabalho e lutas que elas representam e explora os países de origem de cada uma delas. Portanto, é uma atividade que estuda e trabalha com três

vocabulários da língua espanhola: os nomes dos países/nacionalidades, os adjetivos pátrios e os nomes das profissões.

Ainda neste tópico, fizemos **3ª questões** subjetivas para saber se o as/os alunas/os já conheciam a essas personalidades e questionamos acerca da importância de consumir e acompanhar os conteúdos e trabalhos produzidos por estes, ampliando a discussão e estimulando uma reflexão sobre o combate e a valorização de nossos trabalhos, nossas expressões artísticas, nossas histórias, nossas conquistas e assim, ouvirem-nos.

- **Nosotros – p. 4, 5, 6 e 7**

Neste momento, possuímos o tópico **Nosotros**, no qual, introduzimos as/os alunas/os ao universo da arte sergipana, com o intuito de trazer proximidade, tanto para nosso estado, quanto para a região nordeste como um todo, para isso, escolhemos o pintor sergipano, bissexual, estudante de artes visuais da Universidade Federal de Sergipe e pesquisador Luan Dias para ilustrar a sua representatividade artística cultural, a partir de suas obras, pinturas e quadros que transparecem e exalam sergipanidades.

Enfocamos no **3º conteúdo** em evidenciar a arte e o corpo de um artista independente como Luan, que carrega e adota a cultura popular sergipana como carro-chefe em suas obras. Nisto, contribuindo para que as/os discentes conheçam e se reconheçam também nesse lugar de que podem expressar suas identidades, culturas e ancestralidades independentes do cenário ao qual esteja, além de possibilitar as/os alunas/os, se verem representados por um conterrâneo. Concordando assim, com o que propõe Adichie (2009) ao discutir sobre a representação das/os alunas/os nos materiais didáticos em sala de aula.

Esta seção contém **3ª questões** e na **1ª** dispomos de uma fotografia do artista, uma breve biografia sobre ele e 6 de suas obras intituladas de: 1. Parafuso (2021); 2. Autorretrato (2022); 3. Aracaju sob as estrelas de Sergipe (2023); 4. O antropofágico (2023); 5. Parafuso (2020); 6. O nascimento (2023). Depois, seguimos com 5 campos de perguntas e respostas, estes, questionando a respeito do que conhecem sobre o artista e suas obras, o que sabem acerca do quadro artístico e o que compreendem e quais mensagens levam a partir do contato com as pinturas e o pintor Luan Dias.

Em seguida, a **1ª** e a **2ª questões** despertam o interesse da/o aluna/o tanto para a arte cultural local e independente, quanto ao estimular que as/os/es estudantes pesquisem e levem informações de outros artistas e artes culturais de suas cidades, além de fazer reflexões acerca

do ato de expressar nossos sentimentos, nossas vivências, nossos corpos, nossas culturas e nossas vozes por meio da arte.

E por fim, a **3ª questão** tem como foco uma produção artística da/o própria/o estudante, logo após conhecer o artista, suas obras e todo conhecimento abordado até então, despertamos com esta questão, o lado artístico e criativo dessas/es alunas/os, além de discutirem sobre a importância existente em utilizar da arte para se expressarem.

Com isso, esse seria o momento de as/os discentes também usarem a arte para expuserem seus sentimentos, suas opiniões e suas próprias histórias, como Luan faz em suas produções. Dessa forma, é possível trabalhar com mais de uma habilidade das/os alunas/os, como apresenta as competências do currículo de Sergipe (2022). Com isso, tal atividade não se restringe ao ensino da língua espanhola apenas como uma aplicação na vida cotidiana e ou interesses mercadológicos como segue a linha neoliberal presente na BNCC, entretanto, passeia pelas habilidades de escrita, escuta, pintura, visual etc, com relação ao cotidiano e ao social, buscando assim contribuir com Educação Linguística das/os discentes.

- **En la punta de la lengua – p. 8**

Por seguinte, temos o **4º conteúdo** deste material que é o **En la punta de la lengua** que neste, introduzimos com um pequeno texto ao qual traz afirmações sobre as dificuldades enfrentadas por nossa comunidade e comentamos que para que consigamos combater as discriminações, os discursos de ódio e mais, devemos começar esse debate, discutindo sobre a garantia dos direitos básicos direcionados aos cidadãos, independentes de suas quaisquer condições.

Assim, estudamos com um comic da ARTivista visual espanhola, Teresa Castro, que luta e trabalha em suas artes com temáticas que abrangem os acessos às mulheres e ao coletivo LGBTQIAPN+. Dessa forma, escolhemos a ilustração **¡No Sin La H! Derechos Humanos LGTBI!**, que contempla um quebra-cabeça que forma a frase *DEREC_OS_UMANOSLGBTI+*, na qual informa que sem o *h*, essa frase não está completa, pois não podemos tratar sobre direitos humanos, sem mencionar a comunidade LGBTQIAPN+, pois são direitos básicos que nossa comunidade precisa, o respeito e dignidade as nossas vidas, a emancipação dos nossos corpos e de nossas identidades.

Este texto, nos possibilita criar indagações como:

1. Quais são nossos direitos e quem os confere? Que direitos básicos nossa comunidade tem acesso e são garantidos?

2. Qual a importância que há em entender e reconhecer nossos corpos como humanos e dignos de emancipação e políticas públicas que nos protejam e nos assegurem os direitos básicos de qualquer cidadão?

Incluimos ainda, nesta seção, a biografia e uma foto de Teresa Castro, para que as/os discentes não somente conheçam seu trabalho, porém visualizem seus rostos, pois saber quem está por trás da arte, do texto, também é uma forma de valorar e reconhecer este corpo como digno de cidadania, já que é sabido da relevância que é estar nessa posição de destaque em um trabalho, em especial, sendo mulher e lésbica, pois não é algo recorrente.

Portanto, esta atividade é composta por **4ª questões** que contam com a discussão acerca da importância de reconhecer nossos corpos e nossos direitos, além de tratar também sobre a representação das cores do comic (vocabulário das cores que também é trabalhado no segundo *¡A cantar!* com a canção de Danna Paola).

- **¡A cantar! - p. 9 e 10**

Ainda, apresentamos o **5º conteúdo**, que pertence ao tópico **¡A cantar!**, que estudamos um fragmento da canção “Andar em paz” (2019), da cantora brasileira e mulher trans Urias, que traz reflexões acerca de nossas vivências, quanto aos anseios que merecemos enquanto cidadãos e que claramente, na maior parte das vezes são direitos retirados de nossas vidas.

Tal qual, o desejo de ter acesso ao respeito e até a segurança que provoca em nós, um dos nossos maiores medos, visto que, sendo um corpo LGBTQIAPN+ (em específico, sendo travesti e trans) em uma sociedade que continua a nos oprimir, desrespeitar e subtrair nossos corpos, por isso, a cantora deixa explícito quando canta repetidamente que “mereço andar em paz, mereço sorrir, merece cantar, mereço amar, mereço viver, mereço que parem de nos m...” (Urias, 2019).

Após mostrarmos o trecho da música, propomos uma atividade com **3ª questões**, sendo a **1ª** com **5 alternativas (a, b, c, d, e)**, com intuito de trazer uma reflexão acerca da temática também dos direitos reservados para os corpos LGBTQIAPN+, tendo em vista, que ainda é algo que necessita de discussão, por isso, seguimos o viés de que para saber quais são as nossas necessidades enquanto comunidade invisibilizada, partimos da questão dos direitos básicos discutidos inicialmente com o comic de Teresa Castro, na atividade anterior, já que discorria que os direitos LGBTQIAPN+ compõem o que seria os direitos humanos, traçando uma relação de interdependência, porque não há como abordar um, sem antes mencionar o outro. Deste

modo, continuamos a estudar, a partir desse debate e da crítica que essa canção poderá trazer para sala de aula.

- **¡Charla con café! - p. 10 e 11**

Neste momento, temos o **6º conteúdo** desta UD, que é a **¡Charla con café!**, atividade em que propomos um debate entre as/os alunas/os e os professores a respeito de todo conteúdo que até então, já foi abordado e estudado no presente material, como o *mosaico*, o *nosotres*, o *comic de Teresa* e o *fragmento da canção de Urias*, estes que discorreram abertamente sobre os direitos LGBTQIAPN+ e sua importância. Assim, traçando uma discussão que dialoga com e para o Sul, como visam Silva Júnior e Matos (2019).

Primeiramente, trazemos 3 perguntas para iniciar o debate, estas questionando se os estudantes conhecem algum país hispânico que tenha alguma lei de proteção contra o preconceito a população LGBTQIAPN+, também se acreditam que todos os países no mundo tenham leis e se já viram em alguma mídia social algum conteúdo que abordasse esta temática. Em sequência, realizamos um exercício para lerem um diálogo entre amigas e 12 fragmentos de um material intitulado de *Los derechos LGBT+ en América Latina* e reflexionassem sobre.

Quadro 3 - Diálogo da charge

Colega 1 - Sé que Brasil es uno de los países de América del Sur que ha equiparado y criminalizado los actos de transfobia y homofobia al racismo, garantizando así un grado de protección a la comunidad LGBTIAPN+.

Colega 2 - ¡Es verdad, Venus! Pero también sé que Brasil es el país con el mayor número de asesinatos de personas LGBTQIAPN+ en todo el mundo desde hace años. Este hecho despertó mi interés en conocer la situación en otros países latinos, en especial, los países hispanohablantes, y encontré un artículo que aborda el tema de manera muy completa. Me gustaría compartirlo contigo.

Fonte: Elaboração própria – Unidade Didática (2024, p. 11).

Dessa forma, este diálogo além de apresentar uma discussão entre duas amigas, na qual, uma sinaliza sobre o Brasil ser um dos únicos países em que se equipara a transfobia e a homofobia ao racismo, garantindo a criminalização a estas discriminações. Em contrapartida, a outra comenta que mesmo sendo verdade o que informa sua amiga, por outro lado, o Brasil

também continua a ser um dos países mais violentos quanto ao número de assassinatos de pessoas LGBTQIAPN+ em todo o mundo. E por isso, ela apresenta o material *Los derechos LGBT+ en América Latina* e sobre a sua curiosidade em se informar referente a como os países hispânicos falantes de língua espanhola lidam com essa temática.

Desse modo, após o debate em sala, propomos uma atividade para casa, em que poderão criar uma arte inspirada no comic já estudado de Teresa Castro, com intuito de promover o estudo a partir de um novo modelo de atividade que não seja apenas a escrita ou oralidade, mas também usar da criatividade e da arte, como abordamos no tópico do *nosotres* e nisso, objetivamos observar e saber quais eram e quais são as novas percepções sobre o assunto, apresentando assim, um parâmetro acerca das contribuições trazidas por essa UD até o presente conteúdo.

Diante disso, sabemos que levantar essa discussão é importantíssimo, visto que nem todos os países do mundo têm legislação que garanta os direitos básicos para nosso recorte, pelo contrário, há alguns países em que ainda criminalizam nossa existência. Assim, podemos pensar que se já é muito difícil viver num país que lhe garante esses direitos, como o Brasil, imagine como é viver num país em que te repudia por lei, inclusive a subtração de nossos corpos, como a Guiné Equatorial.

Portanto, é muito importante tratar sobre essa situação, em especial, em sala de aula, que é um espaço dedicado para informar e transformar esses estigmas, já que de acordo com Silva Júnior e Matos (2019), trazer o foco para essas discussões e torná-las como protagonismo do quadro presente nas salas de aula, é contribuir para que essas identidades protagonistas não sejam apenas validadas como suas próprias histórias.

Conquanto, comportem e sejam lidas, como parte da história que está sendo criada dentro do cenário escolar. Tendo em vista que, somente assim é que poderemos re(des)construir novos imagéticos epistemológicos e consequentemente, estabelecer novas práxis decoloniais que abarquem e que “[...] possam permear os diversos âmbitos sociais, dentre eles, o contexto escolar” (Silva Júnior; Matos. 2019, p. 102).

Nesse sentido, consideramos a educação linguística como parte essencial para formação cidadã, por esse motivo que mostrar um outro lado que não se via/ver por ser mascarado socialmente, é também uma maneira de explicitar, representar e emancipar nossas existências, transformando nossos corpos não mais em sobreviventes, mas em corpos vivos, que vivem, lutam e resistem por acesso ao respeito de nossos direitos, como a amar e a explicar orgulhosamente nossa diversidade.

- **¡Leyendo para conocer! - p. 12 e 13**

Neste tópico, apresentamos o 7º **conteúdo**, chamado de **¡Leyendo para conocer!**, no qual escolhemos um texto em que aborda sobre a realidade das pessoas afros LGBTQIAPN+ na Colômbia. Sendo assim, podemos discutir sobre essas vivências e ainda tratar sobre a interseccionalidade existente entre as duas descriminalizações (a da diversidade sexual e a de raça/etnia), além de evidenciar algumas das maiores dificuldades enfrentadas por essa população neste país simplesmente por serem quem são e por buscarem e intervirem por seus direitos.

Dessa maneira, produzimos uma atividade com **5ª questões**, sendo possível trabalhar com o vocabulário dos sentimentos e das emoções na **1ª questão**, depois questionamos aos estudantes sobre se há uma correlação entre a situação desta população da Colômbia, com a mesma presente no Brasil. Assim, realizamos uma ponte entre a canção de Urias e o texto deste conteúdo, para que as/os alunas/os possam destacar partes de ambos e correlacioná-los.

E por fim, retomamos na **5ª questão**, a interseccionalidade entre os dois recortes LGBT e racial, para estabelecer uma discussão acerca desses temas e por meio disso, as/os discentes pudessem repensar e dissertar sobre suas percepções em sala. Ademais, sugerimos um vídeo sobre interseccionalidade como conceitua Crenshaw (2004), no qual, aborda sobre uma definição para o termo e assim, para que as/os alunas/os possam compreender melhor do que se trata e observar a importância em estudar e consumir materiais que trabalham com essa perspectiva, por isso, propomos um último exercício após verem o vídeo, em que devem pesquisar outro texto de gênero qualquer, para identificar a presença de interseccionalidade e apresentarem em classe as informações encontradas com o estudo.

Essa é a proposta deste tópico, evidenciar a relevância existente entre trabalhar com materiais que abordem interseccionalidade, entender a realidade dessa minoria em seu país, este sendo um país hispânico e compreender quais são as semelhanças e as diferenças entre dois países vizinhos como o Brasil e a Colômbia.

Ainda com esta atividade, conseguimos abordar uma diversidade de temática com um único texto, a utilização de um vídeo explicativo e animado, adjetivo este que contribui para o dinamismo no processo de aprendizagem das/os alunas/os e inclusive, trabalhamos com as habilidades de leitura, escuta, percepção e compreensão da língua espanhola, já que o texto é originalmente nativo e também praticar a oralidade com a apresentação do exercício final.

Com isso, corroboramos com o viés defendido por Kleiman (2013), quanto a estarmos cientes e dispostos a olhar para o Sul e para tais vozes, a partir de contemplar estudos outros, como os que discutem sobre “[...] sexo e gênero, racismo, proletarização do professor, a exclusão e o ensino na escola pública, a interculturalidade na produção de textos escolares, na formação de docentes, nos currículos da escola [...]” (Kleiman 2013, p. 50).

E assim, obter e ampliar esses debates não só em nossas pesquisas, trabalhos, mas em especial, no contexto escolar, tendo em vista que é nesse espaço que podemos construir novas teorias interseccionais, novas realidades, novas epistemes e novos saberes embasados pela decolonialidade (Silva Júnior; Matos, 2019).

- **¡A cantar! - p. 14, 15 e 16**

Em seguida, trabalhamos com o **8º conteúdo** neste tópico, o segundo **¡A cantar!** da UD, no qual, apresentamos a canção *TQ Y YA* (2020) da cantora e atriz mexicana Danna Paola, em que discute acerca do amor entre corpos LGBTQUIAPN+ e do orgulho que devemos ter em ser quem somos e que temos direito a amar quem quisermos, independente do que as outras pessoas nos digam, assim como está demonstrado nos trechos abaixo presente na atividade da UD:

Quadro 4 - Trechos da canção de Danna Paola

“Ey, que no me vengan a decir
Que tú no eres para mí
[...]
Este amor no es locura
Y no hay doctor ni cura
Que tenga el antídoto
Porque pa' esto no hay cura (no)
[...]
Amor es amor y que nadie se meta, aah
Amor es amor y que nadie se meta, aah” (Paola, Danna, 2020).

Fonte: Elaboração própria – Unidade Didática (2024, p. 14).

Além de discutirmos acerca do amor, propomos uma atividade com **5ª questões**, sendo a **1ª** com **5 alternativas (a, b, c, d, e)** em que estudamos um pouco sobre a cantora, a partir da sua biografia, trabalhamos com o audiovisual que é abarcado com o videoclipe oficial da canção disponibilizado a partir de um *QR code*.

Dessa forma, também praticar habilidades linguísticas do espanhol, como a leitura e compreensão da letra da música, e ainda na **2ª questão**, traçamos uma relação entre o Comic de Teresa e o Videoclipe da música de Danna Paola, em que conhecemos brevemente sobre o

vocabulário de sentimentos e das cores, assim como mencionamos acima nos tópicos de **¡Leyendo para conocer! - p. 12 e 13** e no **En la punta de la lengua – p. 8**. Enquanto, nas **3ª e 4ª questões** fazemos uma correlação entre dois dos fragmentos citados dessa canção e o trecho de Urias presente no primeiro **¡A cantar!**, quanto ao que as/os alunas/os compreendem acerca do amor mencionado por Danna e o amor desejado por Urias em sua música.

Quadro 5 – Trechos da canção de Danna Paola e parte da atividade proposta

3. Lee el fragmento abajo:

[...]
 Este amor no es locura
 Y no hay doctor ni cura
 Que tenga el antídoto
 Porque pa' esto no hay cura (no)
 No hay, no hay, nah-nay
 No hay, no hay, no hay (no hay cura)
 No hay, no hay (no hay cura)
 [...]

Disponible en: <https://www.letras.mus.br/danna-paola/tq-y-ya/>. Acceso el 29 de mayo de 2024 (fragmento)

- ¿Qué comprendes de esos versos?
- ¿Por qué ella utilizó la expresión "no hay cura" para referirse al amor que sientes?
- ¿Crees que ese amor cantado por Danna hace parte del mismo amor deseado por Urias en su canción?

4. En esos versos hay cosas en común entre ellos. ¿Qué cosas son esas? Justifica.

[...]
 No importa quién seas
 Aquí solo importa que yo te quiero
 Que yo te quiero y ya
 [...]
 Que no me vengan a decir
 Que tú no eres para mí
 [...]
 Que en la calle se nos respeta
 Amor es amor y que nadie se meta, aah
 Amor es amor y que nadie se meta, aah
 [...]

Disponible en: <https://www.letras.mus.br/danna-paola/tq-y-ya/>. Acceso el 29 de mayo de 2024 (fragmento).

Fonte: Elaboração própria – Unidade Didática (2024, p. 16).

Portanto, estabelecendo um estudo multimodal e que abrange para além de conhecimentos de temáticas sociais, mas também discorremos e propomos um material que trata de práticas e questões linguísticas da língua espanhola em ensino. Material este, que como Silva Júnior e Matos (2019), objetivamos a perspectiva da decolonialidade e do suleamento das

discussões presentes nesta Unidade Didática e nos conteúdos escolhidos para compor cada exercício.

Além do mais, queríamos uma atividade que evidencie a importância que é apresentar outras vertentes, como a de celebrar o amor, ao afeto positivo entre nossos corpos, mostrar que há referencial para tal e que não vivemos apenas dor, sofrimento, violência e tudo que é subalterno aos nossos. Para que assim, pudéssemos pensar nas atuais possibilidades de sermos corpos dignos de amor e de qualquer outra questão que nos seja colocada.

- **¡Para curiosear! - p. 4, 7, 8, 10, 15**

Nos tópicos “**¡Para curiosear!**” tínhamos como objetivo principal usá-los como sugestões para que as/os alunas/os possam conhecer outras personalidades, produções artísticas e outros conteúdos que não puderam ser explorados diretamente dentro das atividades realizadas na UD.

Desse modo, idealizamos esse espaço para que todo e qualquer material complementar possa também ser estudado e assim como as redes sociais, possa ser utilizado como influência positiva e assertiva para as questões e o consumo de artistas e profissionais da área digital LGBTQIAPN+, contribuindo para a valorização e o apoio aos serviços de nossos corpos em sociedade.

Com isso, na UD dispomos os “**¡Para curiosear!**” em: 1 – p. 04, com sugestões de 5 obras literárias de 3 figuras mencionadas no mosaico e 3 músicas e 2 álbuns de 1 outra figura também do mosaico; 2 – p. 07, com as redes sociais (Instagram) de 20 personalidades nordestinas LGBTQIAPN+; 3 – p. 08, com indicação de 2 redes sociais (Instagram) com acesso à outros artistas e o site de Teresa Castro, para acessar mais arte como o comic utilizado nesta mesma página; 4 – p. 10, com outros 12 cantores LGBTQIAPN+ de 4 países diferentes (Brasil, Chile, Porto Rico e Venezuela); 5 – p. 15, com o nome de 10 canções que contam em suas letras mais sobre a temática LGBTQIAPN+.

- **Caminos percorridos e o ¿Que te pareció? - p. 17 e os Los 3 c más diversos – p. 2, 3, 4, 8, 9, 10, 13, 14 e 17**

Nesta seção chegamos ao último conteúdo da UD que apresentamos nos **Caminos percorridos** um mapa em branco sinalizando os nomes e as bandeiras de cada países que foram discutidos no decorrer dos conteúdos presentes no material. Ademais, ainda propomos que as/os

alunas/os pintem e identifiquem os demais países que não estão marcados no mapa, conquanto, foram estudados e apresentados pelas/os alunas/os ao responderem a Unidade Didática.

E por fim, temos o **¿Qué te pareció?** que é a autoavaliação da UD, momento este, em que deixamos um espaço para que as/os alunas/os possam discorrer e avaliar os conteúdos das atividades e a UD como um todo, indicamos que é um espaço também para sugestões, opiniões, elogios e críticas construtivas para melhoria de trabalhos futuros e construção de uma melhor didática para os professores, já que eles terão acesso a essas respostas, podendo assim se autoavaliarem em conjunto.

Além do mais, criamos um quadro para o **Los 3 c más diversos** ainda na página 17 informando para as/os alunas/os que depois de estudarem todo o conteúdo da UD, possam voltar aos quadros nomeados de *Los 3 C más diversos* presentes nas páginas 2, 3, 4, 8, 9, 10, 13, 14 e 17 da UD, para realizarem uma classificação, indicando qual dos 3 C mais diversos aquela atividade representa e faz parte.

Com isso, finalizando e vinculando todo material ao título proposto para a Unidade Didática de *“Los 3 C más diversos: conocer, combatir y celebrar – El combate a la transhomo+fobia en el contexto hispánico”* e por fim, comprovando a existência de uma linha de raciocínio entre as atividades propostas e o viés dos 3 C de que para **combater** a *transhomo+fobia* é necessário **conhecer** nossas vivências e questões, para que assim, possamos **celebrar** a concretização do **combate**, como almejamos nos objetivos específicos desta pesquisa.

5. Conclusões

Ao final desta pesquisa, conseguimos alcançar o objetivo do nosso plano de trabalho, que foi produzir um material didático que fortalecesse o atual combate à *transhomo+fobia* no contexto hispânico, além de ser potencialmente decolonial, suleado e alinhado a área da Linguística Aplicada (LA). Diante disso, a partir do objetivo desta IC, abordamos durante esta UD múltiplos os discursos, as artes, as vivências de personalidades LGBTQIANP+ (conhecidas ou não) e ainda, estudamos algumas das questões linguísticas da língua espanhola (vocabulários, produção textual, etc.) em nossa UD.

Dado que, entender que não estamos e ou somos apenas reduzidos às mazelas, a promiscuidade, a prostituição, a violência, a dor, ao sofrimento e aos estigmas e estereótipos contra as nossas existências, tópicos estes, que sempre estão e são os únicos em holofotes nas mídias e círculo social.

Perante a isso, que com este material concordamos com Adichie (2009), ao tratar de não mais contar apenas histórias únicas, para tal fim, distanciar deste perigo é possível quando evidenciamos e trazemos consciência de que também somos compostos por outros diversos aspectos, histórias e condições, como ter acesso ao afeto e direito a amar, (não) casar e ou constituir família, dignidade e sucesso profissional, posições importantes na sociedade e a sermos pessoas bem-sucedidas e felizes, visto que, normalmente somos retratados com teor de negatividade e maldade, entretanto, estamos em todos e em outros lugares, relatos, profissões, conhecimentos, áreas e realidades.

Portanto, é notório a necessidade de expansão dos estudos trans+feministas, como os estudos da pesquisadora travesti Letícia Nascimento (2021), visto que nossa sociedade é sustentada por marcas e preceitos de uma ideologia colonialista/hegemônica que segue um padrão de definição de quem possui poder, pertencendo sempre ao **ser homem, heterossexual, cis, cristão e normativamente branco**.

Nesse viés, temos consciência de que para minimizar as barreiras que nos oprimem enquanto indivíduos marginalizados, é preciso efetivar uma educação ativa/inclusiva, por isso, acreditamos que por meio de pesquisas como esta que estudem o currículo e sua possível materialização, ademais, podemos construir propostas que vislumbram uma educação linguística decolonial e suleada (Silva Júnior; Matos, 2019).

A partir disso, entendemos que o estudo do Currículo Sergipano (2022) e a concreção de sua proposta por meio dessa unidade didática, sob a óptica decolonial, estimulará a criticidade ao pensar e ao permanecer lutando e resistindo contra os poderes e os padrões impostos pela sociedade em busca da cidadania. “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Freire, 1979, p. 84). A concepção freiriana acima, alude muito bem isso, quando traz a ideia de que é a partir da educação e da prática desta, que alcançaremos a cidadania crítica através da capacitação de indivíduos à pensar criticamente e a agirmos como mentes transformadoras e construtoras de um mundo mais plural.

6. Prospectivas de contribuições futuras

Após estudarmos e produzirmos esta pesquisa, sabendo da relevância e da representatividade que possui este material, a partir de então, temos como foco a publicação de artigos científicos sobre o material didático, além de continuar no próximo ano (2025) pesquisando e acrescentando conteúdos como este para futuros projetos, pois contribuiremos para

que sequentes trabalhos abarquem também um olhar decolonial e suleado como projetamos neste, visto que, posteriormente almejamos aplicar este material em sala de aula e continuar ampliando e contemplando novos discursos, novas temáticas, por meio de materiais decoloniais como essa atual UD. Deste modo, pretendemos re(desconstruir) o presente cenário curricular sergipano e ainda apresentarmos tais projetos em eventos, dando sequência a concreção e o devido reconhecimento deste e dos demais projetos em estudo.

7. Referências bibliográficas:

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma única história**. Disponível em: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt . Acesso em: 08 jul. 2024.

ARAÚJO, M. C. “Nossos corpos são pedagógicos”, Maria Clara Araújo, autora de Pedagogias das Travestilidades. [Entrevista concedida a Vitória Régia Silva] **Gênero e Número**, 20 de mar. 2023. Disponível em: <https://www.generonumero.media/entrevistas/livro-historia-travestis-brasil/>. Acesso: 01 ago. 2024.

CRENSHAW, K. **A interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. In: VV.AA. Cruzamento: raça e gênero. Brasília: Unifem, p. 7-16, 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, A. **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.

MATOS, D. C. V. S. **Decolonialidade e currículo: Repensando práticas em espanhol**. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (org.). América Latina e Língua Espanhola: Discussões Decoloniais. – 1. Ed.- Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 93 – 115.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA, P. (Org.). Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C. ROCA, P. (Org.). Linguística Aplicada: Um caminho com diferentes. 1. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa**. In: MOITA LOPES, L.P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

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

NASCIMENTO, L. C. P. **Transfeminismo** / Letícia Carolina Pereira do Nascimento. In: RIBEIRO, Djamil. *Feminismos Plurais* (org). São Paulo: Jandaíra, 2021.

NUNES, M. S. C. **Metodologia universitária em 3 tempos**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2021.

PARQUETT, M. **Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español em contexto latinoamericano**. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas, 6 (3), Madrid: Universidad de Nebrija, 2009, p. 1-23.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe [livro eletrônico]: integrar e construir: ensino médio/ [organização Isabella Silva dos Santos, Mariana Fátima Muniz Soares]**. – Aracaju, SE: Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura, 2022.

SILVA JÚNIOR, A. C. **Percursos outros por um itinerário decolonial: A Língua Espanhola no Currículo do Novo Ensino Médio sergipano**. In: BAPTISTA, Livia Maria Tiba Rábis; TONELI, et al (org). *Pedagogias decoloniais e ensino plural de espanhol no Sul Global*. – 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 61 – 87.

SILVA JÚNIOR, A. C. **Nós do Sul na Educação Básica: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano**. 2023. 460 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

SILVA JUNIOR, A.; ERES FERNANDEZ, G. **Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar?** In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Ponte Editores, 2019, p. 181- 208.

SILVA JÚNIOR, A. C.; MATOS, D. C. V. S. **Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol**. Revista Interdisciplinar Sulear, UEMG, Ano 2, No. 2 (Setembro/2019) Edição Especial Dossiê SULear.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005, p. 15 e 150.

SOARES, D. A. **Introdução a Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira**. Revista Philologus, v. 40, p. 62-80, 2008.

SZUNDI, P. T. C. **A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: Que Línguas(gens) são (Des)legitimadas?** In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. (orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Ponte Editores, 2019, p. 121 – 151.

8. Outras atividades

Nos dias 22 de agosto a 08 de setembro de 2023 participou, como ouvinte, da 1ª Conferência Internacional "Arab Latinos!" da UNESCO: Migrações e Solidariedades ofertadas pela Universidade Federal De Sergipe (UFS);

Durante o dia 1o de outubro de 2023 participou, como ouvinte, do VII SEFELI - Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa ofertado pela Universidade Federal De Sergipe (UFS);

Ainda no dia 1o de outubro de 2023 participou, como ouvinte, do Bate-papo Acadêmico: Fazendo Linguística Aplicada na UFS – Bate-papo 5: DINTERLIN – Grupo de Pesquisa Diálogos Interculturais e Linguísticos ofertado pela Universidade Federal De Sergipe (UFS);

Durante o dia 11 de outubro de 2023 participou, como ouvinte, da Identidade Docente no Programa Residência Pedagógica ofertado pela Universidade Federal De Sergipe (UFS);

No dia 23 de novembro de 2023 participou, como ouvinte, do evento Relações Entre o Discurso Científico e o Plágio Acadêmico ofertado pela Universidade Federal De Sergipe (UFS);

Durante o dia 30 de novembro de 2023 participou, como ouvinte, do curso, da IX SEMAC - Discutindo o Plágio no Ambiente Acadêmico - On-line (IX SEMAC - 33o EIC da UFS) ofertado pela Universidade Federal De Sergipe (UFS);

No período de 27 de novembro a 11 de dezembro de 2023 participou, como monitora, da X SEMAC - 33o Encontro de Iniciação Científica da UFS (33o EIC) ofertado pela Universidade Federal De Sergipe (UFS);

9. Anexos

Em sequência, temos a Unidade Didática *“Los 3 C más diversos: conocer, combatir y celebrar – El combate a la Transhomo+fobia en el contexto hispánico”*, resultado desta Iniciação Científica.

QR CODE DA UNIDADE DIDÁTICA



OU ACESSE O LINK ABAIXO:

[https://www.canva.com/design/DAF8vBetyAg/016Z1Ruy7H0KS5Sjvx-RJA/edit?
utm_content=DAF8vBetyAg&utm_campaign=designshare&utm_medium=lin
k2&utm_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAF8vBetyAg/016Z1Ruy7H0KS5Sjvx-RJA/edit?utm_content=DAF8vBetyAg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)