



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

ANANDA KEILA DE SOUZA SANTOS

**VOZES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA:
uma análise potencialmente decolonial e intercultural acerca de uma unidade didática**

São Cristóvão

2026

ANANDA KEILA DE SOUZA SANTOS

**VOZES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA:
uma análise potencialmente decolonial e intercultural acerca de uma unidade didática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de mestra em Letras, na linha de pesquisa de Linguística Aplicada.

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

São Cristóvão

2026

ANANDA KEILA DE SOUZA SANTOS

**VOZES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA:
uma análise potencialmente decolonial e intercultural acerca de uma unidade didática**

Dissertação apresentada à **Banca Examinadora** de defesa de mestrado constituída por:

Profª. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
(Orientadora – Presidenta)

Profª. Dra. Acassia dos Anjos Santos Rosa
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
(Examinadora Externa ao Programa)

Prof. Dr. Shelton Lima de Souza
Universidade Federal do Acre (UFAC)
(Examinador Externo)

E as seguintes suplentes:

Profª. Dra. Elaine Maria Santos
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
(Suplente Interna)

Profª. Dra. Kelly Barros Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
(Suplente Externa)

São Cristóvão
2026

À menina que mesmo com medo seguiu.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa senhora, pela vida, por me permitirem trilhar esse caminho, pela proteção e por me sustentarem até aqui.

À minha família por me apoiar em mais uma jornada que eu decidi traçar. Peço desculpas se estive ausente e pelos estresses, principalmente, nos últimos meses. Dentre tantas coisas, agradeço à minha mãe, Carmelita, por me acompanhar durante as madrugadas que eu ficava escrevendo. Ao meu pai, Berilio, por muitas vezes me trazer e me buscar, mesmo já passando do seu horário de dormir. À minha irmã, Carol, por me escutar, mesmo nem sempre entendendo tudo o que eu dizia. Minha sobrinha e afilhada, Catarina, por me mostrar todos os dias a leveza da vida, seu sorriso é meu combustível diário. Desculpa pelas vezes em que a titia estava cansada e não brincou o tanto que você queria. E à minha vó, que em um dos nossos últimos momentos perguntou: “você ainda está naquele seu estudo?”. Eu terminei, vó. Família, vocês foram e são o meu chão e forças para seguir. Obrigada por todo carinho, amor e afeto e por acreditarem em mim. A vocês, todo o meu amor!

À minha querida orientadora, Doris, por ter trilhado este caminho junto comigo. Sua dedicação, seu afeto e seu carinho foram fundamentais ao longo de todo o percurso. Agradeço por acreditar em mim, por me incentivar constantemente, pela disposição sempre que precisei, pela paciência diante dos meus dramas e inquietações, por cada escuta atenciosa, por me ajudar a me desconstruir, pelos sorrisos e pelos abraços que tornaram a caminhada mais leve. Em muitos momentos sua presença foi também de acolhimento, principalmente quando o desânimo e as incertezas pareciam maiores que eu. Obrigada por ser girassol em minha vida, iluminando meus passos mesmo nos momentos difíceis. Sou imensamente grata à vida por ter feito nossos caminhos se cruzarem. Você é inspiração constante, acadêmica e humana. Sua doçura e sensibilidade se refletem na forma como orienta, acolhe e transforma trajetórias para além do ambiente acadêmico. Dorita, muitíssimo obrigada por tudo sempre!

À banca examinadora, Acassia e Shelton, por aceitarem compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas leituras atentas realizadas em minha pesquisa, pelos comentários cuidadosos e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho e ampliaram minhas visões. Estendo, de modo especial, os agradecimentos à Acassia pelo incentivo a participar da seleção de mestrado e por todo apoio que me deu enquanto estive como professora substituta, contribuindo para que a rotina estudo-trabalho se tornasse menos pesada.

Às minhas meninas da LA, Jaires e Jessica, por compartilharem comigo cada momento desse percurso chamado mestrado, pelas companhias e parcerias, pela escuta atenta pelos

desabafos, pelos momentos de reflexões, pelo apoio, pelo ombro amigo e, sobretudo, pelo carinho e pelo companheirismo que sempre tivemos. Jaires é aquela de alma sensível, que resplandece e ilumina os caminhos por onde passa, aquela que sempre escutou os meus pensamentos aleatórios, que dividiu as alegrias, as angústias e os perrengues da escrita e da vida, que me colocava para cima, quando não existia mais ânimo. Jessica é aquela que traz consigo a alegria, que cativa e contagia quem está ao seu redor, aquela que me fez relembrar as etapas vivenciadas, que reconhece o processo e apoia, que eleva o potencial de quem está ao seu lado. Vocês são incríveis e foram essenciais nesta trajetória!

Às companheiras e aos companheiros desses últimos dois anos, Jaires, Jessica, Larissa, Raimundo, Géssica, Luciana, Simone, Thiago e Erinaldo, por dividirem comigo esta caminhada, pelas trocas realizadas, pelas conversas que aliviaram o peso dos dias, pelas escutas atentas, pelos diálogos, pela amizade, pelos risos e pelos desabafos que tornaram o percurso mais humano. Em meio às exigências e às pressões da pós-graduação, vocês foram apoio, parceria e abrigo, fazendo-me lembrar que este caminho não precisa ser solitário. Estendo também meus agradecimentos à Ana Cecília, que, ao acompanhar sua mãe, suavizava a pressão do ambiente acadêmico e nos presenteava com leveza, afeto e sorrisos. Caminhar ao lado de vocês tornou este processo mais leve, mais bonito e profundamente significativo.

Às amigas e aos amigos que torceram por mim, agradeço de todo coração. Cada gesto, cada palavra e cada presença de vocês fizeram diferença nessa caminhada. Em especial, agradeço à Angélica por todo apoio e companheirismo desde da inscrição no processo de seleção, e antes dele também, pelas conversas, por ouvir meus desabafos, por comemorar comigo as alegrias, por ser presença constante, por sempre me apoiar, pela amizade construída e cultivada desde a graduação e por deixar o percurso mais humano e afetivo.

Às/o docentes da pós-graduação, pelas disciplinas cursadas, pelos ensinamentos, pelas contribuições e pela partilha de saberes ao longo da minha formação: Doris, Ana Karina, Elaine, Isabel e Ricardo. Estendo os agradecimentos também às/aos professoras/professores que tive a oportunidade de conhecer longo da educação básica e da graduação pelos ensinamentos que seguem comigo.

À autora da unidade didática que foi analisada nesta pesquisa, pela colaboração e disponibilidade em aceitar participar deste trabalho.

Ao grupo DInterLin, pelas conversas, pelas trocas e pelas partilhas. Em especial, agradeço a Gabi Botelho, que mesmo sem saber, foi durante a sua banca de mestrado que virou uma chave em mim, impulsionando-me também a trilhar esse percurso.

Às/aos estudantes que por mim passaram, por contribuírem com a minha formação e por demonstrarem interesse e entusiasmo ao perguntar sobre a minha pesquisa.

Ao CNPq, pela bolsa concedida nos últimos meses da pesquisa.

À Anandinha, por não desistir e poder chegar até aqui.

*Quiero regresar donde somos
Sabemos lo que es de nosotros
Sígueme sígueme a donde vamos
Traemos el mapa en la mano
Voy caminando
Hasta que cae la luna
Hasta que el sol se alumbre
Hasta que el mundo nos escuche
Hasta que el mundo escuche*

*Siente la fuerza que transmite mi tierra
Es la herencia que dejaron mis abuelas
Esta pollera se mueve y mueve
Siente la música hace que te eleve
No importa a donde vaya
Yo sé de donde soy
Sigue sígueme hasta llegar al sol
Los caminos se unen
La profecía se cumple
El cóndor desde sur, el águila del norte*

(Sígueme, Xiuhtezcatl e Renata Flores)

RESUMO

A Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatória a inserção do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, representa um marco legal que visa contribuir para o reconhecimento da diversidade étnico-cultural no contexto educacional brasileiro. No entanto, a presença dos povos indígenas, especialmente das mulheres indígenas, por muito tempo foi representada de modo limitado e marcada por silenciamentos, por abordagens superficiais e pela reprodução de visões coloniais e estereotipadas que desconsideram a pluralidade, a contemporaneidade desses povos. Diante das inquietações suscitadas pela observação desse cenário, esta dissertação parte de um material didático contemporâneo de língua espanhola. Além disso tem o objetivo geral de analisar a construção e o conteúdo de uma unidade didática sobre povos indígenas desenvolvida no contexto de um PIBIC, focalizando na representação de mulheres indígenas e na promoção de abordagens potencialmente interculturais e decoloniais. Para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativa, de base interpretativista, por meio de um estudo de caso, analisando a unidade didática e seu planejamento, tendo como base a geração de narrativa realizada com a autora do material, para compreender o processo de construção. Esta pesquisa encontra-se situada na área da Linguística Aplicada, em suas vertentes Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) e Suleada (Silva Júnior; Matos 2019; Matos; Silva Júnior, 2024), ao questionar perspectivas eurocêntricas e propor deslocamentos epistêmicos. Nesse sentido, está articulada com pressupostos teóricos que se conectam com uma educação linguística decolonial e intercultural (Mignolo, 2007; Walsh, 2007, 2012, 2017; Matos, 2014, 2018, 2020; Mendes, 2017, 2022). Além disso, busca-se dialogar com vozes indígenas para discutir sobre a (in)visibilidade e visões distorcidas que são disseminadas sobre esse grupo social, principalmente, no contexto educacional (Paredes, 2014; Nascimento, 2019; Kayapó, 2019; Munduruku, 2019; Kaingang, 2019; Cardoso, 2020; Potiguara, 2023; Oliveira, 2023). Em relação as abordagens que tradicionalmente aconteciam, os resultados da análise demonstram que a unidade didática apresenta avanços significativos sobre a representação dos povos indígenas, promove valorização cultural, visibilização de vozes indígenas e protagonismo feminino. Dessa forma, a análise realizada permite compreender que, apesar dos desafios, a produção de materiais didáticos comprometidos com perspectivas potencialmente decoloniais e interculturais colaboram para a representação e para o protagonismo dos povos indígenas.

Palavras-chave: Povos Indígenas. Mulheres Indígenas. Unidade Didática. Decolonialidade. Interculturalidade.

RESUMEN

La Ley n.º 11.645/08, que hizo obligatoria la inclusión del estudio de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena en los planes de estudio escolares, representa un hito legal que tiene como objetivo contribuir al reconocimiento de la diversidad étnico-cultural en el contexto educativo brasileño. Sin embargo, la presencia de los pueblos indígenas, especialmente las mujeres indígenas, ha estado representada durante mucho tiempo de forma limitada y marcada por el silencio, los enfoques superficiales y la reproducción de visiones coloniales y estereotipadas que ignoran la pluralidad y la contemporaneidad de estos pueblos. Ante las inquietudes suscitadas por la observación de este escenario, este trabajo parte de un material didáctico contemporáneo en lengua española, además tiene el objetivo general de analizar la construcción y el contenido de una unidad didáctica sobre los pueblos indígenas desarrollada en el contexto de un PIBIC, centrándose en la representación de las mujeres indígenas y en la promoción de enfoques potencialmente interculturales y decoloniales. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo, de base interpretativista, mediante un estudio de caso, analizando la unidad didáctica y su planificación, basándose en la generación de una narrativa realizada con la autora del material, para comprender el proceso de construcción. Esta investigación se sitúa en el área de la Lingüística Aplicada, en sus vertientes Indisciplinar (Moita Lopes, 2006) y Suleada (Silva Júnior; Matos 2019; Matos; Silva Júnior, 2024), al cuestionar las perspectivas eurocéntricas y proponer desplazamientos epistémicos. En este sentido, se articula con supuestos teóricos que se conectan con una educación lingüística descolonial e intercultural (Mignolo, 2007; Walsh, 2007, 2012, 2017; Matos, 2014, 2018, 2020; Mendes, 2017, 2022). Además, se busca dialogar con voces indígenas para discutir sobre la (in)visibilidad y las visiones distorsionadas que se difunden sobre este grupo social, principalmente en el contexto educativo (Paredes, 2014; Nascimento, 2019; Kayapó, 2019; Munduruku, 2019; Kaingang, 2019; Cardoso, 2020; Potiguara, 2023; Oliveira, 2023). En relación a los enfoques que se han utilizado tradicionalmente, los resultados del análisis demuestran que la unidad didáctica presenta avances significativos acerca de los pueblos indígenas, promueve la valorización cultural, la visibilización de las voces indígenas y el protagonismo femenino. De este modo, el análisis realizado permite comprender que, a pesar de los retos, la producción de materiales didácticos comprometidos con perspectivas potencialmente decoloniales e interculturales contribuye a la representación y el protagonismo de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Pueblos indígenas. Mujeres indígenas. Unidad didáctica. Decolonialidad. Interculturalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da geração de narrativa.....	35
Figura 2 – Consonância entre objetivos e categorias de análise	36
Figura 3 – Reel de Kaê Guajajara	52
Figura 4 – Atividade Integradora A	68
Figura 5 – Atividade B	70
Figura 6 – Atividade C	70
Figura 7 – Capa da unidade didática	79
Figura 8 – Mosaico de personalidades indígenas	80
Figura 9 – Seção <i>¿Quién es?</i>	81
Figura 10 – Civilizações pré-colombianas	82
Figura 11 – Os povos mapuches.....	84
Figura 12 – Lista de autores indígenas	84
Figura 13 – Música <i>Pueblos</i> , de Sara Curruchich e Lila Downs	85
Figura 14 – Festival Folclórico de Parintins	87
Figura 15 – Terceira seção <i>¡A cantar!</i>	88
Figura 16 – Povos Xokó.....	89
Figura 17 – Presente do Indicativo	90
Figura 18 – Enunciado do mosaico	92
Figura 19 – <i>Charla con Chocolate</i> (p. 5 e 6).....	93
Figura 20 – <i>Leyendo para Conocer</i> (p. 13, 14 e 15)	95
Figura 21 – <i>Leyendo para Conocer</i> (p. 16, 17 e 18)	97
Figura 22 – Seção <i>Charla con chocolate</i> (p. 22).....	98
Figura 23 – <i>Abya Yala</i>	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de dissertações e teses	21
Quadro 2 – Trabalhos sobre mulheres indígenas nos livros didáticos	23
Quadro 3 – Unidades didáticas produzidas no PIBIC.....	33

LISTA DE ABREVIATURAS

- APIB – Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DLES – Departamento de Letras Estrangeiras
- DRE – Diretorias Regionais de Educação
- LA – Linguística Aplicada
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LE – Língua Estrangeira
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
- OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
- PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UD – Unidade Didática
- UFS – Universidade Federal de Sergipe

Sumário

1. PRIMEIRAS REFLEXÕES	14
1.1 Caminhos trilhados	14
1.2 Para além dos centros: Linguística Aplicada como prática Suleada	26
1.3 Percurso Metodológico.....	31
2. ENTRE O QUE É DITO E O QUE É CALADO: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE OS POVOS INDÍGENAS	38
2.1 Educação Linguística atravessada pela Decolonialidade e Interculturalidade	38
2.2 Entre a Lei e a Prática: a representação dos Povos Indígenas no contexto educacional	46
2.3 Mulheres Indígenas: ausências e estereótipos na educação.....	56
3. ESPANHOL COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTOS PLURAIS	65
3.1 A Língua Espanhola no Currículo de Sergipe.....	65
3.2 Para além da língua: o espanhol na construção de diálogos e identidades.....	71
4. SENTIDOS, VOZES E SABERES A PARTIR DA UNIDADE DIDÁTICA: REPRESENTAR, REFLETIR E REEXISTIR.....	77
4.1 Representação dos povos indígenas e a visibilidade feminina	77
4.2 Perspectivas potencialmente decoloniais e interculturais.....	91
4.3 Do planejamento à elaboração: coerência e reflexões sobre a unidade didática	101
5. REFLEXÕES QUE SEGUEM.....	112
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	125
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	126
ANEXOS	129
ANEXO A – Unidade Didática.....	130

1. PRIMEIRAS REFLEXÕES

Pindorama, Pindorama
 É o Brasil antes de Cabral
 Pindorama, Pindorama
 É tão longe de Portugal
 (Palavra Cantada)

Nesta seção, apresento a trajetória percorrida que me trouxe até a construção desta dissertação, realizando a apresentação da motivação e justificativa que promoveram sua realização, além de elencar os questionamentos e objetivos da pesquisa. Seguindo, situo a área da Linguística Aplicada em seu viés Indisciplinar e Suleado. Por fim, apresento o percurso metodológico para o desenvolvimento da investigação.

1.1 Caminhos trilhados

Início esta dissertação com o trecho de uma música infantil que me remete à infância e às lacunas existentes na minha trajetória escolar, que ecoam frequentemente em meus pensamentos. A primeira vez que tive contato com a canção foi por meio da minha irmã, que cantava alguns versos, que grudavam em minha cabeça como se fossem um *jingle*. Eu a questionava sobre o que estava cantando, pensava ser invenção sua, mas ela dizia que havia aprendido na escola, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental. Era um fato curioso e até duvidoso para mim, já que também havia estudado o chamado “descobrimento” do Brasil, mas não tinha ouvido falar do tal do Pindorama.

Os anos foram passando, e com o avanço do acesso à internet, resolvi pesquisar e confirmar se a música realmente existia. Assim, tive conhecimento da sua versão completa e percebi como ela me trazia ensinamentos por meio da letra e da melodia. A cada vez que escutava, minha interpretação sobre ela se ampliava, uma nova percepção vinha se construindo, mas também surgiam outros questionamentos: por que eu não tinha visto este processo de “descobrimento” de outra forma? Por que me ensinaram apenas que, antes de se chamar Brasil, este território recebeu os nomes de Ilha de Vera Cruz e Terra de Santa Cruz? Quanto mais eu não sabia?

Essas indagações passaram a caminhar comigo durante minha formação, e ao realizar uma auto-observação sobre a minha trajetória enquanto estudante, percebo que durante a educação básica houve algumas faltas de conhecimentos adquiridos sobre os povos indígenas,

especialmente acerca das mulheres indígenas, que não fossem as histórias e representações hegemônicas. Esse apagamento demonstra um silenciamento histórico, no qual as histórias dos povos indígenas foram contadas pelos colonizadores e tidas como verdade, ao mesmo tempo em que suas próprias vozes eram marginalizadas.

Isso ocorre porque, desde o processo de invasão à *Abya Yala*¹, os povos indígenas enfrentam processos de opressões e silenciamentos, devido à imposição de poderes colonizadores e às diversas colonialidades que ainda seguem existindo. Um efeito disso é a forma como as histórias dessas populações foram por muito tempo narradas pelos colonizadores, causando a marginalização de suas próprias versões dos fatos. Como aponta Colaça (2018, p. 212), “quando não são silenciados, os indígenas aparecem de forma estereotipada, através de imagens descontextualizadas e despropositadas, ou ainda, como assessórios de uma cultura maior e hegemônica de origem europeia”. Essa representação² distorcida, perpetuada tanto pelo sistema educacional quanto pela mídia, por exemplo, impossibilita uma visão mais realista das histórias e das vivências indígenas.

No caso das mulheres indígenas, o silenciamento pode ser ainda mais desafiador. Essas mulheres foram historicamente reduzidas a “um sujeito que não fala por si mesmo, não representa, não existe. Trata-se de um sujeito que é falado, representado, subsiste” (Silva, 2018, p. 29), sendo reduzidas a figurantes dentro de narrativas dominantes. Por muitos anos, quando as mulheres indígenas eram representadas, era predominantemente por meio de estereótipos cristalizados no imaginário social, perpetuando visões distorcidas e limitadas sobre suas identidades³ e culturas.

No entanto, as mulheres indígenas desempenham papéis fundamentais em suas comunidades, atuando como sujeitas epistêmicas na produção, atualização e circulação de conhecimentos, contribuindo para a continuidade de práticas culturais e de modos de existência. Mesmo assim, continuam enfrentando marginalizações que não são resultados apenas das barreiras estruturais impostas pelo colonialismo ou pelo patriarcado, mas também pela intersecção dessas opressões (Oliveira, 2018). Essa sobreposição de opressões torna essencial a abordagem interseccional, pois ela possibilita compreender as estruturas coloniais modernas que juntas atuam contra grupos historicamente oprimidos (Akotirene, 2019). No caso das

¹ *Abya Yala* significa “terra viva”, “terra em florescimento”, “terra de plena maturidade”. Esse foi o nome dado pelos povos Kuna, antes da invasão europeia, ao território que hoje conhecemos como continente americano.

² O conceito de representação tem como base os estudos de Stuart Hall (2016), que será explicado mais à frente.

³ O uso do conceito de “identidades” se dá pelo fato de compreender que as identidades não são únicas, fixas ou estáveis. Esta escolha tem como base teórica os estudos de Hall (2006, p. 12), que argumenta pós-moderno é fragmentado, “composto não de uma única, mas de várias identidades”. Para o autor, a identidade vem sendo formada e transformada continuamente, rompendo a concepção de “eu” unificado e permanente.

mulheres indígenas, isso significa reconhecer que sua luta não se limita a um único obstáculo, mas ocorre na convergência de múltiplos sistemas de dominação.

Embora as mulheres indígenas acabem sendo tratadas como objetos e enfrentando várias dificuldades ao longo da vida (Curruchich, 2023), atualmente percebe-se um crescente movimento de resistência e reivindicação dessas mulheres, que buscam ocupar espaços historicamente negados e promover visibilidade para suas narrativas. A presença de mulheres indígenas nas produções culturais é um exemplo de como essa luta se concretiza. Quando se tornam protagonistas na música, na literatura e em outras formas de arte, essas mulheres não apenas reafirmam suas identidades, mas também desafiam os silenciamentos e os estereótipos que as marginalizam, constroem identidades que resistem a processos coloniais. Essa visibilidade permite que as mulheres indígenas se tornem sujeitas ativas na produção e na circulação de suas culturas e na afirmação de seus direitos. No entanto, ainda há um caminho a traçar para enfrentar as barreiras que seguem marginalizando essas mulheres.

Nesse contexto, ao realizar uma auto-observação sobre a minha trajetória, observo que esse novo olhar sobre os povos indígenas começou a se fortalecer para mim a partir do momento em que ingressei na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no curso de Letras – Português e Espanhol, em 2019. Foi nas aulas de espanhol que o cenário começou a se modificar, que diferentes perspectivas passaram a ser apresentadas, trazendo os pontos de vista dos povos minoritarizados, e não apenas os relatos dos colonizadores. Logo no segundo período, ainda em 2019, na disciplina de Língua Espanhola II, ministrada pela professora Doris Matos, discutimos a temática que questionava se a “chegada” dos europeus à América foi mesmo um “descobrimento” ou uma invasão a esse território. Essa abordagem foi fundamental para ampliar minha visão de mundo e compreender como as narrativas indígenas foram silenciadas ao longo do tempo, contribuindo para que eu obtivesse percepções outras acerca desse processo histórico.

Além dessa parte da minha formação acadêmica, a participação em projetos de extensão foi essencial para consolidar esse novo olhar. No ano de 2021, participei do primeiro projeto, que foi intitulado “Educação Linguística em Língua Espanhola: um olhar para a representação feminina na produção audiovisual latino-americana”, coordenado pela professora Acassia Anjos, em que se dividia em três grupos: Povos Originários; Revolução Mexicana e o Cangaço; e Rits Periféricos. Integrei o grupo de pesquisa sobre os povos originários, no qual investigamos representações de mulheres indígenas em produções audiovisuais. Esse trabalho me permitiu conhecer histórias que antes eu não tinha tanto conhecimento e refletir sobre como essas

mulheres eram (e ainda são) representadas na sociedade, além de compreender um pouco mais suas lutas por reconhecimento e por direitos.

No ano de 2022, participei de outro projeto de extensão o “*Buena Onda: Sonoridades e Diálogos Interculturais*”, coordenado pela professora Raquel La Corte, que culminava em programas radiofônicos transmitidos pela Rádio UFS. Ao integrar esse projeto, fiz parte do plano de trabalho “*América Latina como espaço de produção cultural: vozes e sonoridades*”, orientado pela professora Doris Matos, e busquei prosseguir com os conhecimentos que vinha (re)construindo. Nesse plano, junto com a orientadora, procuramos explorar a diversidade cultural e linguística, além de dar ouvidos às vozes frequentemente marginalizadas, entendendo esta ação como uma forma de escuta ativa e reconhecimento epistemológico diante dos silenciamentos impostos. Nesse contexto, produzimos e realizamos a locução de dois programas compostos por músicas de cantoras de origens indígenas: “*Mulheres e suas línguas indígenas: luta e resistência*” e “*Mulheres Indígenas: luta e resistência*”. Ambos os programas tinham em comum o objetivo de visibilizar e transmitir mensagens de resistências em defesa dos direitos das mulheres. No entanto, o primeiro destacava a fusão entre o espanhol e línguas indígenas, demonstrando como a música pode ser um espaço de resistência e de afirmação identitária. A participação nesse projeto foi fundamental durante o meu percurso. Por meio dele pude ter ainda mais a sensação de colocar em prática o que vinha (re)aprendendo ao longo do tempo, além de contribuir para que vozes indígenas, especificamente de mulheres indígenas, fossem escutadas, repercutidas e visibilizadas.

A partir dessas experiências, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela professora Doris Matos e coorientado pela professora Acassia Anjos. Nele selecionei seis músicas que fizeram parte do programa “*Mulheres e suas línguas indígenas: luta e resistência*” para analisar as possíveis marcas de empoderamento, luta e resistência presentes nas letras dessas músicas produzidas por cantoras indígenas. A realização dessa pesquisa me possibilitou reforçar minha percepção sobre como a música pode contribuir para a resistência e fortalecimento de identidades historicamente silenciadas, bem como para a disseminação de narrativas indígenas.

Depois que concluí a graduação, ainda que por um curto período, em 2024, assumi como professora substituta do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES), da UFS. Nesse período, tive a oportunidade de ministrar disciplinas dos cursos de Letras Português e Espanhol e Letras Espanhol. Embora tivesse o desejo de incluir a temática indígena nos conteúdos programáticos, ao realizar o planejamento das disciplinas acabei não inserindo. Inicialmente, achei que não

seria possível a inclusão da temática, o que acabou provocando em mim um sentimento de frustração, de ter fracassado.

No entanto, em uma aula de Língua Espanhola I, na qual os materiais eram compartilhados pela professora Acassia Anjos, que também ministrava uma turma dessa disciplina, ocorreu uma situação que ampliou minha perspectiva. A abordagem realizada acabou indo além do que havia sido planejado. Naquela aula, estava dando início a uma nova temática, utilizando o material que foi elaborado pelas professoras Acassia Anjos, Doris Matos e Joyce Palha: *El español en el mundo*. O material em questão trazia também abordagens sobre línguas indígenas e apresentava uma mulher indígena. No entanto, foi ainda durante as perguntas de pré-leitura que reflexões foram levantadas, possibilitando ir além do previsto.

Outras questões surgiram a partir do seguinte questionamento: “*Antes de la invasión de los españoles y los portugueses a América, los habitantes de nuestro continente hablaban diferentes lenguas, ¿sabes el nombre de alguna de ellas?*”⁴. A partir dessa questão, a reflexão se expandiu para a realidade do nosso próprio país, sobre outras línguas que aqui existem/existiram. Nesse momento, Pindorama voltou em meus pensamentos. Perguntei à turma quem sabia o nome do Brasil antes de se chamar Brasil. Ninguém citou Pindorama. Ao revelar essa informação, só uma pessoa afirmou ter ouvido uma vez sobre isso na escola. A surpresa e o desconhecimento abriram espaço e ampliaram as reflexões.

Houve alguns comentários de que foi uma boa mudança porque Pindorama é um nome estranho. A partir dessa brecha, surgiu a oportunidade de discutir sobre o processo de invasão e as consequências invisibilizadas por trás das “belezas” causadas pelos colonizadores, refletindo sobre quantos saberes, histórias e identidades acabam sendo apagadas. Não havia planejado esse momento, mas senti que era importante. Decidi, então, apresentar a música Pindorama. Juntos, exploramos a canção, conectando as interpretações à discussão que surgiu espontaneamente na sala de aula.

Outro momento que aconteceu durante esse período foi quando, novamente, resolvi ir além do programado. Dessa vez foi na disciplina de Teoria e Prática de Língua Espanhola I, durante uma aula sobre diversidade, em que decidi passar a música *Amor Diverso*, de Sara Curruchich *feat.* Muerdo – sendo Sara uma artista indígena da Guatemala. Mais tarde, percebi que inserir a canção naquela aula significava afirmar que a representação e a visibilidade indígena podem (e devem) estar presente nas variadas temáticas, não somente aquelas diretamente relacionadas aos povos originários.

⁴ Tradução: Antes da invasão dos espanhóis e portugueses à América, os habitantes do nosso continente falavam diferentes línguas, você sabe o nome de alguma delas?

Além disso, na prova oral da disciplina de Prática Oral de Língua Espanhola I, em que as/os estudantes deviam destacar uma música de um programa radiofônico, disponibilizado para ser ouvido antes da prova, houve algumas que destacaram a música *Amor Diverso*. Destacaram que, ao escutá-la no programa, lembraram que haviam ouvido na outra disciplina, e fizeram comentários como pretendido. Esse retorno me fez lembrar a reflexão feita por Matos (2018, p. 22), ao afirmar que “a escolha dos temas, textos e atividades utilizadas em sala de aula tem uma repercussão que, na maioria das vezes, não é vista de imediato, mas que vai refletir nas atitudes futuras dos alunos”. Ao citarem a música novamente, percebi que não foi uma abordagem tão passageira, de algum modo veio a marcar e/ou provocar memórias e reflexão.

Ao longo dessa jornada de redescoberta e de valorização das identidades indígenas, ficou evidente para mim que práticas educacionais podem se tornar ferramentas potentes para promover novos olhares e romper com estereótipos. Dessa forma, acredito que a temática indígena não deve apenas estar presente no contexto educacional, mas precisa ser abordada de forma crítica que busque contribuir para o reconhecimento dessas culturas e para a construção de perspectivas mais justas e representativas.

É a partir dessa trajetória que surge a motivação e se desenvolverá esta dissertação, direcionando o olhar para uma Unidade Didática (UD) de língua espanhola sobre os povos indígenas, elaborada no contexto acadêmico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), na UFS. A escolha por esse material, especificamente de um PIBIC, se deu pela intenção de observar a articulação entre o contexto científico e o contexto pedagógico em um cenário de formação docente. Assim, buscando refletir sobre como esse material pode – ou não – se configurar como um instrumento colaborativo na representação, resistência e valorização das identidades indígenas no ensino de línguas.

Nesse sentido, questionar a forma como os povos indígenas são representados em um material didático⁵ de língua espanhola torna-se importante para problematizar os discursos que ainda perpetuam a colonialidade e a marginalização dessas vozes. Entendendo que a construção de material didático é um meio de reproduzir ou de ressignificar narrativas e construir significados, torna-se pertinente analisar como uma UD pode contribuir para a valorização das culturas indígenas, promovendo uma abordagem mais crítica e intercultural. Partindo dessa percepção, para a realização desta investigação, elenco três **questionamentos** que busco responder durante o desenvolvimento da pesquisa:

⁵ Segundo Barros e Costa (2010, p. 88), “considera-se material didático qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo”.

- 1) De que forma uma unidade didática sobre os povos indígenas pode favorecer a construção de abordagens interculturais e decoloniais, contribuindo com a propagação de narrativas de vozes desses povos?
- 2) Como as mulheres indígenas são representadas na unidade didática a ser analisada?
- 3) Quais são as narrativas da autora sobre o processo de planejamento e construção da unidade didática, considerando as possíveis reflexões e aprendizagens desenvolvidas com a elaboração do material?

Esses questionamentos foram base para compreender o potencial da UD enquanto ferramenta pedagógica que desafia os discursos hegemônicos e promove uma visão mais representativa dos povos indígenas, em especial das mulheres indígenas. Além disso, ao investigar a construção da UD e as narrativas da autora após o processo de elaboração, pretendeu-se evidenciar os desafios e as possibilidades encontrados na prática, colaborando para os diálogos sobre uma educação linguística decolonial e intercultural. Com isso, o presente trabalho tem como **objetivo geral** analisar a construção e o conteúdo de uma unidade didática sobre povos indígenas desenvolvida no contexto de um PIBIC, focalizando na representação de mulheres indígenas e na promoção de abordagens potencialmente interculturais e decoloniais. No que se refere à construção da UD, essa foi observada com base no relato da própria autora do material. Além disso, destaco que, nesta pesquisa, o termo conteúdo é compreendido como um espaço de produção de sentidos, atravessado por ideologias e posicionamentos epistemológicos, abrangendo os discursos mobilizados, as escolhas de textos, imagens e atividades.

Desse modo, para que seja possível alcançar o objetivo geral e responder às perguntas de pesquisa, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- a) verificar como uma unidade didática sobre os povos indígenas pode favorecer a construção de abordagens interculturais e decoloniais, contribuindo com a propagação de narrativas de vozes desses povos;
- b) examinar como as mulheres indígenas são representadas na unidade didática a ser analisada;
- c) compreender as narrativas da autora sobre o processo de planejamento e construção da unidade, identificando as possíveis reflexões e aprendizagens que emergiram com a elaboração do material.

Com o intuito de saber se pesquisas semelhantes já haviam sido realizadas, visitei o catálogo de teses e dissertações da plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior)⁶. Utilizei como critério de busca o termo “povos indígenas unidade didática”, além da delimitação temporal de 2008 até 2025. A escolha por utilizar 2008 como ponto de início se justifica pelo fato de ser o ano que foi promulgada a Lei 11.645/08, que torna obrigatória a inserção da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da rede de ensino.

Ao realizar a busca, foi possível encontrar treze pesquisas de áreas diversas, que foram realizadas entre os anos de 2019 e 2023 (quadro 1). Os resultados começam a aparecer onze anos após o marco inicial estabelecido, e é notório observar um aumento e a preocupação de se levar conhecimentos indígenas para o contexto escolar indígena ou não-indígena. Dentre os trabalhos observados, por meio da leitura dos títulos e dos resumos, destaco os que foram realizados por Silva (2023), que propõe uma abordagem para as aulas de história tendo o protagonismo dos movimentos indígenas na elaboração da Constituição de 1988; Rodrigues (2023), que faz um levantamento dos saberes astronômicos indígenas no ensino de ciências; e Moura (2019), que realiza uma abordagem que busca integrar saberes Guarani Tambeopé em aulas de matemática. Já em relação à representação indígena em livros infanto-juvenis de conteúdos sobre a natureza e a educação ambiental, há o estudo de Bibiano (2022) que observa que os materiais reforçam os estereótipos que colocam os indígenas em uma posição fixa de pertencimento às florestas.

Quadro 1 – Levantamento de dissertações e teses

Título	Autora/Autor	Área	Universidade	Ano
“Os saberes são partilhados pelas histórias contadas”: ensino de história e as articulações dos movimentos indígenas em torno da Constituição de 1988	Caio Tavares e Silva	Mestrado Profissional em Ensino de História	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2023
A religião está na escola: educação e colonialidades religiosas no ensino fundamental II de Itaberai-Goiás	Silvia Alves Tavares Scolaro	Doutorado em Ciências da Religião	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2023
A astronomia indígena relatada em produções acadêmicas: um olhar para o ensino de ciências	Jannyny de Oliveira Fogaça Rodrigues	Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	Universidade Federal do Norte do Tocantins	2023
Formação de professores de ciência da natureza na perspectiva intercultural para uma aprendizagem significativa crítica no município do Uiramutã/Roraima	Rhayder Abensour Souza	Mestrado Profissional em Estudo de Ciências	Universidade Estadual de Roraima	2023

⁶ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

Educando através de livros infanto-juvenis do PNLD 2020: lições de Educação Ambiental na relação humano-natureza	Ana Karolina Flores Bibiano	Mestrado em Educação em Ciências	Universidade Federal do Rio Grande	2022
O léxico na catalogação de espécies de peixes dos rios do território Balatiponé	Luizinho Ariabo Quezo	Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural	Universidade do Estado de Mato Grosso	2022
A identidade étnica do povo indígena Palikur no currículo escolar na percepção dos professores no estado do Amapá	José Adnilton Oliveira Ferreira	Doutorado em Educação	Universidade de Brasília	2022
O saber indígena Kaingang: historiografia, etnociência e educação científica	Jessica da Silva Gaudencio	Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2022
Os encantados na memória dos anciãos do povo Arapium: construindo coletivamente acervos didáticos sobre causos e narrações de histórias indígenas	Celene Marcia Castro dos Santos	Mestrado Profissional em Educação Escolar Indígena	Universidade do Estado do Pará	2021
Material didático musical Guarani-Português como recurso para visibilizar as culturas indígenas no ensino fundamental I	Jussara Simões	Mestrado Profissional em Educação	Centro Universitário Adventista de São Paulo	2021
Relações étnico-raciais na Abya Yala/América Ladina: análise dialógica de um livro didático de espanhol para Ensino Médio	Sarah Pimentel Palacio Garcia	Mestrado em Letras	Universidade Federal do Paraná	2021
Saberes Guarani Tambeopé em aulas de matemática da educação básica: um olhar etnomatemático às suas Mba'eitxa oo Djadjapo	Ana Paula Azevedo Moura	Mestrado Profissional em Ciências e Matemática	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	2019
Modelo de referência para análise de livro didático: contribuições para uma descolonização didática no ensino	Amanda Lisboa Moreno Pires	Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências	Universidade Federal da Bahia	2019

Fonte: elaborada pela própria autora com base nos trabalhos encontrados

A dissertação de Pires (2019) se aproxima da abordagem que realizo ao propor uma análise de livros do 6º ano à luz das Leis 11.639/03 e 11.645/08, buscando identificar marcas decoloniais ou coloniais nas obras analisadas. No entanto, se distancia partindo para outro sentido à medida que busca propor um modelo de referência para a realização de análises. Já a dissertação de Garcia (2021), considero ser mais próxima do que desenvolvo, uma vez que analisa criticamente o livro didático de espanhol *Sentidos en lengua española*, focalizando na perspectiva étnico-racial, sendo possível perceber que ainda há limitação no que se refere a textos de autorias indígenas.

Em comum com a investigação realizada neste trabalho, ao ler as dissertações, especificamente análises e conclusões, observo que essas pesquisas revelam a necessidade de

uma educação que esteja em diálogo com saberes e realidades dos povos indígenas, rompendo com visões coloniais hegemônicas. Entretanto, nenhuma delas se trata da análise de uma UD com temática sobre os povos indígenas elaborada por docente em formação e em um contexto de iniciação científica. Além disso, apenas a dissertação de Garcia (2021) é voltada para a língua espanhola, mas em livro didático. Outro ponto que destaco é que também não fazem ênfase na representação de mulheres indígenas.

Além disso, especificando a busca para “mulheres indígenas em materiais didáticos” e realizando uma busca no google acadêmico, dentre os resultados encontrados destaco quatro (quadro 2) que dialogavam com o que é proposto aqui. Esses trabalhos dialogam com a representação de mulheres indígenas em livros didáticos em que é possível perceber que a presença delas permanece invisibilizada ou distorcida. Embora a Lei 11.645 tenha sido promulgada em 2008, a inserção das mulheres indígenas nos currículos escolares ainda permanece limitada. Em muitos casos, essas mulheres são invisibilizadas ou são representadas de modo superficial, com abordagens marcadas por perspectivas que as desconsideram como sujeitas históricas e produtoras de conhecimento.

Quadro 2 – Trabalhos sobre mulheres indígenas nos livros didáticos

Trabalhos	Autoras	Objetivo	Ano
A representação dos indígenas nos livros didáticos e a transformação dos papéis da mulher indígena	Telma Denilze Silva	Proporcionar um questionamento das representações dos povos indígenas e da mulher indígena nos livros didáticos.	2014
Representações de Mulheres Negras e Indígenas nos Livros Didáticos da Rede Pública de Manaus/AM	Raescla Ribeiro Oliveira; Helenice Aparecida Ricardo	Compreender qual a representação que as mulheres negras e indígenas têm recebido nas páginas dos livros didáticos e paradidáticos.	2018
A representatividade de mulheres negras e indígenas nos livros didáticos de história e geografia de 7º de 9º ano de 2017 a 2023: entre avanços e retrocessos	Ana Karoline de Souza Vieira	Analisar a representação social de mulheres negras e indígenas a partir de imagens e descrições nos livros de Geografia e História, destinados ao público do 7º e 9º ano (2017 e 2019) e nos livros de História e Geografia do 9º ano, (2020-2023).	2021
Imagens de Mulheres Indígenas no livro didático: uma abordagem decolonial	Vera Lúcia Caixeta; Daniel Leda de Arruda	Analisar as imagens das mulheres indígenas presentes na Coleção didática de História “Geração Alpha” do 7º ano do Ensino Fundamental (2020-22)	2023

Fonte: elaborado pela própria autora com base nos trabalhos encontrados

No que se refere às mulheres indígenas, Silva (2014) destaca como elas são estereotipadas ou ausentes nos livros didáticos e continuam sendo retratadas de modo

superficial e descontextualizado, com representações que ignoram suas histórias na contemporaneidade. Um diferencial que a autora destaca é que alguns livros trazem a imagem da indígena Joênia Wapixana, primeira indígena a receber o registro na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). No entanto, constata que, na maioria das vezes, a imagem da mulher indígena é anulada, colocando-as em posição de marginalização. Em relação a isso, deve-se levar em consideração o ano em que foi realizada a análise, uma vez que a discussão ainda não estava muito difundida.

No artigo de Oliveira e Ricardo (2018), as autoras analisam como as mulheres negras e indígenas são apresentadas no livro didático, da rede pública de Manaus: Amazônia Legal: História e Geografia 4º e 5º Ano Vol. Único. Como resultado, elas perceberam a completa ausência das mulheres negras e os estereótipos sobre as mulheres indígenas, que perpetuam uma visão homogênea. As autoras confirmam que, mesmo em um tempo mais atual, as mulheres seguem sendo representadas por meio de um olhar colonial, enfrentando invisibilidades e silenciamentos.

O TCC de Vieira (2021) evidencia que, apesar das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a presença dessas mulheres nos livros didáticos permanece limitada e marcada por estereótipos. A pesquisa aponta que, no período (2020 – 2023), houve redução significativa do número de imagens de mulheres negras e, sobretudo, indígenas, além do aumento de representações subalternizadas e sexualizadas, ao passo que as imagens masculinas foram ampliadas. Os resultados indicam que os avanços legais não garantem mudanças efetivas nos materiais didáticos, reforçando a necessidade de vigilância crítica sobre as políticas educacionais e sobre os processos de avaliação dos livros.

Já o estudo de Caixeta e Arruda (2023) analisa a Coleção didática de História “Geração Alpha” do 7º ano do Ensino Fundamental (2020-2022). Por meio da perspectiva da decolonialidade, é realizada uma análise semiótica de duas imagens contidas no livro. Com a observação, foi possível perceber que as imagens apresentadas no livro enfatizam uma história europeizada, em que as mulheres indígenas são colocadas às margens, sem importância e sem foco, como uma pintura por acaso. A autora e o autor puderam concluir que, mesmo em materiais atuais, ainda há a invisibilização das mulheres indígenas, impossibilitando que elas ocupem também um lugar de protagonismo.

Diante das lacunas identificadas nas pesquisas anteriores, a relevância desta pesquisa se encontra na importância de promover uma maior representatividade indígena no ensino de línguas, especialmente no que se refere às mulheres indígenas, que historicamente enfrentaram apagamentos e estereotipações. Uma UD construída de forma que dialogue com essas questões

pode não apenas contribuir para uma educação potencialmente intercultural e decolonial, mas também favorecer a criticidade de um ensino que valorize a diversidade cultural e linguística.

Reitero que esta dissertação é fruto de inquietações pessoais e acadêmicas que me atravessaram ao longo da vida, desde as lacunas percebidas na infância, até as experiências adquiridas na graduação. No percurso que trilhei até aqui, busquei evidenciar a importância de dar visibilidade a narrativas indígenas que, por muito tempo, foram silenciadas, intensificando a importância de abordagens educacionais que contribuam para a desconstrução de visões hegemônicas e coloniais.

Diante do exposto, este trabalho organiza-se em cinco seções. Nesta primeira seção, intitulada “Primeiras Reflexões”, apresentei meu percurso pessoal e acadêmico que, junto das inquietações que permeiam minha trajetória, motivou o desenvolvimento desta investigação. Ademais, nos próximos tópicos, situo a pesquisa na área da Linguística Aplicada em seu viés Indisciplinar e Suleado, bem como apresento o percurso metodológico realizado, que se baseia na abordagem qualitativa, interpretativista e no estudo de caso.

Na segunda seção, “Entre o que é dito e o que é calado: um olhar decolonial sobre os povos indígenas”, trago uma discussão sobre as marcas do colonialismo e das colonialidades nas práticas pedagógicas, com atenção especial acerca da representação – ou ausência dela – dos povos indígenas. Como conceitos bases, abordo a decolonialidade e a interculturalidade buscando refletir sobre suas implicações na educação linguística. Além disso, busco enfatizar a (in)visibilidade em relação às mulheres indígenas nesse contexto.

Na terceira seção, “Espanhol como espaço de conhecimentos plurais”, me centro no que se refere ao ensino da língua espanhola, mais especificamente no contexto sergipano. Primeiro, busco refletir sobre o lugar do espanhol e como são propostas suas abordagens no currículo do ensino médio do estado de Sergipe. Em seguida, discuto sobre como esse componente curricular pode favorecer os diálogos e a construção de identidades.

Na quarta seção, intitulada “Sentidos, vozes e saberes a partir da unidade didática: representar, refletir e reexistir”, realizo a análise da UD produzida no projeto de iniciação científica. A análise é realizada seguindo três pontos principais: a representação dos povos indígenas, em especial às mulheres indígenas; as perspectivas potencialmente decoloniais e interculturais; e a coerência entre o que se pretendia no planejamento e o resultado final da unidade.

Por fim, na última seção, “Reflexões que seguem”, retomo as abordagens desenvolvidas durante a pesquisa e reflito sobre os caminhos percorridos para sua realização. Além disso, destacarei as possíveis contribuições deste estudo, reforçando que as práticas pedagógicas

devem promover um cenário de escuta e de valorização de seres silenciados. Para finalizar, após essa seção, trago as referências, o apêndice e os anexos utilizados.

1.2 Para além dos centros: Linguística Aplicada como prática Suleada

A Linguística Aplicada (LA) é uma área de estudo que tem em vista a linguagem em uso, buscando compreendê-la e considerando o contexto no qual está inserida, envolvendo questões sociais, culturais, políticas, educacionais, sejam elas dentro ou fora do espaço de ensino (Moita Lopes, 2009). Desde seu surgimento, a LA vem se afastando da ideia inicial de uma visão aplicacionista da linguagem, passando a ser compreendida como uma prática social situada. Assim, rompe com qualquer concepção de neutralidade da linguagem, entendendo-a como um terreno fértil, no qual relações de poder e de desigualdades estão entrelaçadas.

Como destaca Fabrício (2006, p. 48), “a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais”. É um fato que nos leva a perceber que não é possível pensar na linguagem sem levar em consideração as reais condições de uso e as pessoas que as produzem. Pensar a linguagem apenas como um sistema ou um instrumento é desconsiderar os sentidos produzidos na realidade na qual se encontra, “pois uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação” (Fabrício, 2006, p. 57).

A mudança que vem acontecendo na LA tem apresentado o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas. Além disso, é inegável que pesquisas e práticas que promovem a visibilidade de grupos marginalizados (por gênero, sexualidade, raça, etc.) e questionam as desigualdades sociais existentes vem sendo de grande importância por desafiarem a hegemonia ocidental. Como afirmam Silva Júnior e Matos (2019, p. 106), movimentos como esses são importantes “para o estabelecimento do diálogo com as vozes do Sul e, principalmente, a partir delas, de maneira que a construção de saberes siga a direção Sul-Sul e Sul-Norte, não necessariamente geográfica, mas epistêmica”. Uma vez que podemos observar que esse Norte epistêmico ocupa um certo lugar de poder, que acaba influenciando e silenciando narrativas outras, conhecimentos outros, propagando a hegemonia eurocêntrica.

Moita Lopes (2006) reflete sobre a crítica à episteme ocidentalista ao pensar na centralidade do olhar postos nas produções de conhecimento. Percebe-se que muito se vincula a uma visão de sujeitas/os como seres hegemônicos, sem considerar sua história ou suas experiências sociais. Assim, “aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou

outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 87). Esse movimento faz-se importante, principalmente quando pensamos nos grupos que tradicionalmente foram e são colocados em uma posição de não incluídos, de não fazer parte das visões disseminadas pelos grupos dominantes.

Com isso, a LA torna-se um campo que não somente analisa, mas também problematiza e interroga, sendo inseparável “das práticas sociais correntes na contemporaneidade” (Fabrício, 2006, p. 49). Foi sendo, assim, caracterizada também “como área híbrida/mestiça ou a área da INdisciplina” (Moita Lopes, 2006, p. 97), que se desprende das correntes da disciplinaridade, abrindo-se para diálogos com outros campos de estudos. Como afirma Matos (2013, p. 5), “isso se dá pelo fato de que a LA também deseja ousar pensar de forma diferente da linguística, isto é, ir além de paradigmas consolidados, prontos, acabados e consagrados”. Esse ponto de vista mostra o constante movimento da LA em indagar os limites do tradicional, buscando formas outras de pensar e de produzir conhecimentos.

A LA passa a ser entendida como a “que deseja, sobremodo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (Moita Lopes, 2009, p. 19), que segue em constante transformação e se permitindo transitar entre a diversidade de saberes. Essa abordagem, possibilita a ampliação dos olhares sobre as problemáticas relacionadas à linguagem e à sociedade, considerando os contextos que atravessam os seres envolvidos. Com isso, “erguem-se a preocupação e o debate sobre questões culturais e identitárias, buscando-se compreender essa sociedade constituída de sujeitos plurais, baseada na diversidade e caracterizada, principalmente, pela desigualdade” (Matos, 2013, p. 3), entendendo a necessidade de se atentar às diferentes formas de existência que permeiam as experiências de vida.

Desse modo, como afirma Fabrício (2006, p. 52), essa indisciplina se configura como “uma forma de vida que, em lugar de investir na delimitação de um perfil disciplinar claramente contornado, passa a apostar no diálogo transfronteiras”. Tal posicionamento permite questionar os padrões de produzir conhecimentos e construir os seres que os constitui. Nesse sentido, Moita Lopes aponta (2009, p. 21) que, “tradicionalmente, o sujeito da LA tem sido um ser sem gênero, raça e sexualidade. Ou, no máximo, tem sido construído com um gênero, raça e sexualidade fixos do qual não consegue escapar; com a linguagem refletindo o que ele é”, o que pode provocar situações de exclusão social, invisibilizando e inferiorizando determinados grupos sociais, além de reforçar a hegemonia e posição de poder instalada no Norte. Por isso, a posição

indisciplinar pode ser importante para subverter a lógica dominante e valorizar saberes historicamente silenciados.

Assim, a LA vem tratando de ampliar o seu foco para além do centro, indo também até às margens que muitas vezes são esquecidas. Como enfatiza Fabrício (2006, p. 49), sem desmerecer os conhecimentos existentes, essa área “nos força a contínuos deslocamentos, movimentando o ângulo de observação do centro [...] para as franjas do sistema globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas de ser consideradas subalternas ou inferiores”. A LA busca os conhecimentos que também partam desses grupos subalternizados e que não apareçam somente por meio de terceiros, na tentativa de quebrar os padrões estabelecidos e dar ouvidos às realidades e às heterogeneidades colocadas em silenciamento e exclusão.

Nessa perspectiva, a LA tem sido importante na contribuição da visibilidade das/os sujeitas/os subalternizadas/os, se caracterizando também como Suleada (Silva Júnior; Matos, 2019; Matos; Silva Júnior, 2024). Aquela que busca questionar as histórias dominantes que são disseminadas, dando ouvidos às narrativas que muitas vezes foram/são silenciadas e possibilitando que narrativas outras sejam (re)contadas. Sendo “como uma articulação de alternativas para uma educação linguística e uma agenda de pesquisa e ação desde/com as Vozes do Sul e preocupada em como suas ontoepistemologias produzem efeitos nos diversos contextos em que a linguagem é central” (Matos; Silva Júnior, 2024, p. 193).

O termo Sulear foi utilizado pela primeira vez por Campos (1991), que faz uso para questionar a forma como as coisas são direcionadas e definidas pela lógica ocidental, “a partir do ponto de vista do colonizador nos países centrais”. A reflexão feita pelo autor sobre a regra ensinada nas escolas para saber a posição que nos colocamos para compreender os pontos cardeais faz com que eu realize uma viagem ao passado.

Ainda quando era menor, durante o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, sentia estranheza diante da orientação tradicional que nos colocava sempre de frente para o Norte. Era algo sem muito sentido, para mim, pois toda vez que eu girava minha frente mudava. Saber onde o sol nascia e onde ele se punha – Leste e Oeste, respectivamente – era algo intuitivo, mas ainda assim me confundia a ideia de qual mão que apontaria para qual lado. Esse desconforto se estendia também para a utilização da palavra “nortear”, era algo que me incomodava e entendia como contraditório se a utilizasse: por que tomar o Norte como referência se eu sou e estou no Nordeste? Cheguei a pensar que “nordestear” faria mais sentido, mas me soava estranho. Com o tempo, compreendi que o uso do “nortear” estava relacionado aos pontos cardeais, não às regiões brasileiras, mas isso não eliminou minha inquietação.

De forma impensada, me questionava o fato de tomar o Norte como único ponto de referência de direção, sendo que há outros. No entanto, em um pensamento limitado às barreiras geográficas, me causava estranhamento pensar em substituir por Sulear, uma vez que não sou do Sul brasileiro. Isso me fazia refletir sobre como os estados do Sul já ocupavam uma posição de prestígio no imaginário. Assim, fazer do Sul referência seria reforçar essa ideia. Nessa lógica, embora eu nunca tivesse pensado no Oeste, o que mais me parecia fazer sentido era o “leste”, pois, mesmo em dias chuvosos, o lugar do nascer do sol sempre foi meu ponto de referência mais certo e visível.

Assim, desde que fui apresentada à proposta de um Sulear epistêmico, percebo como aquelas inquietações apontavam para algo maior, a desconfiança para a imposição de uma visão, de uma direção única. Consigo ver como essa sensação se conecta à crítica à hegemonia do Norte, não geográfico, mas como referência epistêmica, política, social e existencial. Essa proposta que surge como uma crítica ao nortear, a essa ideologia que coloca o Norte epistêmico como referência e apaga os conhecimentos do Sul. Com isso, como afirma Silva Júnior (2022, p. 340), entendo que “sulear significa contrariar essa lógica, dando visibilidade à ótica do Sul e desconstruindo a falsa ideia de Norte como acima, superior e Sul como abaixo, inferior”.

Dessa forma, trata-se de um giro epistêmico e político: pensar e olhar esse Sul também como um território que abarca modos de vidas historicamente marginalizados. É o que Matos (2022, p. 286) chama de olhares outros, esses que “propõe[m] também que se veja para além da modernidade eurocêntrica e suas colonialidades como projeto civilizatório ocidental, enxergando modos de vidas outras que vivem, existem e reexistem”, reconhecendo as reexistências de povos indígenas, de quilombolas, de periféricos, de migrantes e de outros povos subalternizados:

Podemos compreender que o termo SULEar constitui um verbo que aciona um giro em direção a um SUL que não é apenas geográfico, geopolítico e ideológico, mas também epistêmico. Um giro que nos posiciona de frente para nosso horizonte, nossa realidade e, também, amplia nosso olhar voltando-nos para aqueles que são colocados em uma posição de desprestígio nas variadas e injustas hierarquias sociais, culturais, políticas e econômicas. SULEar é uma contraposição a essa polarização inventada, convencional, desleal e binária entre Norte/Sul; é uma problematização do (não) lugar do sul, do leste, do oeste e de todas as direções invisibilizadas e/ou marginalizadas (Silva Júnior, 2022, p. 348).

Assim, esse giro não é simplesmente uma metáfora, é uma prática constante, que nos coloca em uma posição e nos orienta a olhar para o que foi silenciado pela lógica ocidental. Nesse sentido, a LA Suleada busca entrelaçar os saberes *com e a partir* das vozes do Sul, de modo que essas vozes sejam locutoras de suas histórias e não interpretações de terceiros, sendo

elas mesmas produtoras de conhecimento, buscando, assim, realizar a explosão que sugere Moita Lopes (2006, p. 103) ao propor que “exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul”, valorizando-as e partindo do pressuposto que todo conhecimento interessa.

Essa área vem sendo um forte meio que colabora com as pesquisas e práticas pedagógicas, promovendo a ruptura de discursos colonialistas e hegemônicos, “uma área de conhecimento que, suspeitando dos sentidos usuais, se coloca em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo” (Fabrício, 2006, p. 61). Além disso, busca fomentar abordagens interculturais e decoloniais por meio da educação linguística. Como apontam Matos e Silva Júnior (2024, p. 195), “a LA Suleada, ao confluenciar saberes e vozes, parte de um olhar interseccional, permitindo a participação plural de diversos grupos sociais que, muitas vezes, são tomados como blocos individualizados, sem conexões identitárias”. Essa abordagem contribui para a construção de aprendizagens e de conhecimentos que dialoguem com as realidades e com as narrativas historicamente silenciadas.

Nesse contexto, torna-se essencial que abordagens que rompam com visões coloniais sejam fortalecidas. Segundo Paraquett (2012, p. 238), é acreditar na LA como “uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeitos complexos e contraditórios, mas, suficientemente, mutantes para trabalhar por um mundo melhor”. Portanto, esse pensamento possibilita compreender que a linguagem em uso deve reconhecer também como são constituídas/os as/os sujeitas/os no mundo, sem esquecer de que são mutáveis e permeadas/os pelos diversos fatores existentes.

Por essa perspectiva, os povos indígenas, por exemplo, possuem saberes, línguas e culturas que vêm há muitos séculos reexistindo às opressões coloniais, e dar ouvidos a essas vozes é bastante importante para contrapor as imposições. É preciso que também ocupem espaços centrais nas discussões, não sendo apenas objeto de estudo, mas sim agentes de conhecimentos. A propagação de histórias com uma diversidade de protagonismo é essencial para problematizar e romper com discursos homogeneizadores, bem como visibilizar conhecimentos postos ao esquecimento. Desse modo, “o compartilhamento valoriza e promove a pluralidade, possibilita o acesso às diversas versões das histórias, vivências e referências do Sul e faz com que seus saberes também circulem” (Matos; Silva Júnior, 2024, p. 194). Com isso, a LA se apresenta como um campo que não apenas questiona as hegemonias, mas também busca a resignificação dos conhecimentos por meio do diálogo, com epistemologias que vão contra os padrões hegemônicos, ao mesmo tempo que reconhece o papel fundamental das vozes das diversas histórias não contadas.

Dessa forma, assim como afirma Kleiman (2013, p. 53), reconheço que a LA “graças a seu foco na produção das realidades sociais pela prática discursiva, está em posição ideal para visibilizar e entender as resistências (ou ainda as reexistências)”, desempenhando um papel importante para as transformações necessárias na sociedade. Nesse contexto, é nessa LA que eu me encontro e dela que eu parto, uma área “responsiva à vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 97). Nessa linha de pensamento, considero que essa perspectiva pode ser importante para contribuir com o reconhecimento das reexistências de povos indígenas, especialmente das mulheres indígenas, cujas vozes e histórias têm sido silenciadas e distorcidas por narrativas coloniais e hegemônicas. Ao utilizar essa abordagem, entendo que seja possível instigar o pensamento crítico e valorizar culturas e identidades indígenas, possibilitando a construção de espaços de (des)aprendizagem.

1.3 Percorso Metodológico

Esta pesquisa se insere na área da Linguística Aplicada e apresenta uma abordagem qualitativa para compreender a construção de uma unidade didática sobre os povos indígenas. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 31), a pesquisa qualitativa se preocupa “com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”, diferenciando de uma pesquisa quantitativa, pois aqui o fator numérico não é preocupação, mas sim a análise de conteúdos passíveis de interpretações e significados.

A pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34), na compreensão dos fenômenos sociais, levando em consideração o contexto no qual os fenômenos estão inseridos. Essa abordagem é relevante para esta pesquisa por permitir analisar como as vozes indígenas e suas representações são construídas e valorizadas na UD. Além disso, pode possibilitar a compreensão das narrativas da autora sobre o processo de planejamento e de construção da unidade, identificando as possíveis reflexões e aprendizagens que emergiram com a elaboração do material.

Assim, além da metodologia qualitativa, para que se possa obter uma análise do material elaborado é importante para esta pesquisa o viés interpretativista, que segundo Moita Lopes (1994, p. 332), se preocupa com a visão subjetiva, “ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais”. Essa perspectiva enfatiza que a realidade social

não é fixa, mas vai se construindo constantemente pelos processos de interações e pelos significados compartilhados entre indivíduos.

Esse posicionamento visa a, também, reconhecer o lugar reflexivo que ocupo neste processo de pesquisa. Conforme apontam Queirós e Souza (2025, p. 21), “o lugar de estadia do pesquisador é provisório e crítico. E se fosse possível defini-lo como um movimento – seria pendular. Nessa direção, você é observador e observado”. Essa compreensão reconhece a ideia de que a análise não se dá a partir de um olhar externo e neutro, mas de uma posição implicada, atravessada por subjetividades e afetações, reforçando a necessidade de uma postura reflexiva diante dos fenômenos analisados.

O viés interpretativista considera que “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. E o fator qualitativo, [isto é], o particular, que interessa” (Moita Lopes, 1994, p. 332). Sendo essencial em todas as etapas desta pesquisa, bem como para verificar como uma UD sobre os povos indígenas pode favorecer a construção de abordagens potencialmente interculturais e decoloniais, contribuindo com a propagação de narrativas de vozes desses povos.

Além da abordagem qualitativa e do viés interpretativista, esta pesquisa envolve uma perspectiva metodológica decolonial, compreendendo que os processos de investigação não são neutros e que toda produção de conhecimento parte de um lugar histórico, político e epistemológico. Nesse sentido, compreende-se que se trata do “olhar de um(a) sobre o(a) outro(a), que não é a única verdade” (Dulci; Malheiros, 2021, p. 183). Reconhecer esse lugar implica tensionar as hierarquias naturalizadas na produção do conhecimento.

Para a realização desta pesquisa, utilizo o método de estudo de caso, que, como define Paiva (2019, p. 65), “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. Com isso, a escolha desse método se deu por possibilitar a investigação contextualizada de um caso específico e dentro de um contexto real, que não veio a existir em virtude desta pesquisa. Além disso, permite analisar não apenas o produto final da UD, mas também os processos envolvidos em sua construção, contribuindo para a compreensão dos desafios e possibilidades no desenvolvimento de materiais didáticos.

A UD, analisada nesta pesquisa, foi fruto do projeto de pesquisa “Decolonialidade ou colonialidades na educação linguística em espanhol? Da Base Nacional Comum Curricular ao Currículo Sergipano”, desenvolvido em conjunto com o projeto “Identidades femininas no currículo de Sergipe: um olhar interseccional para as atividades integradoras de língua espanhola”. Ambos os projetos foram realizados no âmbito do PIBIC (2023-2024), na área de

Linguística Aplicada, pela UFS. No contexto desses projetos, outras unidades também foram produzidas utilizando temáticas que dialogam com o que está proposto nos Itinerários Formativos de Língua Espanhola, do currículo do Ensino Médio de Sergipe. No entanto, a escolha por analisar especificamente a unidade que trata sobre os povos indígenas, em destaque no quadro abaixo (quadro 3), se deu pelo fato de buscar compreender de que maneira essa produção pode contribuir para a visibilização dessas populações no contexto educacional. Considerando a marginalização histórica que os povos indígenas sofrem, a análise possibilita verificar como a unidade trabalha a sua representatividade, observando especialmente o que se refere à mulher indígena.

Quadro 3 – Unidades didáticas produzidas no PIBIC

Projeto de Pesquisa	Unidade Didática produzida
Decolonialidade ou colonialidade na educação linguística em espanhol? Da Base Nacional Comum Curricular ao Currículo Sergipano	<i>La diversidad de la Lengua Española</i>
	<i>Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia</i>
Identidades femininas no currículo de Sergipe: um olhar interseccional para as atividades integradoras de língua espanhola	<i>Nosotras Mujeres</i>
	<i>Los 3 C más diversos: conocer, combatir y celebrar – El combate a la Transhomo+fobia en el contexto hispánico</i>

Fonte: Elaborada pela própria autora

As produções de sentidos mobilizadas neste trabalho foram observadas por meio da análise de documentos e da entrevista semiestruturada realizada com a colaboradora envolvida na produção do material. Ao entrelaçar as produções, buscou-se realizar uma análise interpretativista e contextualizada, permitindo relacionar as intenções iniciais, o material produzido e as significações atribuídas pela autora ao processo de construção da unidade didática.

Para a análise da UD, é importante considerar não apenas o material final, mas também o documento que orientou sua construção. Assim, os documentos analisados são o plano do projeto e a UD produzida, possibilitando observar as intenções iniciais e as escolhas realizadas nesse processo. Com o plano do projeto, planejou-se observar o que era pretendido inicialmente, se possui abrangências ou delimitações que facilitou ou problematizou o processo e se pode ser concluído atendendo aos objetivos delimitados. Já com a UD, pretendeu-se realizar uma análise interpretativista, verificando a coerência da temática e as representações dos povos indígenas, se há estereótipos e examinando, especialmente, a presença (ou ausência) das mulheres indígenas.

Em relação à entrevista semiestruturada, esta foi realizada com a participante responsável pela construção da UD, em junho de 2025, com o intuito de compreender como foi o processo de elaboração, seus desafios e reflexões. Essa geração de produção de sentidos aconteceu por meio de uma chamada de vídeo, pelo *Google meet*, tendo 1h45 de duração, e contou com a gravação de áudio para posteriormente ser analisada. A escolha por entrevista semiestruturada parte do intuito de ser um momento mais flexível, possibilitando explorar as respostas dada pela colaboradora, indo além do planejado.

No entanto, ao longo do processo, compreendi que a entrevista assumiu um espaço de geração de narrativa, por entender que ela se configurou como um meio de escuta, no qual a participante pode reconstruir sua trajetória, os desafios e as aprendizagens envolvidas da construção da UD. Esse momento favoreceu que ela pudesse revisitar suas memórias e se posicionar criticamente diante do processo vivido. Com isso reitero que narrar também é produzir sentido, sendo coerente com a abordagem qualitativa e interpretativista que orienta esta pesquisa.

Além disso, compreendo que narrar se constitui como um ato criativo e situado. Para Dahleh (2025, p. 41), “ao narrar, os sujeitos imaginam e constroem passados alternativos”, assim é possível observar esse espaço como um meio de reviver e de ressignificar a trajetória vivenciada. Ao revisitar o processo de planejamento e de elaboração da unidade, a colaboradora não apenas relata fatos, mas reelabora sentidos, tensiona decisões e produz novas leituras sobre sua prática.

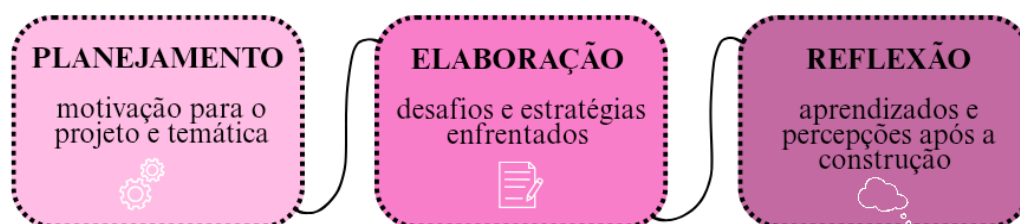
Assim, a geração de narrativa perpassa por um papel de produção de sentidos compartilhados. Conforme Dulci e Malheiros (2021, p. 185), “na perspectiva das metodologias decoloniais, o que justifica as pesquisas não é a possibilidade de encontrar respostas, mas a possibilidade de ‘interculturalidade’ na relação entre pesquisador(a) e pesquisado(a)”. Esse fato se faz presente a partir do diálogo e da escuta que aconteceram nesse processo, reconhecendo saberes outros, experiências e formas de significação.

A perspectiva decolonial nesta pesquisa se encontra ao entender que há “uma construção conjunta” (Dulci; Malheiros, 2021, p. 184). Ao relacionar isso diretamente com a geração de narrativa, é possível perceber que a colaboradora não apenas responde a perguntas, mas reconstrói criticamente sua trajetória, suas escolhas e aprendizagens no processo de elaboração da UD. Além disso, a produção conjunta de sentidos, favoreceu que diferentes saberes e experiências pudessem se encontrar.

As perguntas que conduziram essa geração de narrativa partiram de três pontos principais (figura 1): o processo de planejamento, explorando o que levou à participação no

programa e à escolha da temática trabalhada; a fase de elaboração da unidade, buscando a partilha dos possíveis desafios e de estratégias utilizadas ao longo do desenvolvimento; e a reflexão sobre o material construído, pretendendo compreender se acredita que alcançou o que foi delimitado ao início e quais percepções obtidas após a finalização.

Figura 1 – Etapas da geração de narrativa



Fonte: Elaborada pela própria autora

A análise das produções de sentidos tem como foco principal a análise interpretativista, tanto dos documentos quanto da narrativa gerada que foram analisados. Para esta pesquisa, foram adotadas três **categorias de análise** que direcionaram a investigação realizada. A primeira categoria se refere à representação dos povos indígenas, observando questões identitárias, em especial a visibilidade da figura das mulheres indígenas. A análise busca identificar se a UD rompe com estereótipos históricos e promove uma representação que se aproxime das perspectivas e experiências desses povos.

A segunda categoria de análise envolve a abordagem potencialmente intercultural e decolonial, verificando se o material possibilita o diálogo entre culturas e a contraposição as perspectivas hegemônicas. O intuito é compreender como a unidade pode ser um meio para a desconstrução de visões colonialistas e para o incentivo de uma educação linguística que valorize também as culturas não hegemônicas, principalmente no que se refere a uma educação decolonial.

Por fim, a terceira categoria se refere à consistência entre o processo de planejamento e a elaboração da UD, constatando como ocorreu esse processo, a coerência do material, as reflexões geradas após sua elaboração e as possíveis contribuições para o processo de formação de professoras/es. Além disso, foram investigados os desafios enfrentados durante o desenvolvimento da unidade, as decisões tomadas ao longo do processo e as reflexões da autora sobre o material produzido.

Figura 2 – Consonância entre objetivos e categorias de análise

Fonte: elaborada pela própria autora

Tendo em vista a metodologia que será utilizada para a análise da UD e a realização da geração de narrativa com a autora da unidade, que passarei a chamar de Milly (nome escolhido por ela), para mitigar qualquer desconforto, é importante destacar que a pesquisa foi conduzida com rigor ético, “de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes” (Paiva, 2005, p. 44), garantindo a confidencialidade da colaboradora em todas as partes da pesquisa, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS, sob o parecer nº 7.484.789. Antes de sua efetiva realização, a colaboradora foi informada que se trata de uma pesquisa e quais foram seus objetivos e procedimentos, que se sentiu confortável e concordou em contribuir com ela, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A), que detalhava os direitos e os deveres da participante, com o intuito de garantir a transparência e a segurança sobre os procedimentos da pesquisa.

A pesquisa também poderá proporcionar benefícios para a participante, possibilitando a reflexão sobre o processo de planejamento e construção da UD, considerando a abordagem decolonial e intercultural. Foi informado que a análise do material poderá ampliar as visões acerca da temática e da produção de materiais didáticos. Além disso, o fato de uma pesquisa ser realizada sobre o trabalho da professora com quem dialoguei provocaria a valorização dele, podendo contribuir para o seu crescimento e incentivar a promoção de abordagens críticas e reflexivas.

Portanto, a escolha da abordagem qualitativa de base interpretativista com o estudo de caso se mostra adequada, pois possibilitou uma compreensão aprofundada e contextualizada do processo de construção da UD sobre os povos indígenas, especialmente no que se refere à representação das mulheres indígenas. Com essa metodologia, esperou-se não apenas identificar as estratégias e os desafios enfrentados na construção do material, mas também analisar como a UD pode favorecer a construção de abordagens potencialmente interculturais e decoloniais. Dessa forma, buscou-se contribuir para a propagação de narrativas que rompam com os silenciamentos e com os estereótipos enraizados no imaginário social sobre os povos indígenas, especificamente, sobre as mulheres indígenas.

2. ENTRE O QUE É DITO E O QUE É CALADO: UM OLHAR DECOLONIAL SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Se não acordarmos para os ecos das mulheres de nossas vidas, em tempos e espaços, por séculos oprimidas, subjugadas e colonizadas, iremos continuar reproduzindo “flores de plásticos”. Elas são belas, não morrem, mas não têm vidas, não nasceram de raízes, nem de sementes, não foram fecundadas por pássaros ou louvadas por abelhas e borboletas. Inevitavelmente, jamais serão protagonistas de outonos e primaveras (Potiguara, 2023, p. 82).

Nesta seção, apresento a perspectiva de uma educação linguística permeada pelo viés da decolonialidade e da interculturalidade. Em seguida, busco realizar uma reflexão sobre como os povos indígenas são representados no contexto educacional, mesmo com a existência da Lei 11.645/08. Por fim, concluo abordando como as representações das mulheres indígenas são marcadas por estereótipos e por exclusões, enfatizado nos materiais didáticos.

2.1 Educação Linguística atravessada pela Decolonialidade e pela Interculturalidade

A invasão europeia às terras de *Abya Yala*, além de causar uma exploração territorial e material, instaurou um sistema de poder sob as camadas sociais, culturais e educacionais da sociedade. A instauração de um processo conhecido como colonialismo resultou na dominação dos colonizadores em relação aos colonizados. O colonialismo é compreendido como um processo em que se “denota uma relação econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação o que constitui tal nação em um império”⁷ (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução minha), ou seja, os europeus/colonizadores impuseram seu poder sob os povos indígenas, causando sérias opressões, imposições e silenciamentos.

Esse processo provoca também variadas colonialidades, compreendidas “como resultado da manutenção da imposição do poder e da dominação colonial, que consegue atingir diversas esferas, dentre elas, as estruturas subjetivas de um povo” (Matos, 2020, p. 95-96). As colonialidades podem ser observadas de diversos campos, relacionando assim com questões de gênero, de raça, de classe, de língua, etc., marginalizando os seres e provocando a perda de suas identidades.

⁷ No original: “denota una relación económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio”.

O colonialismo pode ser entendido como um processo que apresenta um início e um fim. No entanto, a colonialidade, embora tenha surgido com o colonialismo, não termina junto: a colonialidade vem perdurando até a atualidade. Isso provoca uma série de consequências que se espalha em diversos âmbitos da sociedade, como o político, o cultural, o econômico, o social e o educacional. Seus efeitos continuam influenciando e moldando os conhecimentos de mundo e a reprodução de discursos que desconsidera saberes outros.

As contribuições de Quijano (2007) aprofundam essa discussão ao evidenciar que a colonialidade constitui um dos elementos centrais do padrão mundial de poder capitalista, moderno e eurocentrado. Conforme aponta o autor, a colonialidade se constitui de modo duradouro e surgiu pela imposição da classificação racial, operando “em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e à escala social”⁸ (Quijano, 2007, p. 93, tradução minha).

No contexto latino-americano, a ideia de raça foi utilizada como instrumento fundamental de dominação e de classificação social. Povos diversos, com histórias, línguas e cosmologias próprias, foram reduzidos a categorias homogêneas e hierarquizadas, sendo os povos originários nomeados genericamente como “índios”. Esse processo não apenas invisibilizou identidades, mas também retirou esses povos de seu lugar na história da produção cultural e intelectual da humanidade, relegando-os à condição de “raças inferiores” (Quijano, 2005, p. 127). A situação imposta estabeleceu um sistema de poder centrado no eurocentrismo e que reprimia formas outras de produzir conhecimento, colocando-os em um lugar de desvalorização e sem reconhecimento.

Os resultados dessa dominação colonial ainda se faz presente e se edifica na vida social. Como destaca Maldonado-Torres (2007, p. 131, tradução minha), a colonialidade “se mantém viva nos manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros espaços de nossa experiência moderna”⁹, que se atualiza cotidianamente, afetando modos de existir, de pensar, de se relacionar com o mundo, além de se perceber e de projetar o futuro. Assim, é possível perceber que as colonialidades seguem operando nas estruturas contemporâneas.

⁸ No original: *en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social.*

⁹ No original: *se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna.*

No contexto educacional, percebemos os reflexos que a permanência das colonialidades provoca nesse cenário, pois “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (Silva, 2005, p. 15). No entanto, é uma seleção que por muitas vezes acaba repercutindo a perspectiva e a visão hegemônica, podendo afastar da realidade das/os estudantes e estabelecer um padrão a seguir, já que o currículo é visto como um instrumento base para o sistema de ensino.

Além disso, segundo Silva (2005, p. 35), “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante”, colocando em destaque os conhecimentos que já possuem um certo poder de referência, desfavorecendo conhecimentos outros que acabam, cada vez mais, sendo invisibilizados e excluídos. Um fato que pode impossibilitar que as/os estudantes se identifiquem e se sintam representadas/os, provocando um distanciamento de suas realidades e até mesmo o desinteresse.

Isso é perceptível também nos materiais didáticos que são utilizados, apresentando discursos coloniais que apagam os grupos marginalizados. Como ressalta Lessa (2013), no que se refere aos livros didáticos de espanhol, do Brasil e da Espanha:

(...) verifica-se uma tendência à reprodução de discursos colonialistas, à homogeneização do mundo hispânico e ao apagamento de conflitos sociais e históricos. Dessa forma, a maioria dos livros didáticos contempla agentes que representam a camada social mais privilegiada no contexto urbano latino-americano, em detrimento das populações indígenas e rurais, que figuram folcloricamente, sem voz ativa (Lessa, 2013, p. 21).

Assim, é possível perceber que as populações que não fazem parte dos grupos mais privilegiados, quando aparecem nos materiais, normalmente, são retratadas por meio de estereótipos que não as representam, apenas disseminam uma visão distorcida da sua realidade. Como é o caso dos povos indígenas, em que “ênfatisa apenas as histórias das derrotas e das perdas que culminam no extermínio dos povos indígenas, escondendo as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições” (Kayapó, 2019, p. 72) ou também simplesmente apresentam de forma alegórica, congelando-os a uma única representação, sem a abordagem de suas significações.

Nesse sentido, é fundamental partir pelo viés da educação linguística, entendendo-a como um campo “que interroga as epistemologias que não aceitam o pensamento divergente e o reconhecimento de que a vivência das línguas e com as línguas se dá de modo conjunto, num roçar de experiências de vida e a partir de deslocamentos constantes” (Mendes, 2022, p. 125).

Diante disso, acredito em uma educação linguística compreendida como uma prática social e política que vai muito além do teor instrumental da língua. Uma educação comprometida com a ruptura de hierarquias epistemológicas e com a construção e reconhecimento de identidades, de vozes e de culturas.

Propondo-se a considerar as/os sujeitas/os em suas heterogeneidades e historicidades é possível romper com a disseminação de conhecimentos baseados em uma completa hegemonia e na falsa ideia de neutralidade, além de buscar trilhar caminhos que possibilitem a escuta e a valorização de vozes historicamente silenciadas. Uma educação em que formas diferentes de linguagem possam coexistir em um mesmo espaço. Assim, buscar virar a chave de abordagens homogeneizantes que ainda predominam em práticas escolares.

Em vista disso, torna-se importante também englobar a perspectiva da decolonialidade, que pode ser entendida como “um projeto, uma agenda, uma postura e uma atitude contínua de enfrentamento das colonialidades em nossas estruturas sociais e territórios corporais” (Matos, 2020, p. 98), passando a questionar a seriedade de coisas impostas pelos dominadores e que não davam ouvidos àqueles grupos que eram colocados à dominação. A decolonialidade é uma forma de contrapor os padrões coloniais e as estruturas de poder enraizadas na sociedade, possibilitando que grupos marginalizados possam também contestar as imposições e as opressões colocadas sobre eles.

O pensamento decolonial emerge em contrapartida à fundação dos ideais de modernidade/colonialidade, tendo suas raízes no pensamento indígena e afro-caribenho em *Abya Yala*, e depois se expandindo para os contextos de dominação na Ásia e na África (Mignolo, 2007), apresentando-se como resposta ética, política e epistemológica a essa violência histórica e estrutural. Para Mignolo (2007, p. 27), a decolonialidade não se deixa levar pelas narrativas universalizantes da racionalidade moderna, sendo uma força que se recusa a reproduzir “os contos de fadas da retórica da modernidade”¹⁰ e que não se submete à lógica da colonialidade. O pensamento decolonial caracteriza-se, assim, pelo desprendimento das categorias eurocêntricas e pela abertura a modos outros de pensar, de sentir e de existir, historicamente silenciados, mas existentes.

Desse modo, compreende-se que “a decolonialidade supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas” (Matos, 2020, p. 96), apresentando um ponto de vista que possibilita o questionamento das estruturas e

¹⁰ No original: *los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad*.

das práticas que propagam desigualdades. Junto a isso, é válido destacar que essa perspectiva “não é um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violenta quotidianamente” (Landulfo, 2022, p. 101). Assim, mais do que um conceito, a decolonialidade se trata de uma postura, um modo de vida, um chamado para as transformações e desconstruções das relações de poder, que necessita de comprometimento e que deve acontecer em todos os momentos.

No contexto da educação linguística, a perspectiva decolonial provoca questionamentos e reestruturação de práticas pedagógicas, currículos e epistemologias que perpetuam desigualdades e hegemonias eurocêntricas. Para além disso, trata-se de uma proposta de educação linguística situada, de e para *Abya Yala*, que parte de suas experiências históricas de colonização, violência e resistência. Assim, contribui para reflexão crítica acerca dos conteúdos e dos conhecimentos que estão sendo passados nesse contexto e que vai além dele, nos levando às indagações já apontadas por Kilomba (2019, p. 50):

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (Kilomba, 2019, p. 50).

Essas reflexões estimulam a educação linguística decolonial, que busca promover mudanças no sistema educacional em um viés crítico, integrando línguas e culturas subalternizadas, envolvendo conhecimentos que incluam e reflitam a diversidade, a valorização de saberes e a ruptura de narrativas da hegemonia eurocêntrica. Com isso, pretende-se uma educação que compreenda que “usar palavras, (re)contar histórias, articular discursos, incorporar gramáticas e (re)escrever narrativas é necessariamente se implicar diante da herança colonial como forma de elaborar o passivo acumulado em séculos de luto e de violência” (Torquato, 2024, p. 89), assumindo um caráter crítico, político e pedagógico que busca ressignificar as práticas educacionais e construção de identidades. Além disso, ao ir contra a lógica histórico colonial, essa perspectiva afirma que “basta de uma narrativa histórica eurocêntrica que reduz a existência ancestral de outros povos ao abismo do esquecimento e coloca a Europa no topo do progresso e das civilizações” (Pinheiro, 2019, p. 331), propondo um espaço de enfrentamento, reexistência e produção de sentidos plurais.

Para lutar contra as consequências do colonialismo, junto com a decolonialidade, é importante trazer os debates sobre a interculturalidade, que para Matos (2014, p. 167) “está

baseada no reconhecimento da diversidade cultural”, considerando todos os grupos que compõem a sociedade como um todo, e não apenas aqueles que são grupos marginalizados. Isso se justifica pelo fato de que a sociedade é constituída por uma heterogeneidade de culturas que se entrelaçam. Reduzi-las a somente uma ou ignorar a existência de outras é também sinal de opressão, é rejeitar e desmerecer as outras.

Tal lógica está diretamente vinculada à naturalização histórica de uma cultura hegemônica, já que, conforme problematiza Fleuri (2003), a cultura europeia foi historicamente naturalizada como “modelo da cultura universal”, sendo associada à racionalidade e à superioridade, enquanto “todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas”. Essa naturalização se converte em instrumento de poder, impondo uma como padrão universalizante, como uma tentativa de apagar modos outros de existir. No caso de *Abya Yala*, esse processo se materializou de forma violenta, uma vez que “os imigrantes invasores trataram o continente americano como terra de conquista e não reconheceram as culturas dos indígenas, que foram obrigados a aceitar a cultura dos conquistadores” (Fleuri, 2003, p. 18), o que provocou a negação da diversidade cultural, fazendo com que as diferenças fossem vistas de modos marginais.

Sob essa perspectiva, a interculturalidade não se restringe à convivência entre culturas, uma vez que, para Walsh (2007, p. 47, tradução minha), a interculturalidade “indica e significa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra”¹¹. Ou seja, trata-se de modificar a centralidade eurocêntrica, construindo uma realidade que emane também daqueles que normalmente são excluídos da sociedade. Isso porque a interculturalidade aponta “o problema da diferença colonial”¹² (Walsh, 2017, p. 21, tradução minha), andando de mãos dadas com a decolonialidade para contrapor as colonialidades já enraizadas e possibilitando novas formas de ser, de saber, de viver.

Nesse sentido, Walsh (2012, p. 62, tradução minha) enfatiza que “a interculturalidade em si, só terá significado, impacto e valor quando assumida de forma crítica, como ação, projeto e processo”¹³. Exige um posicionamento crítico diante das relações de poder e das desigualdades historicamente construídas. Assim, a interculturalidade não pode ser compreendida como uma proposta neutra, ou simplesmente celebratória da diversidade cultural,

¹¹ No original: “*señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra*”.

¹² No original: “*el problema de la diferencia colonial*”.

¹³ No original: “*la interculturalidad en si, solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso*”.

pois “o problema central do qual parte a interculturalidade não é a diversidade étnico-cultural; é a diferença construída como padrão de poder colonial”¹⁴ (Walsh, 2012, p. 65, tradução minha). Por essa razão, trata-se de um projeto em construção contínua que vem deslocando a lógica de convivência pacífica para uma prática que reconhece o conflito e a tensão como dimensões constitutivas das relações interculturais.

Nessa direção, Fleuri (2014, p. 92) explicita que a interculturalidade “aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial”, na medida em que busca “entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de ‘raça’ como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial”. Essa perspectiva reforça que a interculturalidade não se limita ao reconhecimento da diversidade cultural, mas se compromete com o enfrentamento das estruturas históricas de dominação que sustentam as desigualdades raciais, epistemológicas e sociais.

Sem perder de vista seu caráter de enfrentamento à matriz colonial, a própria estrutura do termo interculturalidade traz consigo a ideia de diálogo e reciprocidade. Como destaca Paraquett (2010, p. 146), “prefixo inter representa um papel importante nesse aspecto, pois sugere uma relação recíproca entre as duas partes. Sugere a integração, o encontro, o diálogo”. Isso nos leva a compreendê-la como uma prática de escuta mútua, de se reconhecer e conhecer modos outros de existir, tendo a diversidade como o elo que constitui a vida social.

Pensando em uma educação linguística, como propõe Mendes (2022, p. 125), a “perspectiva intercultural pressupõe ação criativa e propositiva em todas as suas dimensões constitutivas, em busca da construção de espaços interculturais nos quais a experiência da diferença é a sua maior força motriz”. Portanto, podemos compreender que as heterogeneidades são fundamentais para a construção e fortalecimento de diálogos e identidades plurais, de modo que não busque priorizar apenas um lado ou silenciar o outro. Assim, entende-se que:

Uma abordagem de ensino que se pretende intercultural deve ser, por natureza, dialógica. Desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas (Mendes, 2007, p. 138).

¹⁴ No original: *el problema central del que parte la interculturalidad no es la diversidad étnico-cultural; es la diferencia construida como patrón de poder colonial.*

No ensino de línguas, Matos (2014, p. 168) afirma que a interculturalidade presume “uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro”, ações essas que devem englobar todas as pessoas que estão envolvidas nesse ambiente, recordando também que devem ir para além da sala de aula e dos muros da escola desconstruindo estereótipos e promovendo o pensamento crítico. Além disso, como Matos (2014) enfatiza, “a interculturalidade não pode ser aprendida como um elenco de costumes, hábitos ou traços exóticos de um país ou uma cultura em particular” (Matos, 2014, p. 169), pois com isso é mais provável que acabe realizando uma abordagem superficial ou folclórica. Essa perspectiva relacionada a determinadas características não garante que haja um diálogo intercultural, mas pode reforçar pensamentos coloniais já concebidos, especialmente quando desconsidera as especificidades do contexto latino-americano, marcado por processos históricos de colonização, racialização e silenciamento de povos indígenas e afrodescendentes, por exemplo.

Em consonância com essa questão, Fleuri (2003, p. 24) alerta que quando as diferenças culturais são tratadas de forma estereotipada, “focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais”, deixando de valorizar “os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem”. Dessa forma, a interculturalidade precisa ser compreendida como uma prática de disponibilidade ao diálogo e de reconhecimento de modos outros de existir, tendo a diversidade como elemento constitutivo da vida social.

É nesse ponto que se torna central a perspectiva do estranhamento. Para Fleuri, o encontro intercultural implica lidar com o estranhamento, uma vez que o outro não pode ser plenamente compreendido ou apropriado a partir de nossos próprios referenciais culturais. O estranhamento, nessa perspectiva, não se confunde com rejeição ou exotização da diferença, mas com a abertura para reconhecer o outro em sua especificidade, recusando tanto a assimilação, quanto a folclorização. Trata-se de um deslocamento do olhar, no qual as/os sujeitas/os são convidadas/os a reconhecer seus próprios modos de produções culturais como apenas um entre muitos possíveis, abrindo-se à experiência do desconhecido e, inclusive, ao “outro que habita em nós mesmos” (Fleuri, 2003, p. 31).

Assim, essa perspectiva exige a abertura ao deslocamento, uma vez que “somos convidados a viver os nossos padrões culturais como apenas mais um dentre os muitos possíveis, abrindo-nos para a aventura do encontro com a alteridade” (Fleuri, 2003, p. 31).

Implica questionar a naturalização de uma história única (Adichie, 2019), além de ser um espaço de (des)aprendizagem e resignificação de identidades.

Nesse contexto, é importante ressaltar que essa prática deve ser entendida “como uma maneira de viver a vida, de entender como nos constituímos e como o outro se constitui, realizando uma modificação de postura perante o diferente” (Matos, 2018, p. 22), sendo uma transformação que se manifesta cotidianamente nos modos de conviver e ver o mundo. Nesse mesmo sentido, Mendes (2022, p. 128) reforça que, tanto a decolonialidade quanto a interculturalidade, “são modos de vida, são dimensões em construção e que exigem de nós um trabalho constante, uma prática constante no sentido de criar outras formas de ver e de atuar no mundo”. Assim, não devem ficar somente na teoria e estar longe de se acomodar diante do que há muito tempo vem sendo imposto.

Com isso, percebo que pensar nos conceitos aqui discorridos é ir muito além de uma proposta pedagógica: envolve também um compromisso pessoal que reflete no nosso modo de ser, estar e atuar no mundo. Desse modo, concordo com Matos (2018, p. 30) quando, ao falar sobre interculturalidade, afirma que “é antes uma celebração de nossa essência mais íntima e algo que indubitavelmente torna a vida muito mais fascinante”. Essa perspectiva ressalta a importância não apenas de criar situações que suportem as diferenças, mas que as abracem e as incorporem como parte essencial da constituição dos indivíduos.

Dessa forma, é necessário ter em vista que a luta contra as sequelas do colonialismo deve ser uma prática constante. No contexto educacional e para além dele, a decolonialidade e a interculturalidade devem ser atitudes contínuas, contrapondo os silenciamentos causados. Nesse cenário, a educação linguística torna-se um espaço de disputa de sentidos, no qual é possível romper com a homogeneização curricular e criar condições para o reconhecimento de múltiplas vozes, entre elas, as dos povos indígenas. É nesse movimento que se faz fundamental que haja propostas que busquem deslocar o olhar colonial e promover práticas que dialoguem com a diversidade epistêmica e cultural dos povos originários.

2.2 Entre a Lei e a Prática: a representação dos Povos Indígenas no contexto educacional

Ao longo da história da educação brasileira, os povos indígenas têm sido representados de modo superficial, por meio de abordagens estereotipadas e folclorizadas. A figura do “índio” presente em materiais didáticos e atividades escolares tradicionais, por muitas vezes, remeteu a uma imagem do passado, desconsiderando a sua existência também na contemporaneidade. Um

ambiente que embora deveria promover uma visão contrária, acaba contribuindo para a disseminação de visões negativas acerca desse povo ancestral.

Essa forma de representar os povos indígenas não surgiu sem motivos. Encontra-se relacionada com o histórico processo de colonização, em que a invasão europeia buscava silenciar e usurpar territórios indígenas. Como afirmam Krenak e Pimenta (2019, p. 17), uma guerra “de ocupação, de redução, que tem como objetivo claro a nossa integração como povos distintos em uma identidade hegemônica e a nossa dizimação como sujeitos plenamente capazes”. Esse processo, além de apagar suas identidades, reduzem os povos originários às narrativas dos colonizadores.

Freire (2016) afirma que a representação dos povos originários acaba sendo formada e enraizada no imaginário social por meio de equívocos, dentre os quais ele elenca cinco: o *índio* genérico; culturas atrasadas; culturas congeladas; *índios* pertencem ao passado; e brasileiro não é *índio*. Essas ideias os colocam como seres homogêneos desconsiderando as diversidades que os constituem como um povo do passado e que se encontram atrasados na atual realidade, além de provocar uma representação folclórica. Visões como essas muitas vezes vão se naturalizando no contexto escolar, que acabam distorcendo a realidade e silenciam as identidades indígenas.

Para compreender como os povos indígenas são apresentados nos materiais didáticos e nas práticas escolares, é fundamental discutir o conceito de representação. De acordo com Hall (2016, p. 53), “representação é a produção do sentido pela linguagem”, o que significa que aquilo que se diz, se mostra ou se silencia sobre determinados grupos sociais não é neutro, mas produz sentidos e significados que circulam socialmente. Nessa perspectiva, é válido enfatizar que “qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funcionem como signos, que sejam capazes de carregar e expressar sentido e que estejam organizados com outros em um sistema, são, sob esta ótica, ‘uma linguagem’” (Hall, 2016, p. 37). Assim, as formas pelas quais os povos colocados, representados constroem sentidos sobre quem são, como vivem e qual lugar ocupam na sociedade.

No entanto, nesse processo, um dos mecanismos mais recorrentes é a estereotipagem, que emerge de forma negativa na produção de sentidos. Hall (2016, p. 88) explica que o “estereotipado” corresponde àquilo que é “reduzido a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas”. No caso dos povos indígenas, uma das formas que isso se manifesta é por meio de imagens ou de abordagens genéricas, congeladas no passado e associadas a modos de vida homogêneos, que desconsideram a diversidade de povos, de línguas, de histórias e de experiências.

A estereotipagem, entretanto, não opera de forma isolada ou inocente. Conforme Hall (2016), ela “é parte da manutenção da ordem social e simbólica”, pois estabelece fronteiras entre o que é considerado “normal” e o que é visto como “outro”, entre “pessoas de dentro” e “forasteiros” (p. 192). Ao representar os povos indígenas como exóticos, atrasados ou pertencentes apenas ao passado, essas práticas produzem uma representação que os coloca à margem da sociedade contemporânea, reforçando relações de desigualdade e de exclusão. Desse modo, a estereotipagem atua como um mecanismo de controle que define quem pertence e quem não pertence aos espaços de legitimidade social e epistemológica.

Além disso, como destaca Hall (2016, p. 190), a estereotipagem possui efeitos “essencializadores, reducionistas e naturalizadores”, pois reduz sujeitos e grupos “a algumas poucas características simples e essenciais, que são representadas como fixas por natureza”. No contexto educacional, isso se traduz em currículos e materiais didáticos que reiteram narrativas únicas sobre os povos indígenas, desconsiderando suas transformações históricas, suas formas contemporâneas de existência e suas produções culturais, políticas e intelectuais.

Esses processos tornam-se ainda mais evidentes quando se considera que “a estereotipagem tende a ocorrer onde existem enormes desigualdades de poder” (Hall, 2016, p. 192). Como afirma Hall (2016, p. 193), o poder aqui tratado deve ser compreendido “em termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira”. Assim, determinadas escolhas de representações dos povos indígenas no currículo escolar não apenas refletem desigualdades históricas, mas também contribuem para a reprodução de visões coloniais que silenciam vozes indígenas e inviabilizam a construção de outras narrativas.

Mesmo com o passar do tempo, a persistência da invisibilidade de abordagens que de fato representem essa população minoritarizada¹⁵ está relacionada com a forma que são construídos os currículos escolares. O currículo é um instrumento que deveria ser formado por “uma escolha intencional de concepções de mundo, de valores, momento histórico, práticas sociais, que atendam a interesses de cada contexto onde a escola está presente” (Kaingang, 2019, p. 35), que contribuísse para a manutenção de culturas e fortalecimento de identidades. No entanto, “na maioria das vezes, o currículo privilegia determinada concepção de sociedade” (Kaingang, 2019, p. 35), o que acaba gerando a negação e a exclusão de abordagens outras, uma vez que acaba abarcando camadas já privilegiadas e não dão espaço para conhecimentos outros.

¹⁵ Opto pela utilização desse termo neste trabalho por compreender que se refere “ao lugar de subalternidade ocupado impositivamente” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 105), não necessariamente a quantidade numérica.

Dessa forma, de acordo com Kayapó (2019, 58), as escolas e os currículos que as constituem “vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional”. Por isso, é importante repensar os conteúdos que estão sendo abordados: se desconstroem ou só reforçam as narrativas coloniais.

Em março de 2008, foi promulgada a Lei n. 11.645, a qual tornou obrigatória a inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Um marco legal que visa a possibilitar uma representação mais significativa acerca desses povos. Essa lei altera o artigo 26-A da Lei n. 9.394/96, passando a valer da seguinte forma:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

A promulgação da lei possui um papel fundamental, pois possibilita que as histórias e culturas indígenas também possam ser estudada, que perspectivas outras sejam mostradas. No entanto, esse fato “não significou que todas as escolas não indígenas brasileiras incorporaram em seu currículo a temática indígena, nem que o que a lei determina já esteja sendo cumprido à risca em todas as escolas do país” (Freire, 2019, p. 135). A inserção da presença indígena nas escolas segue limitada a uma abordagem simplista e datas comemorativas.

Um exemplo disso é o dia 19 de abril, que por meio do Decreto-Lei n. 5.540, de 2 de junho de 1943 (Brasil, 1943), oficializou o “dia do índio”. Por muitas vezes foi possível observar que nesse dia “as crianças voltam para suas casas literalmente fantasiadas, como se esse ato performático pudesse estar rendendo alguma homenagem aos povos originários” (Matos, 2020, p. 105). Além disso, como afirma Munduruku (2019a, p. 45), durante o mês de abril, “em muitas escolas, os professores dedicam boas horas letivas para inculcar nas crianças ideias preconcebidas a respeito do nativo brasileiro”. Essas abordagens acabam reforçando o

silenciamento e a propagação de falsas ideias acerca desses povos ancestrais, os colocando como figuras iconográficas.

No entanto, a nomenclatura “dia do índio” foi revogada, em 8 de julho de 2022, pela Lei n. 14.402 (Brasil, 2022), que instituiu o dia dos Povos Indígenas. Essa mudança apresenta um avanço importante ao deslocar uma nomenclatura “racial, colonial e negativa” (Quijano, 2005, p. 127) para uma nomeação que reconhece a multiplicidade de povos, assim como de línguas, de histórias e de modos de vida indígenas, problematizando a homogeneidade colocada sobre os povos indígenas. Espera-se que essa mudança não permaneça apenas nas letras da lei, mas que seja reconhecida nas práticas cotidianas.

Em meio a essa questão, como afirma Munduruku (2019a), uma importante pauta que deve estar em reflexão para não repetir é o uso da palavra “índio”. O escritor afirma que “é necessário começar a se dar conta de que esta palavra traz consigo um fardo muito grande e pesado, pois se trata de um apelido aplicado aos habitantes dessa terra”, tendo em vista que “isso seria continuar escondendo a diversidade cultural e linguística que o país traz em seu bojo desde a chegada dos europeus conquistadores” (Munduruku, 2019a, p. 46). O termo “índio” se caracteriza como um apelido e a sua utilização provoca a generalização da multiplicidade de povos originários, uma forma de restringi-los a um só grupo, ignorando suas heterogeneidades, também reduzindo as suas próprias existências.

Uma das dificuldades em se trabalhar as histórias e culturas indígenas nas escolas é os recursos a serem utilizados, uma vez que “a grande maioria dos livros didáticos traz a imagem dos indígenas no passado, como se não existissem mais. Isso fortalece o preconceito e a visão negativa acerca dos povos e se reflete dentro e fora das salas de aulas” (Kaingang, 2019, p. 34). É notável que há uma falta de produção que de fato os visibilizem, produções que partam de autorias indígenas. Com o intuito de que não apenas os insiram no contexto educacional, não sejam meras figuras históricas, mas seres do passado, do presente e do futuro, autores de suas próprias narrativas. Para que assim seja possível trilhar um caminho que valorize a multiplicidade de culturas e formas de reexistência.

Ao observar os cinco últimos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o Ensino Médio, especificamente os critérios de avaliação das obras didáticas, é possível perceber que é somente a partir do PNLD 2018 que há uma mudança mais significativa em relação à temática indígena. Ao contrário dos editais de 2012 e 2015 – que, embora fizessem a inclusão da Lei 11.645/08, focalizavam no respeito e na obediência à legislação –, o de 2018 vem com um diferencial que apresenta uma forma mais expandida sobre como os povos indígenas devem ser representados:

1.1.7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural (Brasil, 2015, p. 32).

Essa ênfase vai ficando mais evidente nos editais seguintes. O PNLD 2021, mesmo não trazendo explicitamente a Lei 11.645/08, amplia essa visão para além do estudo das culturas indígenas, enfatizando também a necessidade de “promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social” (Brasil, 2019, p. 52).

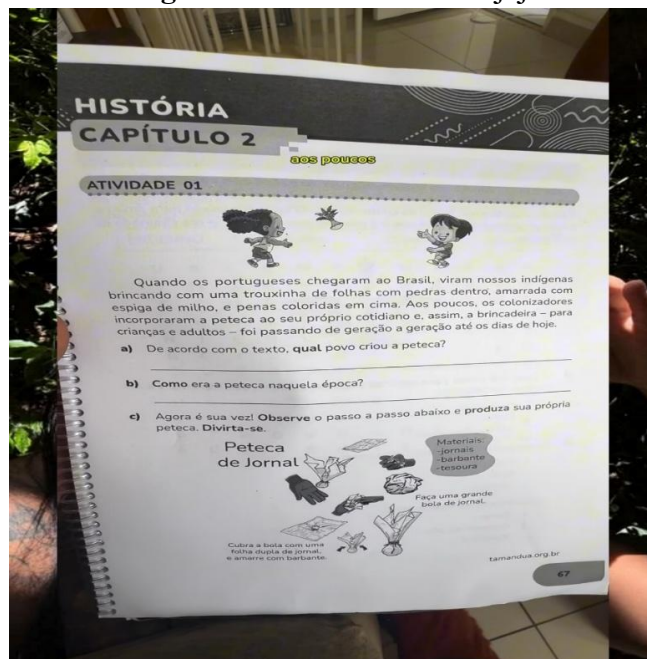
Já no PNLD 2026, a legislação volta a aparecer explicitamente, e os critérios estabelecidos são mais detalhados, exige também uma abordagem contínua, interseccional e assertiva. Um diferencial desse edital é que a menção explícita à temática indígena é feita em três componentes curriculares – arte, biologia e história –, já que nos editais de 2012, 2015 e 2018 só apareceu nos componentes de história e/ou biologia. Isso mostra um avanço significativo que amplia o espaço para as representações e vozes indígenas incorporadas de uma abordagem que valorizem seu protagonismo, saberes e culturas como parte integrante da história e da contemporaneidade de nossa sociedade.

Essas mudanças no processo avaliativo indicam uma tentativa de enfrentar a invisibilidade e a representação estereotipada desses povos nos materiais didáticos. Com elas, torna-se possível observar que os materiais didáticos vêm se transformando, ainda que de forma não tão veloz. No entanto, ainda é necessário ter cautela sobre a forma como essas exigências se concretizam nas obras aprovadas e utilizadas nas escolas, considerando que um material por si só não traz garantias efetivas.

Em virtude de debates e de discussões que vêm ocorrendo na sociedade, se tem tentado fazer a inclusão de conteúdos indígenas de forma diferente de anos atrás. No entanto, quando isso acontece acaba persistindo “problemas relacionados à representação dos povos indígenas no imaginário social brasileiro, nem sempre conscientemente percebidos” (Nascimento, 2019, p. 151). Representações que, ainda que passe de maneira “despercebida”, continuam reforçando estereótipos que os marginalizam.

A cantora Kaê Guajajara compartilhou em sua rede social um vídeo¹⁶ em que apresenta uma atividade produzida em um livro infantil (figura 3). A atividade em questão tratava sobre a história da peteca. Dentre outras coisas, o que intriga a cantora é o enunciado de uma questão, na qual é perguntado “qual povo criou a peteca?”. Ainda que o texto apresentado utilizava a palavra indígena, a utilização da forma singular da palavra povo reforça o estereótipo historicamente produzido. Reduzia-os a um só povo, restringindo as suas multiplicidades de culturas, histórias e identidades a somente uma.

Figura 3 – Reel de Kaê Guajajara



Fonte: *instagram @kaekaekae*

Como afirma a artista, na postagem realizada, “são livros e mais livros que reproduzem a mesma história, e quando ameaçam não reproduzir, ainda temos os imaginários coletivos pra nos devolver ao lugar que eles criaram, que sempre foi abaixo da sociedade e incapaz” (Guajajara, 2025, n.p). Livros e abordagens que promovem a invisibilização e a desconstrução de crianças indígenas que crescem com a narrativa não colonizadora. Para muitos, a utilização de uma palavra pode ser apenas um detalhe pequeno que supostamente não fará mal nenhum ou acarretará em prejuízos. No entanto, para o outro, são marcas de séculos de imposição, opressão, exclusão e silenciamentos. É uma história e uma luta contínua, resistindo e reexistindo para cultivar suas tradições, culturas, formas de ser.

¹⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DIBr14zJHHw/?igsh=eWY0eTh3bG5namZ1>. Acesso em: 18 abr. 2025.

Há mais de uma década da criação da Lei 11.645/08 é possível perceber que muitos passos ainda devem ser dados. No entanto, a sua existência, tendo como caráter obrigatório, “abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos” (Kayapó, 2019, p. 59). Essa lei estabelece a necessidade da inserção de estudos que busquem rejeitar as falsas narrativas dominantes, proporcionando que as histórias dos povos originários sejam mobilizadas de acordo com suas visões, conforme discute Nascimento (2019, p. 145):

Os efeitos principais esperados da Lei n. 11.645/08 são, diante da riqueza e complexidade da diversidade dos povos indígenas brasileiros, promover o conhecimento da história e das culturas destes povos com vistas à construção de novas imagens que os representem como sujeitos ativos no processo de construção da nação, que referenciem seus modos de organização social e simbólica de maneira positiva, suas intencionalidades históricas e culturais, que os descrevam, enfim, como sujeitos de sua própria história (Nascimento, 2019, p. 145).

Pensar na inclusão dos povos indígenas não é só os inserir, mas também observar o que o material que está sendo colocado representa: se propõe visões outras sobre eles ou apenas reforça as ideias preconcebidas. Como a abordagem sobre o processo histórico da invasão dos europeus, não basta citá-los como os primeiros nativos do território e contar somente um lado da história: o lado vencedor. Essa forma estará somente disseminando uma história que só reforça “estereótipos e preconceitos sobre como esses povos vivem, fazendo recair sobre eles um peso muito grande, que revelam mais sobre a nossa ignorância do que a realidade vivida por eles” (Munduruku, 2019a, p. 42).

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar também os referenciais epistemológicos que orientam a construção dos currículos. Questionar a forma como os povos indígenas são abordados nos currículos implica, portanto, tensionar os modos de produzir conhecimento e de definir quais saberes são legitimados no espaço escolar. Nesse sentido, o debate sobre o Sulear contribui para compreender por que determinadas narrativas seguem sendo privilegiadas, enquanto outras permanecem silenciadas ou marginalizadas.

O termo Sulear, conforme já discutido na seção anterior, refere-se a uma postura crítica diante das representações construídas a partir do uso do termo nortear, o qual está associado a uma lógica eurocêntrica que historicamente estabeleceu o Norte como parâmetro universal de referência Silva Júnior (2022). Ao assumir o Norte como parâmetro, os currículos escolares acabam por reproduzir uma lógica colonial que naturaliza determinadas epistemologias e reduz os saberes indígenas a abordagens superficiais, genéricas e folclorizadas. Sulear, nesse

contexto, trata-se de questionar a hierarquização epistemológica que sustenta a invisibilização das vozes indígenas no espaço educacional.

Essa perspectiva possibilita posicionar-se contra a lógica colonial, dando ouvidos às vozes que frequentemente são postas ao silenciamento ou que são enquadradas em narrativas disseminadas pelo ponto de vista dominante. É por isso que, como afirma Alexandre (2022, p. 396), “as Vozes do Sul se colocam justamente pela necessidade de serem ouvidas”, permitindo que os grupos subalternizados tenham suas histórias contadas por eles mesmos, fato que contribui “para *descolonizar* as noções do conhecer, do saber e do fazer”. No contexto da educação escolar, escutar as Vozes do Sul significa romper com narrativas únicas e hegemônicas que historicamente representaram os povos indígenas a partir do olhar do colonizador, negando-lhes o direito à autoria de suas próprias histórias.

Além disso, quando as Vozes do Sul são “contextualizadas na e a partir da contestação de paradigmas ditos fixos ou intrincáveis, abrem espaço de acolhimento para um pensamento mais holístico e mais humano” (Alexandre, 2022, p. 397), favorecendo a ruptura de estereótipos e a visibilização de histórias não contadas. No âmbito educacional, isso se torna essencial, uma vez que a superficialidade das abordagens indígenas nos currículos e materiais didáticos não apenas distorce a realidade desses povos, mas contribui para a manutenção de práticas coloniais que silenciam saberes originários e reforçam desigualdades históricas.

Desse modo, nota-se que “a perspectiva de contar/narrar a história evidenciando outros pontos de vista enriquece muito, mas também é desafiador, pois significa desalojar-se do supostamente conhecido e seguro” (Kaingang, 2019, p. 32). No entanto, é um processo necessário para que perspectivas outras também sejam ouvidas e visibilizadas, já que se tem “a consciência da histórica invisibilidade dada ao tema e/ou a propagação de equívocos e preconceitos transmitidos em muitas das escolas brasileiras” (Krenak; Pimenta, 2019, p. 18). Por isso, é importante exercer práticas pedagógicas que possibilitem a escuta ativa e a valorização de conhecimentos indígenas. Exige repensar o currículo em suas múltiplas dimensões – do prescrito ao praticado, do institucional ao vivido em sala de aula –, que deve ir além de um caráter informativo para se tornar um espaço de resistências, de reconstrução e de afirmação identitária. Ao reconhecer isso, é possível perceber que falar de uma educação decolonial exige mais do que cumprir uma lei. Exige a presença real das vozes indígenas na construção dos currículos, tendo em vista que a decolonialidade implica em uma educação como espaço de diálogos, rompendo com hierarquias herdadas do colonialismo, além de promover práticas em que as/os sujeitas/os são autoras/es e não apenas temas abordados.

Um importante passo nesse processo é proporcionar aos povos indígenas um lugar de protagonismo, pois é “reconhecendo e valorizando as autorias próprias dos povos que buscamos conhecer e estabelecer processos interculturais de aprendizado e convivência” (Krenak; Pimenta, 2019, p. 21). É falar *com e a partir* desses povos ancestrais, é garantir o direito de narrarem a própria história, de ocupar espaços de produção e reprodução de conhecimentos. A escuta atenta e o diálogo intercultural são a base para uma educação que se preocupa com a valorização e com a reparação histórica.

Essa proposta fortalece a compressão do currículo como “uma construção histórica e também 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. 104), reafirmando seu caráter político e social na (re)construção de conhecimentos. Assim, o currículo torna-se uma ferramenta de diálogos e de resistências, abrindo as portas para as vozes e para os saberes historicamente silenciados.

Além disso, é importante reconhecer que os povos indígenas não estão presos no passado como muitas vezes foi abordado, mas sim que “nossas formações estiveram preponderantemente envoltas em uma cultura acadêmica colonizadora” (Krenak; Pimenta, 2019, p. 19). Uma cultura que os congelam na representatividade genérica e folclórica, além de os fixarem no tempo passado, fato que ignora que a “cultura ela é dinâmica, cultura se transforma, a cultura muda, o dinamismo da cultura permite a gente não ser o mesmo, a gente mudar, a gente se transformar, mas o mais importante é a gente continuar a ser quem nós somos, a preservar os princípios da nossa tradição” (Munduruku, 2019b, n.p).

Assim, entender que os indígenas fazem parte do presente e “incluir a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos currículos escolares, produto da força dos movimentos sociais que os representam, serve para, de modo reflexivo, pensar quem somos nós e a pluralidade que nos constitui” (Nascimento, 2019, p. 152), rompendo com a ideia de ser um território homogêneo.

Nesse sentido, a educação não pode ser baseada em uma única narrativa (Adichie, 2019). Ela precisa se tornar um espaço de rupturas de preconceitos, visibilizando figuras marginalizadas, dando ouvidos a essas vozes silenciadas. Uma vez que, como afirma Nascimento (2019, p. 154), “sabemos dos perigos de uma história única, de uma perspectiva única, de uma cultura única. A emergência dos diferentes sujeitos, das diferentes perspectivas e epistemologias aponta para outras possibilidades de se pensar e de se construir uma sociedade verdadeiramente democrática”. Dar ouvidos às vozes indígenas e reconhecer suas narrativas é um passo essencial para uma educação que, de fato, reflita a diversidade existente nesse

território tão plural. Assim, mais do que falar *sobre*, é necessário assumir uma prática que fale *com e a partir*, possibilitando a construção de diálogos entre perspectivas distintas que dividem o mesmo espaço.

Dessa forma, ainda que a legislação apresente uma proposta de reconhecimento da importância dos povos indígenas na educação, a realidade mostra lacunas entre o que é proposto pela Lei 11.645/08 e o que é vivido nas salas de aula. Conforme destacam Gonçalves e Araújo (2019), a figura indígena ainda aparece marcada por representações cartunescas e eurocêtricas, que desconsideram a contemporaneidade, a diversidade e o protagonismo. Abordagens assim reforçam silenciamentos históricos e promove o apagamento de saberes originários. Nesse sentido, é importante que não somente haja a presença dos povos indígenas, mas que seja refletido o que é posto sobre eles e o que se é apagado. Assim, perceberemos também a necessidade de discutir sobre a invisibilização das mulheres indígenas e os estereótipos que recaem sobre elas, mesmo quando estão, supostamente, abordando os povos originários.

2.3 Mulheres Indígenas: ausências e estereótipos na educação

As mulheres indígenas são guardiãs de saberes ancestrais, levam consigo a força e a resistência de suas comunidades diante das colonialidades que ainda imperam na sociedade. Quando se refere à “história das mulheres, a presença das indígenas mulheres está sempre marcada por um claro-escuro e, quando muito, as encontramos [...] historicamente sempre associadas a processos de colonização, em situações de apresamento, aldeamento e subserviência às determinações” (Schubert; Kayapó; Ulrich, 2020, p. 70). Isso acontece porque suas histórias são apagadas e/ou silenciadas, tanto quando se trata de indígenas como quando se refere às mulheres.

No entanto, como afirma Potiguara (2023, p. 78), “as indígenas mulheres já eram protagonistas em suas nações há milhares de anos na Terra Pindorama”, desempenhando importantes papéis, elas “eram mães, guerreiras, caçadoras, rezadeiras, agricultoras, artesãs e dançarinas sagradas. Destemidas cientistas do ecossistema em que viviam, deusas filhas da Terra, irmãs do fogo, da água e do vento” (Potiguara, 2023, p. 79). Contudo, com o processo de colonização que se instaurou com a invasão a esse território e as consequências que perduram até a contemporaneidade, as indígenas passaram a ser ignoradas. Sua existência e sua participação na sociedade foram consideradas quase que sem importância. Quando não são completamente excluídas das narrativas coloniais, são colocadas como sombras, sujeitas postas à subalternidade.

A não presença das mulheres indígenas não é algo que acontece por acaso, que sem perceber acabam não sendo representadas. É uma consequência colonial que se encontra estruturada na sociedade, que as colocam em invisibilidade, as restringem a ser meras figurantes, renegando o protagonismo que elas possuem. No entanto, elas seguem trilhando seus caminhos carregando em seus corpos e palavras as marcas de resistências que enfrentam cotidianamente.

Com isso, como destaca Lima-Payayá (2023, p. 124), “lidar com o papel das indígenas mulheres que foi relegado pela historiografia é revolver algo que não está no passado, mas que se perpetua diariamente nas diferentes relações cotidianas vividas por todas nós”. Portanto, é entender que esse apagamento, infelizmente, permanece nos dias atuais e cada vez mais é reforçado pelo patriarcado e pela negação dos importantes papéis exercidos pelas mulheres indígenas.

Mesmo diante de tanta marginalização e opressão que enfrentam, “são muitas as mulheres indígenas que hoje vêm lutando pelo protagonismo de se expressar e batalhar pelo que acreditam” (Oliveira, 2018, p. 203), que seguem sustentando as memórias de seus povos, cultivando suas raízes ancestrais e lutando pelos seus direitos. Como bem descreve Cardoso (2020, p. 197), essas mulheres “ressignificam, reelaboram, re-politizam o seu mundo, sem, contudo, perder a essencialidade de suas tradições culturais”. Elas resistem e reexistem em uma sociedade que insiste em diminuí-las e restringi-las. Elas são resistência mesmo com os silenciamentos e violências que encontram no caminho.

Essa resistência se encontra em diversos espaços, como nos cenários político, cultural, social e educacional. As indígenas resgatam suas histórias, suas línguas, suas identidades e afirmam suas existências e seus lugares no mundo. É possível observar que “tem sido crescente o número de indígenas mulheres erguendo suas vozes e tornando-se lideranças em todas as regiões do Brasil” (Oliveira, 2023, p. 102). Ao alçar suas vozes, elas esperam que sejam ouvidas, buscam o reconhecimento, lutam pelas conquistas de seu povo e ampliam a possibilidade de que cada espaço as escute, podendo inspirar outras pessoas cada vez mais.

Sabendo que as vidas das mulheres indígenas são marcadas por diversas opressões, para que possa compreendê-las é importante partir da perspectiva da interseccionalidade. Para Akotirene (2019, p. 14), “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”. Ou seja, por meio dela podemos perceber que as opressões podem atuar de forma entrelaçada, um mesmo grupo social acaba enfrentando duas ou mais formas de opressões ao mesmo tempo. Com isso, “a interseccionalidade, ao reconhecer que a desigualdade social raramente é causada

por um único fator, adiciona camadas de complexidade aos entendimentos a respeito da desigualdade social” (Collins; Bilge, 2021, p. 48). Como é o caso das indígenas, que são afetadas por questões de gênero, raça, etnia e classe, por exemplo. Esse fato nos exige ir além de categorias isoladas e reconhecer como diferentes sistemas de poder se articulam e produzem formas de subordinação.

Assim, Oliveira (2018, p. 210) colabora com esse entendimento quando afirma que a discriminação vivenciada pelas mulheres indígenas “precisa ser avaliada a partir do conceito de interseccionalidade, pois essas violências vividas por elas acontecem por uma questão étnica, de gênero e de classe: por serem indígenas, mulheres e pobres”. Ao observá-las por essa perspectiva, percebe-se o emaranhado de opressões que perpetuam o cenário de dominação que elas enfrentam, além de reconhecer que não é possível compreendê-las olhando somente para um aspecto, mas sim para todo o entrelaçamento de marginalizações de forma conjunta. Collins e Bilge (2021, p. 75) reforçam esse ponto ao afirmarem que “não é possível chegar a soluções imaginando as mulheres como uma massa homogênea [...]. Soluções para a violência contra as mulheres continuarão improváveis se esse problema for tratado através de lentes exclusivas de gênero, raça ou classe”. Isso evidencia que pensar as indígenas exige considerar simultaneamente suas condições de gênero, de raça, de etnia e de classe.

Essa perspectiva também “nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos” (Akotirene, 2019, p. 27), sendo uma abertura para desconstruir narrativas e práticas que seguem excluindo e marginalizando. Além disso, é possível promover o protagonismo de mulheres indígenas, respeitando suas formas de existir, valorizando suas resistências e a forma como desafiam os padrões dos sistemas coloniais.

É justamente nesse ponto que a discussão sobre interseccionalidade se articula de forma direta com a noção de colonialidade de gênero: compreender como gênero, raça e classe se entrecruzam permite revelar que as opressões vividas pelas mulheres indígenas não são apenas múltiplas, mas estruturais. Assim, a análise da invisibilidade das mulheres indígenas não pode ignorar a discussão sobre colonialidade de gênero e feminismos decoloniais, que emerge da necessidade de compreender que as formas de opressão vividas pelas mulheres na *Abya Yala* não podem ser explicadas apenas pelas categorias de gênero formuladas pela modernidade ocidental. Como afirma Lugones (2020, p. 55), “o dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, a heterossexualidade e o patriarcado estão inscritos – com letras maiúsculas e hegemonicamente – no próprio significado de gênero”. Isso quer dizer que o que se entende por gênero é uma construção histórica e eurocêntrica imposta nas sociedades.

A intersecção entre raça e gênero é central nesse processo, pois “a interseccionalidade revela o que não conseguimos ver quando categorias como gênero e raça são concebidas separadas uma da outra” (Lugones, 2020, p. 58). A suposta separação dessas categorias invisibiliza as experiências das mulheres indígenas, negras e racializadas, que apresentam uma posição de subalternização dentro da categoria universal “mulher”. Como argumenta Crenshaw (1989, p. 140, tradução minha), “a experiência interseccional é maior do que a soma do racismo e do sexismo”¹⁷, o que significa que uma análise que não considere essa articulação deixa de identificar de fato como mulheres racializadas são subordinadas. Embora a autora estivesse se referindo às mulheres negras, considero que esse entendimento também é importante para compreender como a colonialidade do gênero opera sobre mulheres indígenas.

Em diálogo com esse pensamento, Gonzalez (2020, p. 36) evidencia como a dimensão racial é estruturante na experiência das mulheres latino-americanas, ressaltando que “as negras e as indígenas são as testemunhas vivas dessa exclusão”. Para essa autora, o entrelaçamento das categorias produz uma discriminação em dobro, ou até mesmo em triplo: racial, sexual e classe. Isso porque as “ameríndias e amefricanas fazem parte, na sua grande maioria, do proletariado afro-latino-americano” (Gonzalez, 2020, p. 44). Assim, percebendo que essas categorias são elementos inseparáveis dentro de sociedades organizadas por um capitalismo patriarcal-racista dependente, essas mulheres são as vítimas mais prejudicadas dentro desse cenário.

Nesse sentido, a ideologia do branqueamento, descrita como um dos mecanismos mais eficazes de dominação racial (Gonzalez, 2020), reforça hierarquias que afetam diretamente mulheres indígenas e negras, em que seus corpos são historicamente marcados pelo racismo e pela desumanização. Isso nos leva ao que afirma Lugones (2014, p. 939) ao apontar que a colonialidade do gênero ainda é algo que se encontra presente, “é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral”. Ou seja, mesmo tendo surgido tempos atrás, é um mecanismo que segue vivo e que domina as vidas no tempo presente.

Dentro desse cenário, o feminismo comunitário defendido por Julieta Paredes (2014) traz contribuições fundamentais para pensar a condição das mulheres indígenas na *Abya Yala*. Para a autora, a opressão de gênero antecede a chegada dos colonizadores, ainda que seja radicalmente agravada pela invasão europeia. Assim, “descolonizar o gênero significa, neste sentido, significa recuperar a memória das lutas de nossas tataravós contra um patriarcado que

¹⁷ No original: *the intersectional experience is greater than the sum of racism and sexism.*

se instaurou antes da invasão colonial”¹⁸, mas “quando os espanhóis invadiram, ambas as visões se juntaram para a desgraça das mulheres”¹⁹ (Paredes, 2014, p. 72, tradução minha). Essa posição reconhece o patriarcado como ferramenta que ainda estrutura o presente, mas também rompe com feminismos ocidentais universalizantes que desconsideram as especificidades latino-americanas.

Paredes (2014, p. 98, tradução minha) afirma que “o corpo que cada uma e cada um tem, nos localiza no mundo e nas relações sociais que o mundo construiu antes de chegarmos a ele. Como mulheres, o primeiro que queremos evidenciar é que nossos corpos são sexuados”²⁰. A partir dessa compreensão, nota-se que o corpo das mulheres é o elemento central da opressão e da resistência. Além disso, as violências coloniais e patriarcais se inscrevem nos corpos das mulheres indígenas, marcados por exclusão, racismo e um imaginário estético que desvaloriza suas existências.

Lugones (2014) aprofunda essa crítica ao afirmar que o processo de colonização instaurou sobre os corpos colonizados como objetos de dominação e inferiorização, construindo mulheres indígenas, negras e mestiças como seres primitivas, infantis ou hipersexualizadas. Com isso, para além do controle, buscavam transformar e marginalizar socialmente esses corpos. A afirmação de Paredes (2014, p. 101, tradução minha) de que “é a partir de nossos corpos sexuados que os varões nos fazem seu objeto e os/as oligarcas nos super exploram”²¹ problematiza o fato de que o corpo das mulheres indígenas não é apenas “corpo sexuado”: é corpo racializado, colonizado e economicamente explorado. Essa articulação mostra que a exploração não deriva apenas da desigualdade de gênero, mas da intersecção patriarcais, racistas e capitalistas, que incidem sobre o mesmo corpo e que operam de modo articulado.

Ainda assim, as mulheres indígenas sempre foram sujeitas de resistência: “nossas avós não só resistiram, mas também propuseram e fizeram de suas vidas e seus corpos autonomias perigosas”²² (Paredes, 2014, p. 38, tradução minha). Isso demonstra que a resistência das mulheres indígenas é ancestral e que seus corpos não são apenas alvo de opressão: são território

¹⁸ No original: *Descolonizar el género, en este sentido, significa recuperar la memoria de las luchas de nuestras tatarabuelas contra un patriarcado que se instauró antes de la invasión colonial.*

¹⁹ No original: *cuando llegaron los españoles se juntaron ambas visiones para desgracia de las mujeres.*

²⁰ No original: *el cuerpo que cada una y cada uno tiene, nos ubica en el mundo y en las relaciones sociales que el mundo ha construido antes que lleguemos a él. Como mujeres, lo primero que queremos evidenciar es que nuestros cuerpos son sexuados.*

²¹ No original: *Es a partir de nuestros cuerpos sexuados que los varones nos hacen su objeto y los/as oligarcas nos super explotan.*

²² No original: *Nuestras abuelas no sólo resistieron, sino también propusieron e hicieron de sus vidas y sus cuerpos autonomías peligrosas.*

de liberdade, de memória e de reinvenção. Assim, reconhecer o corpo como espaço político significa recuperar a história dessas mulheres e de suas lutas invisibilizadas.

No que se refere ao gênero, Paredes (2014, p. 62-63, tradução minha) o entende como uma ferramenta política de denúncia em que “relewa a valorización inferior que o patriarcado atribui aos corpos das mulheres desde que nascemos, até quando morremos, inclusive antes de nascermos e depois que morremos”²³. Ou seja, antes mesmo do nascimento, o corpo identificado como feminino já é colocado em uma posição que o inferioriza e o controla. Além disso, esse fato se conecta com alguns discursos machistas que dizem que a geração de uma filha mulher é uma “falha”, um “erro”, que na verdade posiciona a criança que ainda não nasceu em uma hierarquia que lhe atribui menor valor social. E ao mostrar que ela continua após a morte, evidencia que o patriarcado não apenas controla a vida das mulheres, mas também sua memória, sua representação e sua história. Assim, Paredes enfatiza que o gênero é esse sistema que decreta que “faça o que fizer, a mulher será considerada inferior ao homem”²⁴ (Paredes, 2014, p. 64, tradução minha).

A crítica de Paredes recai também sobre a idealização do *chacha-warmi*, um discurso indigenista que afirma uma complementaridade entre homem e mulher, mas que, segundo ela, oculta hierarquias reais dentro das comunidades, “não reconhece a situação real das mulheres indígenas, não incorpora a denúncia do gênero na comunidade, naturaliza a discriminação”²⁵ (Paredes, 2014, p. 80, tradução minha). Isso mantém as mulheres em papéis inferiores considerados “naturais”, o que significa maior exploração da força de trabalho feminina.

Desse modo, o feminismo comunitário propõe o *warmi-chacha*, que não se trata apenas da troca de palavras, mas sim de uma complementaridade reconstruída a partir das mulheres e da denúncia das desigualdades (Paredes, 2014), reconhecendo-as como sujeitas políticas. Trata-se, portanto, de uma luta comunitária que visa à transformação da comunidade em inteiro equilíbrio, em uma complementação horizontal e sem hierarquias.

Essa perspectiva está em diálogo com Lugones (2014, p. 949), que defende que “não se resiste sozinha à colonialidade do gênero. Resiste-se a ela desde dentro, de uma forma de compreender o mundo e de viver nele que é compartilhada e que pode compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento”. Assim, tanto para Paredes quanto para Lugones a resistência é relacional e situada historicamente, pois nasce na intersecção entre opressão e

²³ No original: *devela la valoración inferior que el patriarcado asigna a los cuerpos de las mujeres desde que nacemos hasta que morimos, incluso antes que nazcamos y después que nos morimos.*

²⁴ No original: *haga lo que haga, la mujer será considerada inferior al hombre.*

²⁵ No original: *no reconoce la situación real de las mujeres indígenas, no incorpora la denuncia del género en la comunidad, naturaliza la discriminación.*

existência compartilhada. Ou seja, a luta das mulheres indígenas é inseparável da luta de seus povos e que o corpo é território político e epistêmico.

Nesse cenário, a própria noção de feminismo também precisa ser ampliada para abarcar perspectivas que não se restringem ao Ocidente. Paredes (2014, p. 76, tradução minha) afirma que “feminismo é a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história que se tenha se rebelado contra o patriarcado que a oprime”²⁶. Essa definição rompe com ideias restritas e hegemônicas de feminismo, deslocando-o para uma ideia comunitária, histórica e situada. Para as mulheres indígenas, essa luta não surge como importação teórica, mas como continuidade de resistência ancestral frente ao patriarcado pré-colonial e colonial, ambos responsáveis por hierarquizar e violentar seus corpos.

Quando analisamos o modo como as mulheres indígenas são (ou não) representadas nas escolas e materiais didáticos, percebemos o quanto essas estruturas coloniais permanecem. A ausência de suas narrativas, ou a presença restrita a imagens folclorizadas, reforça as categorias lacanianas trazidas por Gonzalez (2020, p. 39), para explicar como a colonialidade nega às mulheres não brancas o direito de serem autoras de seus próprios discursos: infante e sujeito-suposto-saber. Assim, por meio da categoria infante, essas mulheres são faladas pelos outros, definidas externamente e retiradas da posição de sujeitas de sua própria história. Essa alienação epistêmica captura de forma precisa a condição das mulheres indígenas, em que suas narrativas, saberes e vozes foram historicamente substituídas por discursos coloniais que falaram por elas, apagando-as enquanto sujeitas plenas.

Portanto, a discussão sobre colonialidade de gênero e feminismos decoloniais revela que a invisibilização das mulheres indígenas no campo educacional não é apenas um problema de representação, mas um sintoma de estruturas profundas que articulam gênero, raça e colonialidade. Reconhecer essas camadas é condição para pensar uma educação verdadeiramente intercultural e decolonial, que rompa com a lógica que historicamente relegou mulheres indígenas à margem e que restitua às suas vozes, aos seus corpos e aos seus saberes o lugar de centralidade que sempre lhes pertenceu.

Nesse cenário, percebe-se que essa é a luta pela representatividade das mulheres indígenas que deve se estender em todas os espaços da sociedade, em busca de um caminho representativo e não discriminatório. Isso deve acontecer cotidianamente, pois as opressões coloniais seguem vivas, elas são como uma “ferida aberta que insiste em não fechar” (Lima-

²⁶ No original: *feminismo es la lucha y la propuesta política de vida de cualquier mujer en cualquier lugar del mundo, en cualquier etapa de la historia que se haya rebelado ante el patriarcado que la oprime.*

Payayá, 2023, p. 124), causando várias dores nos grupos sociais frequentemente marginalizados. Assim, essa luta envolve também um comprometimento coletivo, em que se fazem necessários os processos de reconhecimento, de ação e de escuta.

E é no cenário educacional que se encontra uma dessas feridas abertas: a invisibilidade ou a representação estereotipada das mulheres indígenas. As vozes dessas mulheres ainda não se encontram efetivamente presentes nas abordagens dadas aos materiais didáticos. Uma causa disso, como afirmam Oliveira e Ricardo (2018, p. 97) é o fato de que, “no mundo idealizado do homem cis, branco, heterossexual, uma multidão de pessoas são invisibilizadas e inúmeras identidades são massacradas”. Com isso, percebe-se que os livros escolares, por exemplo, são elaborados sob esse viés eurocêntrico, patriarcal e branco, “sob uma única e homogênea perspectiva, em que mulheres negras e indígenas são representadas de forma inadequada, por vezes, de forma estereotipada ou preconceituosa”.

Dessa forma, uma perspectiva da realidade dessas mulheres é falsamente disseminada e compreendida no imaginário da sociedade. As representações, quando há, são impregnadas por preconceitos que deslegitimam as lutas, as resistências e as funções importantes exercidas por elas. A existência delas nos livros didáticos ainda não é algo encontrado tão facilmente, mas o que também preocupa são as “imagens construídas por meio de estereótipos, atravessadas por uma hipersexualização, uniformizadas em figuras estáticas” (Oliveira; Ricardo, 2018, p. 97), o que reforça ainda mais a subalternização que são colocadas. Essa representação estigmatizada revela como as práticas coloniais ainda estão sendo exercidas, mesmo diante de movimentos que buscam contrapor as colonialidades.

Além disso, outro ponto a ser destacado é o fato de que quando apresentam mulheres exercendo papéis importantes, muito dificilmente estará se tratando de mulheres indígenas. Isso não acontece, porque não há mulheres que desempenhem funções, já que atualmente é possível ver o protagonismo dessas mulheres cada vez mais presente, ainda que em uma proporção menor comparado com o todo. Assim, o apagamento ou a representação desumanizada reforçam uma construção “em prol de um ideário de posições que acabam por fortalecer as relações de dominação e de poder na sociedade” (Oliveira; Ricardo, 2018, p. 97).

A ausência e os estigmas sobre essas mulheres no contexto educacional é também um problema epistemológico. Essa (não) abordagem reafirma a ideia de conhecimentos eurocêntricos, homogêneos e excludentes, que ignoram e rejeitam o fato de que as indígenas também são produtoras de conhecimento. É importante adotar um olhar que entenda que, na contemporaneidade, as mulheres indígenas são “as sementes que brotaram no chão coberto de sangue dos povos originários, que lutaram contra os invasores. [...] escribas insubmissas, contra

o patriarcado” (Potiguara, 2023, p. 79). Abordar a perspectiva de suas vivências e existências poderá promover a desconstrução dos espaços que são moldados por padrões que desconsideram os saberes indígenas.

Nesse sentido, embora a escola tenha reproduzido os silenciamentos das indígenas, é importante destacar que o contexto educacional também deve ser espaço de transformação. Assim, de acordo com Cardoso (2020, p. 193), “como lugar privilegiado do diálogo, da reflexão e da convivência entre diferentes, a escola pode ocupar um papel transformador e promover uma importante contribuição para compreensão e respeito à história e às culturas de diferentes povos”. Para que isso seja possível, é necessário que essas mulheres não apareçam como figurantes nas narrativas, simplesmente como conteúdo, mas sim como sujeitas ativas, produtoras de saber e protagonistas de suas histórias.

Para Oliveira e Ricardo (2018, p. 99), as narrativas em primeira pessoa podem ser capazes de ocupar as lacunas da historiografia sobre a presença dessas mulheres marginalizadas e “só assim o véu da invisibilidade será retirado sobre suas imagens e suas vozes poderão ecoar nas salas de aulas”. Esse fato talvez possa possibilitar que outras meninas/mulheres indígenas se reconheçam, se identifiquem e se sintam representadas, além de proporcionar que demais estudantes aprendam sobre as multiplicidades existentes na sociedade e percebam que grupos marginalizados, provavelmente, apresentam suas próprias versões para contar e que seu lugar no mundo não é apenas na sombra dos colonizadores.

Dessa forma, observo que a inclusão das mulheres indígenas nos currículos, nos materiais e nos livros didáticos não deve acontecer apenas de maneira simbólica. Essa inclusão acontece como um gesto político, uma forma de reconhecimento e de reparação epistemológica. Como afirma Potiguara (2023, p. 82-83), as mulheres não devem ser consideradas como “flores de plásticos”, que são objetos de decoração, sem vida, sem raízes, mas como uma flor de lótus, que embora nasça da lama, “transcende suas próprias maldições, predestinações, ela rompe com padrões, com o óbvio social. Ela gera sua primavera semeando ou permitindo mudanças orgânicas viscerais. Uma flor pode parecer frágil, porém ela é o resultado de uma transformação singular fantástica!”. Assim, a sua presença na educação pode provocar profundas mudanças, rompendo com padrões hegemônicos e conectando a sociedade com as realidades silenciadas. Nesse sentido, a escola, embora historicamente tenha reproduzido colonialidades, também se apresenta como um espaço de transformação. É a partir dessa possibilidade que se torna importante refletir sobre o ensino de línguas como um campo para a construção de diálogos interculturais e para a ampliação de horizontes epistemológicos.

3. ESPANHOL COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTOS PLURAIS

Mesmo que digam que acabou e que fomos excluídos, ainda é possível vislumbrar um sonho e um horizonte com múltiplas cores, gritar e repetir: #FicaEspanholSergipe (Santos; Silva Júnior, 2022, p. 30).

Nesta seção, realizo um breve percurso da língua espanhola no contexto sergipano, partindo da Lei do Espanhol até chegar no currículo do Ensino Médio de Sergipe. Além disso, busco refletir sobre o caráter formativo e político do espanhol, destacando como um espaço de diálogo, de construção identitária e de produção de sentidos no contexto educacional, evidenciando como o ensino dessa língua pode favorecer a escuta de vozes historicamente silenciadas, a ampliação de visões de mundo e a formação das/os estudantes.

3.1 A Língua Espanhola no Currículo de Sergipe

Para falar da língua espanhola no currículo de Sergipe parto da Lei n. 11.161, de 2005, que ficou conhecida como a Lei do Espanhol. Essa lei estabelecia que “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (Brasil, 2005). A promulgação dessa lei representa um marco significativo no ensino de línguas no Brasil e que impulsionou uma série de investimentos e avanços, conforme apontam Santos e Silva Júnior (2022):

a própria oferta do idioma nos currículos, o crescimento no número de licenciaturas com habilitação em espanhol, os muitos concursos realizados para o Ensino Superior e para a Educação Básica, a sua inserção no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o desenvolvimento de pesquisas em diferentes programas de pós-graduação e, por consequência, o maior acesso da sociedade brasileira à língua espanhola e às culturas a ela relacionada (Santos; Silva Júnior, 2022, p. 12).

No estado de Sergipe, é possível perceber que os efeitos dessa lei começaram a se fazer presentes a partir do ano de 2009, quando apenas sete escolas da capital, Aracaju, passaram a ofertar a língua espanhola como componente curricular do Ensino Médio (Sergipe, 2022; Valença, 2024). Uma ação que começou em pequena proporção, mas que marcou o que nos anos seguintes foi se ampliando para as outras regiões do estado, efetivando o que propunha a lei.

No ano seguinte, em 2010, houve a contratação temporária de professoras/es da disciplina de espanhol. Esse foi um fato que possibilitou a ampliação da oferta do idioma para as outras Diretorias Regionais de Educação (DRE) do Estado. Entretanto, foi no ano de 2012 que o espanhol passou a ocupar um lugar mais solidificado no contexto educacional sergipano, devido à realização do primeiro concurso público estadual para professoras/es da área (Edital nº 1/2012), passando a se tornar uma realidade nesse cenário educacional (Sergipe, 2022; Valença, 2024).

A consolidação do ensino da língua espanhola vai se estendendo e “abrindo portas, inclusive, para o desenvolvimento de diversos projetos e pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino da língua, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)”. Além disso, proporciona a ampliação do acesso da sociedade brasileira não apenas à língua espanhola propriamente dita, mas também às culturas a ela relacionadas (Santos; Silva Júnior, 2022). Assim, pode-se dizer que a Lei do Espanhol foi se consolidando como uma política linguística que reconhecia a relevância do idioma no contexto latino-americano e na formação das/os estudantes.

Ao longo dos anos, a língua espanhola foi marcando cada vez mais a sua presença, passando a ocupar um lugar com significado relevante tanto no currículo, como na rotina das escolas sergipanas. Conforme destacam Santos e Silva Júnior (2022, p. 13), a trajetória do espanhol é marcada por “uma caminhada de alegrias e crescimento, vencendo inúmeros desafios, a exemplo do grande número de turmas e diários, carga horária mínima em cada turma; além de problemas estruturais enfrentados no cotidiano de nossas escolas”. Ainda assim, esse idioma seguiu tentando criar raízes e permaneceu resistindo mesmo diante dos desafios.

Esse cenário de consolidação passou a ser rachado a partir de 2017, com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que instituiu a chamada Reforma do Ensino Médio e revogou a Lei nº 11.161/2005. A revogação da obrigatoriedade da oferta do espanhol gerou um contexto de incertezas quanto à permanência do idioma na educação básica brasileira (Silva Júnior, 2023a), uma questão que causa consequências em várias dimensões e desconstrói avanços alcançados.

De acordo com a Lei 13.415/2017, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 passa a contar com o acréscimo do artigo 35-A, que em seu quarto parágrafo determina que “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017).

A imposição de uma única língua obrigatória, o inglês, é compreendida por Silva Júnior e Fernandez (2019, p. 190) como uma medida autoritária, pois “apaga todas as conquistas e os avanços das demais línguas que construíram, ao longo do tempo, justificativas para sua inserção à identidade linguístico-cultural brasileira”. Ao privilegiar uma língua, o currículo reafirma uma lógica homogeneizadora, que desconsidera a perspectiva educacional comprometida com o plurilinguismo e a diversidade cultural.

Desse modo, “indicar a língua espanhola, em caráter optativo, mesmo como opção ‘preferencial’, representa um retrocesso frente a todos os avanços dos últimos anos e fragiliza sua oferta, implicando em sua redução e na falta de investimentos” (Silva Júnior, 2023b, p. 108), uma vez que essa formulação desloca o espanhol para uma posição instável, abrindo espaço para sua redução, descontinuidade e eventual apagamento nos currículos escolares.

A implementação da Lei nº 13.415/2017 tem gerado consequências retrógradas na contramão da pluralidade linguística na educação brasileira, como a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e Médio, indicando a língua inglesa como única língua estrangeira da Formação Geral Básica e desconsiderando tudo o que havia sido produzido sobre o ensino de línguas estrangeiras em uma concepção plural nas duas primeiras versões do documento (Silva Júnior, 2023b, p. 109).

Em diálogo com isso, Silva Júnior e Fernandez (2019, p. 193) afirmam que “a BNCC desconsidera a história do ensino de LE²⁷ no país e a formação integral do sujeito perpassada pelo contato e pela assimilação com diferentes culturas e formas de pensar, sentir e agir no mundo”, fato que limita as possibilidades de construção de sentidos plurais, uma vez que restringe o acesso das/os estudantes a experiências linguísticas diversas, fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência crítica, intercultural e cidadã.

Apesar disso, com as lutas e cobranças do movimento Fica Espanhol Sergipe, o estado de Sergipe decidiu manter a língua espanhola na parte diversificada do currículo (Valença, 2024). Diante disso, durante a construção do currículo do Ensino Médio de Sergipe, em diálogo com os documentos existentes, buscaram-se espaços e formas outras de inserir esse componente curricular. Foi então que chegaram nos Itinerários Formativos, definido pelo inciso terceiro do artigo sexto da resolução nº 3, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) como:

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o

²⁷ Língua Estrangeira.

prossegimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018, p. 2).

E é nesse espaço que o espanhol consegue marcar presença no currículo sergipano e continuar resistindo. Essa permanência não acontece de modo aleatório, é resultado da atuação de pessoas comprometidas com a educação linguística e com a permanência do espanhol na educação básica, como a professora Ma. Isabella Silva dos Santos e o professor Dr. Antônio Carlos Silva Júnior, ambos possuem formação em espanhol e atuaram, respectivamente, na coordenação e na redação do currículo do Novo Ensino Médio em Sergipe.

Além disso, o professor Carlos Júnior é um pesquisador de destaque no campo do hispanismo brasileiro, com tese premiada no Prêmio Mario González²⁸, e atua no chão da escola pública da educação básica. Sua trajetória contribui e enfatiza que o documento curricular elaborado possui um caráter situado, conectados às realidades das salas de aula e atravessado por uma perspectiva formativa e estudos teóricos.

Para compreender como essa permanência e essa perspectiva formativa se materializam no documento curricular, é importante observar a organização do itinerário proposto. Assim, esse itinerário está “dividido em três módulos de 40 módulos/aulas cada que compõem o capítulo do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio na seção Itinerários Formativos” (Santos; Silva Júnior, 2022, p. 20). As atividades integradoras que compõem os módulos apresentados são: *Hispanismo en foco*, *Mosaico hispánico: identidades de clase, género, raza y etnia* e *Entre palabras, colores y escenas hispánicas* (Sergipe, 2022).

Embora a não existência do espanhol na BNCC, a elaboração das atividades integradoras de espanhol buscou estar em acordo com o que previa esse documento (Silva Júnior, 2023a), articulando sua construção com os eixos estruturantes e as habilidades propostos pela BNCC. Assim, a primeira atividade (figura 4), *Hispanismo en foco*, tem como objetivo introduzir as/os estudantes aos estudos hispânicos, problematizando o espanhol como língua plural, marcada por processos históricos, sociais, culturais e políticos diversos. Além disso, ao destacar a diversidade dos países que têm a língua espanhola como idioma oficial ou de ampla circulação, a proposta busca romper com visões homogeneizantes do mundo.

Figura 4 – Atividade Integradora A

²⁸ A tese intitulada “Nós do Sul na Educação Básica: suleando a práxis docente e a educação linguística em espanhol em contexto sergipano” foi premiada pelo Prêmio Mario Gonzáles, durante o XIII Congresso Brasileiro de Hispanistas, que aconteceu no ano de 2024.

Atividade integradora: A
 Título: Hispanismo em foco.
 Tema(s): Multiculturalismo, Diversidade Cultural Hispânica e Educação para Valorização do Multiculturalismo Hispânico.
 Carga horária: 40 horas

EIXOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES GERAIS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	HABILIDADES ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CONHECIMENTO
Investigação Científica	<p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p>	<p>(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p>
Mediação e Intervenção Sociocultural	<p>(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p>	<p>(EMIFLGG07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.</p> <p>(EMIFCHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p>

Fonte: Sergipe (2022)

A proposta aborda temas como as civilizações pré-colombianas, os processos de invasão, colonização e resistências, as independências latino-americanas, as identidades latino-americanas, a presença do espanhol na África (Guiné-Equatorial) e a diversidade linguística da Espanha. Além disso, a atividade favorece reflexões sobre identidade, pertencimento e relações interculturais, situando o Brasil no contexto latino-americano.

Do ponto de vista pedagógico, a atividade integradora A mobiliza diferentes gêneros discursivos e práticas de linguagem, articulando leitura, oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos, com ênfase em uma perspectiva intercultural. Assim, essa atividade contribui para a ampliação do repertório sociocultural das/os estudantes e propõe a construção de uma educação linguística crítica em língua espanhola.

A segunda atividade (figura 5), *Mosaico hispânico: identidades de classe, género, raza y etnia*, tem como objetivo visibilizar as identidades sociais historicamente marginalizadas, problematizando as relações de poder que atravessam questões de classe, gênero, raça e etnia. A proposta assume um compromisso social e político com a educação linguística crítica, alinhando-se aos princípios da educação em direitos humanos e da diversidade cultural.

Figura 5 – Atividade B

Atividade integradora: B Tema (s): Multiculturalismo e Educação em Direitos Humanos
 Título: Mosaico hispânico: identidades de classe, gênero, raza y etnia Carga horária: 40 horas

EIXOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES GERAIS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	HABILIDADES ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CONHECIMENTO
Mediação e Intervenção Sociocultural	(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. (EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.	(EMIFCHA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (EMIFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.
Processos Criativos	(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	(EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos. (EMIFCHA05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

Fonte: Sergipe (2022)

A atividade parte da compreensão de que o mundo hispânico se constitui como um mosaico plural, que é resultado de processos históricos marcados pela colonização, escravização, racialização, desigualdades sociais e resistências. Nesse sentido, as/os estudantes são convidadas/os a reconhecer e analisar como essas estruturas impactam a constituição das identidades sociais, ampliando a reflexão para a interseccionalidade entre raça, classe e gênero, evitando disseminação de estereótipos ou hierarquização das opressões.

O fato da atividade articular língua, cultura e direitos humanos contribui para a formação das/os estudantes, promovendo empatia, consciência social e participação cidadã. A atividade reafirma o papel da língua espanhola como espaço de resistência curricular, de valorização da diversidade e de construção de sujeitas/os críticas/os, éticas/os e comprometidas/os com uma sociedade mais democrática e plural.

E a atividade 3 (figura 6), *Entre palabras, colores y escenas hispánicas*, A atividade *Entre palabras, colores y escenas hispánicas* parte da arte e das manifestações artísticas e culturais como formas de linguagem, expressão identitária e produção de sentidos. Seu objetivo é articular o ensino da língua espanhola às produções artísticas, compreendendo a arte como espaço de resistência, memória e construção de saberes.

Figura 6 – Atividade C

Atividade integradora: C
 Título: Entre palabras, colores y escenas hispánicas
 Tema (s): Multiculturalismo, Diversidade Cultural Hispânica e
 Educação para Valorização do Multiculturalismo Hispânico
 Carga horária: 40 horas

EIXOS ESTRUTURANTES	HABILIDADES GERAIS DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	HABILIDADES ESPECÍFICAS DA ÁREA DE CONHECIMENTO
Investigação Científica	(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.	(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
Processos Criativos	(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade. (EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.	(EMIFLGG04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns). (EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.

Fonte: Sergipe (2022)

A proposta estimula o contato das/os estudantes com diferentes práticas artísticas, favorecendo a ampliação do repertório estético, da sensibilidade e da criatividade. Além disso, valoriza o contato com diferentes gêneros discursivos e multimodais, contribuindo para o desenvolvimento das competências comunicativas em espanhol de forma contextualizada e significativa.

Metodologicamente, a atividade incentiva a investigação, a análise crítica e a produção autoral, promovendo o protagonismo estudantil e o trabalho colaborativo. Ao reconhecer e problematizar a diversidade cultural dos contextos hispânicos, a proposta assume um viés intercultural, contribuindo para a formação de sujeitas/os críticas/os capazes de compreender e valorizar a pluralidade de vozes e expressões culturais presentes no mundo hispanofalante.

Diante do percurso aqui realizado, observa-se que a presença da língua espanhola no currículo do Ensino Médio de Sergipe se configura como um movimento de resistência frente às políticas nacionais que fragilizaram o ensino de línguas estrangeiras. Ao garantir espaço ao espanhol por meio dos Itinerários Formativos, o currículo sergipano reafirma uma concepção de educação linguística comprometida com o plurilinguismo, a diversidade cultural, a formação crítica e a justiça social. Assim, mesmo em um cenário de apagamento e de incertezas no âmbito nacional, o currículo de Sergipe demonstra que é possível construir caminhos outros, nos quais a língua espanhola se mantém como espaço de diálogo e de valorização de múltiplas vozes, reafirmando seu lugar como componente relevante na educação básica.

3.2 Para além da língua: o espanhol na construção de diálogos e de identidades

Pensar o ensino da língua espanhola no contexto educacional brasileiro, e especificamente no currículo sergipano, implica compreendê-lo como um espaço de produção de identidades, de diálogo intercultural e de escuta de vozes historicamente silenciadas. Tal compreensão afasta-se de uma concepção instrumental de língua, centrada apenas na comunicação funcional, aproximando-se de uma perspectiva de educação linguística crítica, na qual aprender uma língua estrangeira significa também aprender a ler o mundo, a questionar desigualdades e a ampliar horizontes de sentido.

A compreensão do ensino da língua espanhola como um espaço de identidades e de diálogos com vozes outras exige, portanto, reconhecer seu papel na formação das/os sujeitas/os. Essa perspectiva não é recente no campo da educação brasileira, pois ela já era ressaltada em documentos curriculares anteriores às mudanças mais recentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que já expressavam que a língua estrangeira é um espaço de ampliação de horizontes culturais, sociais e humanos.

Segundo os PCN, a aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) vai muito além de habilidades linguísticas, ela “leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna” (Brasil, 1998, p. 37), não se restringindo ao domínio da língua em si, mas favorecendo também a compreensão de culturas externas e da sua própria cultura. Assim, a aprendizagem de LE se torna um espaço fértil para possibilitar o diálogo entre culturas e modos de existências, estando comprometida com a pluralidade.

As OCEM dialogam com essa compreensão ao afirmar que a educação de LE almeja “a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (Brasil, 2006, p. 90), fato que reafirma seu caráter formativo, cultural e político. Essa percepção propõe uma aprendizagem que se preocupa em ampliar as visões de mundo, abrindo-se para conhecimentos outros e indo além do ensino com valor instrumental ou comunicacional.

Nesse contexto, o ensino de LE se configura como um campo para o diálogo com a diversidade. No caso da língua espanhola isso acontece especialmente por sua inserção no cenário latino-americano e por sua relação com histórias marcadas pela colonização, pelas resistências e pelas lutas por reconhecimento. Como afirmam Melo *et al.* (2022, p. 30), o ensino do espanhol “desempenha a função de pôr o estudante em contato com outros povos, culturas e crenças, proporcionando novas construções de ser, saber, conhecer e estar no mundo”, o que possibilita o exercício do diálogo intercultural.

Assim, o ensino de espanhol pode se configurar como um espaço de visibilização de identidades historicamente marginalizadas, ao possibilitar o contato com vozes indígenas, negras e femininas, por exemplo. Ao problematizar questões relacionadas à raça, gênero, classe e etnia, a educação linguística em espanhol contribui para romper silêncios curriculares e para ampliar as possibilidades de leitura crítica da realidade, compreendendo a língua como instrumento de nomeação de desigualdades e de construção de sentidos outros.

É nesse cenário que a educação linguística em espanhol pode ser compreendida como um espaço de construção identitária, no qual o contato com o outro possibilita também um movimento de reflexão sobre si. Conforme aponta Silva Júnior (2023a, p. 63), ao propor percursos outros, “para promover um processo de educação linguística em espanhol que se pretende decolonial, faz-se necessário fortalecer suas bases epistemológicas e buscar caminhos que possibilitem práticas emancipatórias”. Ou seja, quando o ensino do espanhol é orientado por uma perspectiva crítica, ele se compromete com a problematização de narrativas hegemônicas e com a valorização de saberes historicamente marginalizados.

Ao possibilitar o contato com a diversidade cultural hispânica, o ensino de espanhol favorece processos de reconhecimento do outro e, simultaneamente, de autoconhecimento. Um ensino que parte dessa perspectiva faz com que seja possível “experienciar um processo de ampliação de conhecimentos sobre a diversidade cultural hispânica, seu processo histórico de formação, suas singularidades, suas vozes e seus coletivos, além de um autoconhecimento acerca da realidade local dos/as estudantes” (Silva Júnior, 2023a, p. 63). Tal fato possibilita que as/os estudantes reconheçam diferenças e semelhanças entre contextos diversos, bem como as suas mesmas.

Além disso, é importante pensar em uma educação que busque propor que as identidades sejam reconhecidas, tensionadas e ressignificadas, rompendo com pensamentos homogêneos e estereótipos que circulam. Assim, a expansão de visões de mundo é bastante significativa, uma vez que visa a “conhecer distintas nacionalidades, etnias, relações de gênero, classes sociais, culturas, crenças religiosas, orientações sexuais, opções políticas, entre outras identidades” (Silva Júnior, 2023a, p. 67), furando a bolha de abordagens homogeneizantes ou com foco exclusivamente linguístico. Assim, aprender espanhol possibilita o contato com narrativas outras, frequentemente invisibilizadas nos currículos escolares, contribuindo para deslocar olhares eurocentrados e para tensionar hierarquias linguísticas e culturais naturalizadas.

Santos *et al.* (2025, p. 256) também corroboram com esse pensamento ao observar a educação linguística em espanhol “como uma possibilidade de ampliar a visão de mundo das/os alunas/os, aumentar o senso crítico e conhecer realidades de outros países e outras culturas, que

podem ser parecidas ou distintas do Brasil”. A ampliação dos horizontes reforça o caráter formativo do espanhol, que possibilita o diálogo com experiências diversas, contribuindo para a construção de sujeitas/os críticas/os e socialmente engajadas/os.

A partir dessa perspectiva, a aprendizagem do espanhol pode ser compreendida como uma experiência de estranhamentos, na qual o encontro com o outro provoca deslocamentos identitários e questionamentos sobre visões de mundo previamente naturalizadas. Ao entrar em contato com diferentes formas de viver, pensar e narrar a realidade, as/os estudantes são convidadas/os a refletir sobre suas próprias posições sociais, culturais e históricas, reconhecendo a pluralidade como constitutiva das relações humanas. Desse modo, o ensino de espanhol se afasta de uma lógica que apenas assimila, e se aproxima de uma proposta que valoriza o diálogo e o reconhecimento da diferença.

Nesse contexto, Colaça (2022, p. 100) contribui para essa discussão ao tratar que uma abordagem discursiva no contexto educacional “deve buscar privilegiar outros sentidos, filiados a outras formações discursivas, questionando a ordem das evidências que se colocam para o sujeito e a forma como os discursos circulam, reproduzindo práticas, modos de significar, privilegiando sempre os mesmos espaços”. Aplicada ao ensino de espanhol, essa perspectiva implica problematizar quais vozes são legitimadas no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, abrindo espaço para narrativas subalternizadas e para experiências historicamente silenciadas.

Assim, compreender o espanhol como um espaço de identidades e de diálogos com vozes outras significa reconhecê-lo como um campo de disputa simbólica, política e epistemológica. Trata-se de um ensino que, ao invés de reforçar narrativas hegemônicas, busca construir caminhos interculturais e decoloniais, nos quais a língua se torna instrumento de reflexão crítica, reconhecimento da alteridade e transformação social. Nesse sentido, o ensino de língua espanhola reafirma seu papel na formação integral das/os estudantes, contribuindo para a construção de sujeitas/os críticas/os, conscientes e comprometidas/os com uma sociedade mais plural.

É nessa perspectiva que trago, neste trabalho, o modo como a língua espanhola entrou e permaneceu em minha trajetória, não apenas como objeto de estudo, mas como um espaço formativo, identitário e político. Esse encontro acontece somente ao ingressar na graduação, mas a forma como aconteceu fez o espanhol passar a ocupar um lugar significativo em minha vida pessoal e acadêmica.

Inicialmente, o espanhol não figurava como um desejo forte em minha formação, diferente do meu interesse pela língua portuguesa, que era mais evidente. No entanto, ao

ingressar na graduação e cursar as disciplinas de língua espanhola, esse idioma passou a integrar minha trajetória de maneira efetiva e afetiva. A cada aula, minha visão de mundo se ampliava, não apenas no que se refere ao aprendizado linguístico, mas, sobretudo, às possibilidades de leitura crítica da realidade que aquelas práticas pedagógicas promoviam.

As abordagens vivenciadas nas aulas de espanhol, mesmo sem destacar explicitamente referenciais teóricos nomeados, decolonizavam a educação, os saberes e visibilizavam as vozes do Sul ao promover diálogos interculturais que rompiam com perspectivas eurocêntricas e hegemônicas. Tratava-se de um ensino que convidava a olhar para as/os sujeitas/os historicamente subalternizadas/os, reconhecendo suas histórias, seus saberes e suas formas de existir como legítimas e constitutivas do conhecimento.

Para além disso, o espanhol me possibilitou um encontro comigo mesma, um encontro pessoal e formativo que eu ainda não havia sentido. As aulas configuravam-se como espaços de diálogo e de escuta, nos quais todas as vozes eram ouvidas. Assim, não se tratava apenas do contato com “o outro”, mas com e a partir das/os outras/os, em uma construção coletiva marcada pela noção de “nós”, e não pela centralidade de uma única experiência ou identidade.

Nesse processo, fui me encontrando, me descobrindo e, sobretudo, me desconstruindo. A educação linguística em língua espanhola possibilitou que eu conhecesse pontos de vista outros, que eu me encontrasse com pensamentos que eu já acreditava, mas também permitiu que eu realizasse um autoconhecimento. Além disso, passei a compreender o espanhol como um espaço de diálogo, de reconhecimento, de transformação, no qual aprender essa língua significou também repensar minha própria forma de ser e de estar no mundo.

Assim, falar do espanhol como um espaço plural e identitário é, para mim, revisitar minha própria trajetória de formação. Meu encontro com o espanhol representa muito mais do que uma etapa acadêmica, se trata de um processo contínuo de construção de sentidos, de deslocamentos epistemológicos e de afirmação de uma educação linguística comprometida com o diálogo, com a diversidade e com a escuta de vozes historicamente silenciadas. Nessa perspectiva, compreender o ensino de língua espanhola como espaço de construção de diálogos e identidades implica reconhecer que ele não se limita à transmissão de conteúdos linguísticos, mas atua diretamente na produção de sentidos, pertencimentos e visões de mundo.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, ao tomar como objeto de análise uma UD de língua espanhola que propõe os povos indígenas como eixo central, produzida no contexto de um PIBIC. Ao considerar a língua como prática social situada (Moita Lopes, 2006), entende-se que os processos de educação linguística estão atravessados por disputas e relações de poder. Nesse sentido, ao analisar a UD, são observadas quais identidades são representadas,

quais sujeitas/os são legitimadas/os como produtoras/es de conhecimento e quais discursos são priorizados, tendo em vista que, ao se abrir para perspectivas interculturais e decoloniais, o ensino de espanhol passa a tensionar narrativas únicas e homogeneizantes, que favorece o diálogo e a pluralidade dos povos que fazem parte da *Abya Yala*.

No caso específico dos povos indígenas, e especialmente das mulheres indígenas, essas reflexões tornam-se mais pertinentes, considerando os históricos processos de invisibilização e estereotipação que marcam sua presença ou ausência nos currículos e materiais didáticos. Pensar o espanhol como espaço de construção de identidades é também questionar de que forma essas mulheres, esses povos são representadas/os, se aparecem como sujeitas/os e agentes de saberes ou se permanecem em narrativas folclorizadas e cristalizadas no passado.

Desse modo, a aprendizagem da língua espanhola que, enquanto LE, busca proporcionar uma nova experiência de vida, “experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas” (Brasil, 1998, p. 38), reafirma o papel formativo, ético e político da educação linguística, que ultrapassa o domínio da língua e se inscreve na construção de sujeitas/os sensíveis à diferença e ao diálogo intercultural. É justamente essa compreensão que sustenta as lutas contemporâneas em defesa da permanência do espanhol, pois, “mesmo que digam que acabou e que fomos excluídos, ainda é possível vislumbrar um sonho e um horizonte com múltiplas cores” (Santos; Silva Júnior, 2022, p. 30). Com isso, permanece vivo o ensino de espanhol que resiste como espaço de pluralidade, reconhecimento e transformação. Assim, o grito coletivo #FicaEspanholSergipe, e em todos os outros estados, não se limita à reivindicação de um componente curricular, mas expressa a defesa de uma educação que se abre ao mundo, às vozes outras e às múltiplas formas de existir e de significar, horizonte a partir do qual se insere a análise que se segue.

4. SENTIDOS, VOZES E SABERES A PARTIR DA UNIDADE DIDÁTICA: REPRESENTAR, REFLETIR E REEXISTIR

*Sin miedo ellas van
Sin miedo ellos van sembrando libertad
En comunidad, caminando por la justicia y dignidad
(Sara Curruchich e Lila Downs)*

Nesta seção, realizo a análise da unidade didática de língua espanhola de acordo com as categorias estabelecidas. Assim, inicio observando a representação dos povos indígenas, especialmente a visibilidade das mulheres indígenas. Depois, analiso se a unidade é construída com um viés potencialmente decolonial e intercultural. Por fim, busco compreender as narrativas de Milly, a autora da unidade didática, sobre a construção do material, bem como verificar o que se pretendia e o resultado dessa elaboração.

4.1 Representação dos povos indígenas e a visibilidade feminina

A representação dos povos indígenas em materiais didáticos, muitas vezes, passou por um cenário de invisibilização ou de perpetuação de visões distorcidas, que não refletem de fato a realidade desses povos. Assim, é importante reconhecer que não basta que essa temática seja inserida no contexto educacional, reduzindo-a apenas à escolha de imagens e às informações, mas também que se tenha atenção a forma como são colocadas: sujeitos ativos ou passivos, parte do passado ou do presente, produtores de conhecimentos ou objetos de estudo. É relevante que seja considerado o modo como são construídos os sentidos em torno de suas identidades, suas lutas, suas culturas e seus saberes. Nesse sentido, a análise realizada busca observar a representação dos povos indígenas, em especial a visibilidade das mulheres indígenas. O interesse é observar, principalmente, o modo que esses povos são apresentados e se a UD rompe com o conhecimento estereotipado enraizado no imaginário social.

A UD, que é objeto desta investigação, faz parte do projeto de pesquisa “Decolonialidade ou colonialidades na educação linguística em espanhol? Da Base Nacional Comum Curricular ao Currículo Sergipano”, mais especificamente do plano de trabalho “Civilizações pré-colombianas e educação linguística em espanhol”, desenvolvido por meio do PIBIC 2023/2024, na Universidade Federal de Sergipe. Assim, com base na atividade integradora de Língua Espanhola A: *Hispanismo en foco*, busca-se elaborar a UD com foco nas civilizações pré-colombianas.

A unidade está intitulada como: *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia*. Pelo nome que recebe, transmite a ideia de que pretende explorar as civilizações já existentes antes da invasão à *Abya Yala*, deslocando o olhar da narrativa eurocêntrica. Com a palavra *lucha* entende-se que retratará os conflitos existentes diante da dominação colonial, possivelmente, com uma visão diferente da imposta pelos colonizadores. Já a palavra *reexistência* passa a ideia de que, apesar das tentativas de eliminação, eles continuam existindo e resistindo, afirmando suas identidades, suas histórias e suas culturas. Para Milly²⁹, o subtítulo já inicia expressando a participação desses povos, pois “eles estão no processo de retomada, eles resistiram e eles ainda existem porque eles resistiram” (Milly da UD, 2025, 58min). Ou seja, pretende trazer o ponto de vista de que são sujeitos ativos de suas próprias narrativas, eles reexistem.

No que se refere à capa (figura 7), embora se encontre bem elaborada, a predominância de imagens relacionadas à arquitetura e aos monumentos pode, ainda que de forma não intencional, restringi-los a povos somente do passado, conforme problematizam Kaingang (2019) e Kayapó (2019). Uma possibilidade a ser tratada aqui é mesclar as imagens já colocadas com as próprias imagens que há ao longo da UD, como as personalidades trazidas no mosaico ou os povos Xokó, que veremos mais adiante. Assim, a mescla entre monumentos e pessoas, desde o início da UD, reforçaria que os povos abordados não apenas existiram, mas reexistem.

²⁹ As falas de Milly, autora da unidade, foram retiradas da geração de narrativa realizada com ela durante a realização desta pesquisa.

Figura 7 – Capa da unidade didática



Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

O material está dividido em algumas seções que foram estabelecidas pelas orientadoras do projeto. A primeira seção é um mosaico de personalidades (figura 8), no qual busca trazer uma diversidade de pessoas, nesse caso, que pertencem aos povos indígenas. Em relação à representação contida no mosaico, é possível observar que as personalidades indígenas apresentadas abrangem uma diversidade de indígenas na contemporaneidade e que possuem diferentes e importantes posições sociais, fortalecendo a ideia de que não estão congelados no passado, também pertencem e fazem parte do presente, do momento atual, contrapondo os equívocos citados por Freire (2016): *índio* genérico; culturas atrasadas; culturas congeladas; *índios* pertencem ao passado; e brasileiro não é *índio*.

Figura 8 – Mosaico de personalidades indígenas

MOSAICO DE PERSONALIDADES INDÍGENAS

Las personalidades indígenas en la actualidad son fundamentales para la preservación de la cultura, los derechos y la dignidad de los pueblos originarios. Estas figuras actúan como líderes, activistas y embajadores de sus comunidades, brindando visibilidad y voz a sus luchas y aspiraciones. A continuación, conoceremos a algunos de ellos. En parejas, observen las imágenes abajo y después relacionen con las biografías y sus orígenes.

a-  Marichuy

b-  Aimé Painé

c-  Nina Gualinga

d-  Felipe Quispe

e-  Raoni Metuktire

f-  Kaká Werá

g-  Mercedes Tunubalá

h-  Mitzy Juárez

i-  Katú Mirim

¿Conoces otras personalidades indígenas que podríamos incluir en los espacios vacíos que dejamos?

j-  ?

k-  ?

l-  ?

01

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Outro aspecto relevante é a escolha por personalidades não tão conhecidas, o que possibilita dar ouvidos a conhecimentos existentes e socialmente relevantes, mas que frequentemente são silenciados. Tal escolha desloca o foco das narrativas dominantes e abre espaço para vozes historicamente marginalizadas, promovendo uma ampliação do repertório sociocultural das/os estudantes e deslocando os olhares para as vozes do Sul.

Além disso, no que se refere às mulheres, felizmente, há uma representação expressiva. A presença de mulheres contrapõe as visões que as silenciam, que as colocam em posições de invisibilidade ou passividade e que não possibilitam o seu reconhecimento. Ao serem apresentadas como artistas, ativistas e lideranças, essas mulheres são reconhecidas como sujeitas que se autorrepresentam (Oliveira, 2023; Cardoso, 2020), e não como figuras construídas a partir do olhar de outras pessoas. Essa escolha contribui para a desconstrução de estereótipos coloniais e patriarcais, ao afirmar as mulheres indígenas como agentes políticas e produtoras de sentidos sobre si mesmas e sobre seus povos.

Junto com a seção *¿Quién es?* (figura 9), que realiza uma dinâmica com as imagens de personalidades, o mosaico proporciona compreender que os povos indígenas não se restringem a apenas um, mas sim que existe uma multiplicidade de povos e que eles fazem parte de diversos

territórios. Além disso, reforça a ideia de que não estão restritos às florestas, estão circulando por toda a sociedade.

Figura 9 – Seção *¿Quién es?*

¿QUIÉN ES?
Relaciona los países de origen con las minibiografías de las personalidades indígenas proporcionadas a continuación.

País de origen

(1) Brasil (4) Ecuador
(2) México (5) Argentina
(3) Bolivia (6) Colombia

BIOGRAFÍAS

María de Jesús Patricia Martínez, conocida como Marichuy, es una médica tradicional y defensora de los derechos humanos de origen **nahua**. Fue elegida por el Congreso Nacional Indígena como vocera representante indígena para las Elecciones Federales de 2018, por lo que buscó su registro ante el Instituto Nacional Electoral como candidata independiente a la presidencia en esa contienda.

Aimé Painé, cuyo nombre real era Olga Elsa Painé, fue una cantante de origen **mapuche** y **tehuelche** dedicada al rescate y difusión de la música folclórica de su pueblo. Nieta de un gran cacique tehuelche ranquelito, el lonco Paté Ngrú, ella misma viajó hasta la pampa en busca de su familia. Debido a las leyes de la época, fue regimemente llamado Olga Elsa, pero luego adoptó su nombre real, Aimé, de origen mapuche, cuyo significado es "lo que significa" o "otardcorrajú", para su carrera artística.

Nina Gualinga es una activista ambiental y defensora de los derechos indígenas de su país. Es parte de la comunidad de lengua **Kichwa** y ha pasado la mayor parte de su vida defendiendo una mejor protección ambiental de la Amazonía ecuatoriana y de la vida silvestre de sus habitantes, así como de las personas que dependen de ese entorno.

Felipe Quispe Huamán, más conocido como El Mallku, fue un guerrillero katarista, historiador, catedrático de universidad, político indigenista y activista indígena **aimara**.

Raoni Metuktire es uno de los grandes caciques del pueblo **kayapó** que viven en el corazón de una reserva protegida. Es una figura internacional emblemática de la lucha por la preservación de la selva amazónica y de la cultura indígena.

Kaká Werá Jecupé, escritor, ambientalista y traductor. Es descendiente del pueblo **tapuia** y acogido por la comunidad **guaraní**, con la cual desarrolla una extensa investigación histórica, lingüística y cultural. Involucrado en procesos educativos, actúa en la valoración, el registro y la difusión de los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas.

Mercedes Tunubalá Velasco, más conocida como Mamá Mercedes, es una economista especializada en Proyectos de Inversión. El 27 de octubre de 2019 se convirtió en la segunda mujer indígena del país en ser elegida alcaldesa, ocupando el cargo en Sika Cauca, junto con Aura Benildis Tegría Crisandho, es una de las primeras mujeres indígenas elegidas popularmente como alcaldesas, siguiendo a Flor Ivo Trochez, alcaldesa de Jumbalá, Cauca (2016-2019).

Mitz Reyes Juárez (**Ngiba-Ngigua, Oaxaca**) es diseñadora gráfica y especialista en diseño editorial. Su principal proyecto es Teki txi natxrixa ku rxi tatxrixa. Cuentan las abuelas y los abuelos, primer libro infantil ilustrado-bilingüe en Chocholeco-Ngiba que reúne tres narraciones que se han contado en Tamazulápam, Oaxaca; su trabajo está encaminado a la preservación de las lenguas originarias de su país.

Rapera, cantante, compositora y actriz, a sus 37 años, la artista es una gran activista de la causa indígena. Katú descubrió a los 13 años sus raíces indígenas del pueblo **Boe Boro**, cuya historia relata que fueron secuestrados en Mato Grosso y esclavizados en la ciudad de Jumbalá, de donde provienen sus descendientes. Así, Katú narra, a través de su música, la historia de la colonización desde la perspectiva indígena, y es a través de su música que crea narrativas sobre sus vivencias, identidad, género y orientación sexual, temas hasta entonces poco discutidos en la escena musical.

Ahora, escribe minibiografías de las personalidades que mencionaste en la sesión anterior

02 03

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

A repetição de países possibilita uma leitura produtiva ao perceber que em um mesmo território há mais de um povo originário. Como é o caso do Brasil, que aparece três vezes no mosaico, mostrando a multiplicidade ao contemplar povos como Kayapó, Tapuia, Guaraní e Boe Bororo. Essa representação contribui para desconstruir a ideia de “povo indígena único e homogêneo”, reforçando a compreensão da diversidade e da pluralidade (Nascimento, 2019).

Na primeira seção *¡A cantar!* (espaço destinado para música sobre a temática), é apresentada a música *Origen*, da cantora mexicana Dulce Maria. A cantora reconhece a importância de nossas origens e se envolve em causas para ajudar mulheres indígenas. Para a artista, *Origen* “é uma música sobre nos reconectar com a natureza, o sagrado, nossa origem, nossas raízes, cultura, tradições, com o real e o universo”³⁰. Assim, a música faz um convite

³⁰ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2021/11/4959689-dulce-maria-lanca-album-origen.html>. Acesso em: 23 jun. 2025.

para refletir sobre nossas raízes indígenas, reforçando a valorização da ancestralidade e identidade.

Segundo Milly, seu intuito era construí-la completamente com referenciais indígenas. No entanto, em um primeiro momento, a escolha dessa canção se deu por justificativa mais pessoal, de identificação com a artista: de ter orgulho de suas raízes, de sua história de onde veio. Para além disso, ela reconhece o potencial existente na música, carregada de versos que pode provocar e instigar outras pessoas, assim como aconteceu com ela. Assim, considera-se o fato de que “(...) ela faz essa provocação, a Dulce Maria é mexicana, uma mulher branca e mexicana, mas ela faz essa provocação pra você voltar ao passado, não nos seus avós, como eu falei pra você, não nos seus pais, mas além disso, lá atrás, no início, no que aconteceu pra você estar aqui” (Milly, 2025, 1h09). Nesse contexto, acredito que a presença de uma voz não indígena não é algo prejudicial para a coerência da UD, uma vez que não dissemina estereótipos, mas sim busca a valorização e o reconhecimento de suas origens.

Já nas páginas de 8 a 10 (figura 10), são apresentadas algumas civilizações mesoamericanas. Para Milly, ao trazer os incas, os maias e os astecas para o início da unidade, foi algo que ela poderia ter feito de forma diferente, pois acaba trazendo mais do mesmo, no sentido de que são as civilizações já conhecidas. Em suas palavras: “é importante que o professor, quando ele for abordar, quando ele for construir o material, o que for, ele aborde povos não tão conhecidos, para que os alunos eles tenham uma diversidade e amplie o repertório sociocultural” (Milly, 2025, 59min).

Figura 10 – Civilizações pré-colombianas

Los olmecas fueron una antigua civilización mesoamericana que floreció entre aproximadamente 1500 y 400 a.C. en la región del Golfo de México, en los actuales estados de Veracruz y Tabasco. Conocidos como la "cultura madre" de las civilizaciones mesoamericanas, los olmecas son famosos por sus colosales cabezas esculpidas en piedra, sus sofisticadas esculturas de jade y el desarrollo de uno de los primeros sistemas de escritura y calendario en América. Su influencia cultural y religiosa se extendió a otras civilizaciones posteriores, como los mayas y los aztecas.
Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_olmeca. Acceso en el 03/03/2024.

Los zapotecas fueron una antigua civilización mesoamericana que floreció en el sur de México, especialmente en la región de Oaxaca, desde alrededor de 500 a.C. hasta la llegada de los españoles en el siglo XVI. La ciudad de Monte Albán fue el principal centro zapoteca, caracterizada por sus impresionantes construcciones, incluyendo templos, palacios y un observatorio astronómico. Los zapotecas desarrollaron un avanzado sistema de escritura jeroglífica, un calendario preciso y notables habilidades en cerámica y joyería. Su sociedad era compleja, con una fuerte estructura política y religiosa. La influencia zapoteca persistió a lo largo de los siglos, contribuyendo significativamente al desarrollo cultural de Mesoamérica.
Disponibile en: <https://conozco.org/cultura/zapotecas/>. Acceso en el 03/03/2024.

Los mixtecas fueron una civilización mesoamericana que prosperó en el sur de México, especialmente en las regiones de Oaxaca, Guerrero y Puebla, desde alrededor de 1500 a.C. hasta la llegada de los españoles en el siglo XVI. Conocidos por sus habilidades excepcionales en metalurgia, cerámica y tejido, los mixtecas también desarrollaron un avanzado sistema de escritura pictográfica. Construyeron importantes centros ceremoniales y urbanos, como Mitla y Monte Albán (que posteriormente fue ocupada por los mixtecas después de los zapotecas). La cultura mixteca es famosa por sus códices, que son manuscritos ilustrados que narran la historia, genealogía y mitología mixteca. Su sociedad estaba bien organizada, con una estructura política y religiosa compleja que incluía reyes, nobles y sacerdotes. La influencia mixteca continuó siendo significativa en la región incluso después de la conquista española.
Disponibile en: https://es.wikipedia.org/wiki/Pueblo_mixteco. Acceso en el 03/03/2024.

Los toltecas fueron una civilización mesoamericana que prosperó entre los siglos X y XII d.C., principalmente en la región central de México. Se cree que la ciudad de Tula (o Tollan) fue su capital. Los toltecas son conocidos por sus impresionantes esculturas de guerreros, templos y columnas esculpidas. Su cultura influyó significativamente en otras civilizaciones mesoamericanas, especialmente en los aztecas, que los consideraban predecesores culturales y espirituales. Los toltecas también son reconocidos por sus habilidades en la artesanía, la arquitectura y por su panteón de deidades, que incluía a Quetzalcoatl, la serpiente emplumada.
Disponibile en: https://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_tolteca. Acceso en el 03/03/2024.

Los teotihuacanos fueron una civilización mesoamericana que floreció entre los siglos I y VIII d.C., en la región donde hoy se encuentra la ciudad de Teotihuacan, en el centro de México. Teotihuacan, conocida como la "Ciudad de los Dioses", fue una de las mayores ciudades del mundo antiguo, con una población que pudo haber alcanzado hasta 200,000 habitantes. La ciudad es famosa por sus monumentales pirámides, como la Pirámide del Sol y la Pirámide de la Luna, así como por la Avenida de los Muertos y sus complejos residenciales y administrativos. Los teotihuacanos desarrollaron una compleja sociedad urbana, con avances significativos en arquitectura, arte, comercio y religión. Su influencia se extendió por toda Mesoamérica, y su declive, hacia el siglo VIII, sigue siendo un misterio.
Disponibile en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Teotihuacan>. Acceso en el 03/03/2024.

Los mayas fueron una civilización mesoamericana que floreció entre 2000 a.C. y 1500 d.C. en el sur de México, Guatemala, Belice, Honduras y El Salvador. Se destacaron por su escritura jeroglífica, avances en matemáticas y astronomía, y arquitectura monumental. Construyeron ciudades como Tikal y Chichén Itzá, con templos y observatorios. La sociedad maya estaba estratificada, con nobles, sacerdotes y guerreros en la cima. Sus prácticas religiosas incluían sacrificios humanos. La civilización declinó en el siglo IX, pero muchas comunidades mayas aún existen hoy.
Disponibile en: https://es.wikipedia.org/wiki/Pueblo_maya. Acceso en el 03/03/2024.

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Sua percepção após a construção do material se faz relevante, mas penso que de modo parcial, uma vez que é essencial conhecer o não conhecido, oportunizar espaços de visibilidade. No entanto, não significa dizer para deixar de olhar para os mais conhecidos, mas se atentar para que não tomem conta de todo o espaço ou que seja apenas eles. E nas páginas citadas não é isso que acontece, outros povos também são citados: olmecas, toltecas, zapotecas, teotihuacanos, mixtecas e maias.

Por outro lado, no que se refere ao conteúdo, a atividade mantém o foco em aspectos históricos, estruturais, nas arquiteturas e nas esculturas. Não apresenta um enfoque na questão identitária. Além disso, não há muitas ligações com os dias atuais, de modo que comentasse as possíveis presenças ou heranças que ainda existem na atualidade, o que acaba congelando-os no passado (Munduruku, 2019; Kaingang, 2019). Ainda que o intuito seja mostrar as civilizações realmente no passado, tal abordagem tensiona a reexistência apontada no título da UD. Um leve traço que aparece com relação aos dias atuais é quando a atividade fala da civilização mixteca, ao dizer que sua influência permaneceu depois da “conquista”, e também quando fala da civilização maia, ao enfatizar que ainda hoje existem muitas comunidades maias.

Outro caso semelhante a esse acontece na página 21 (figura 11), ao trazer a representação dos povos mapuches. Um debate importante para que possa saber um pouco mais sobre eles e ampliar o leque da diversidade dos povos indígenas. No entanto, o texto e as imagens apresentadas os colocam como seres do passado, não ressaltam a sua existência na atualidade. Até mesmo o enunciado da questão se centra apenas no tempo passado.

Figura 11 – Os povos mapuches

1. Observa las imágenes y lee el texto. Además, escribe un breve resumen del texto, destacando los puntos principales: dónde habitaban históricamente los Mapuches y cómo reaccionaron a la dominación española en el siglo XVI.



El pueblo Mapuche

El pueblo **Mapuche**, una etnia originaria de la zona centro-sur de Chile, históricamente habitaba entre los ríos Itata y Toltén. Ellos presentaron una feroz resistencia a la dominación española en el siglo XVI, logrando expulsar a los colonizadores después de la gran rebelión de 1598-1602. La Guerra de Arauco se prolongó hasta mediados del siglo XVII, culminando en significativas transformaciones sociales para los Mapuches, quienes se expandieron hacia las pampas argentinas e intensificaron el comercio con los criollos.

En el siglo XIX, los Mapuches enfrentaron la presión de las nuevas repúblicas de Chile y Argentina, que ocuparon sus territorios. La integración de la Araucanía a Chile en 1882 resultó en el confinamiento de los Mapuches en territorios delimitados, transformándolos en un pueblo campesino y forzándolos a habitar tierras de baja calidad. Esto se agravó con la formación de grandes latifundios y expropiaciones de tierras mapuches a principios del siglo XX, lo que llevó a muchos a migrar a las ciudades.

Los primeros estudios científicos sobre los Mapuches fueron realizados a finales del siglo XIX por Rodolfo Lenz, Félix José de Augusta, Tomás Guevara y Ricardo Eduardo Latcham. Estos estudios proporcionaron importantes materiales históricos y etnográficos. En el siglo XX, metodologías etnográficas modernas aplicadas por investigadores como Misha Titiev y Louis Faron trajeron nuevas interpretaciones sobre la realidad mapuche, basadas en fuentes históricas y nuevos datos etnográficos.

Disponible en: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-781.html>. Acceso en el: 03/03/2024.

21

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Após a abordagem das civilizações, na página 11 (figura 12), o material apresenta uma lista de autores indígenas contemporâneos e, possivelmente, não tão conhecidos de cinco países diferentes. Essa parte é bem interessante ao passo que visibiliza os povos indígenas e também contrapõe a ideia de passado reforçado nas páginas anteriores. Além disso, mesmo sendo o único nome feminino apresentado, a escolha feita para ser dado um destaque maior foi o da poetisa mexicana Irma Pineda. Isso é importante, pois opta para direcionar os olhares também para as mulheres.

Figura 12 – Lista de autores indígenas

AQUÍ HAY UNA LISTA DE AUTORES INDÍGENAS:

- Ailton Krenak
- Irma Pineda
- Humberto Ak'abal
- Elicura Chihuailaf
- Ariruma Kowii



Irma Pineda

Irma Pineda Santiago (Juchitán de Zaragoza, Oaxaca, 1974) es una destacada poetisa mexicana que escribe en zapoteco istmeño (diidxazá). Además de su labor como poeta, es traductora, docente, promotora y defensora de los derechos de los pueblos originarios. Ha escrito varios libros, entre ellos *Naxiña' Rului' ladxe* (Rojo Deseo) y *Guie' ni* (La flor que se llevó), y ha publicado en diversos diarios, revistas y antologías en México, Estados Unidos e Italia. Su obra ha sido traducida a múltiples idiomas, incluyendo inglés, italiano, alemán, serbio, ruso y portugués.

Disponible en: mx.wikipedia.org. Acceso en el: 03/03/2024.

11

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Em contrapartida da primeira seção *¡A cantar!*, a segunda traz a canção *Pueblos* (figura 13), que é de duas cantoras indígenas, Sara Curruchich e Lila Downs, o que destaca o protagonismo das mulheres indígenas (Potiguara, 2023). Ambas são envolvidas em lutas pelos direitos dos povos indígenas e utilizam suas músicas como meio para promover, reivindicar e visibilizar suas raízes. No que se refere à música, a letra grita a resistência, afirmando que os povos continuam lutando. Além disso, a letra possui um trecho inicial em língua indígena e ressalta a presença de mulheres.

Figura 13 – Música *Pueblos*, de Sara Curruchich e Lila Downs

¡A CANTAR!

Escucha la canción "PUEBLOS" de Sara Curruchich feat. Lila Downs, observa la letra y contesta las preguntas en continuación.

Chike K'a konojel ri tinamit
Kikemon k'i pa ruwäch ulew

Fuego, fuego
Vienen sembrando los pueblos
Con la esperanza en el aliento

Caminando van
Tantos pueblos en pie de lucha están
Van por los caminos
Con su corazón retumbando
(Re tum ban do)

Sin miedo ellas van
Sin miedo ellos van sembrando libertad
En comunidad, caminando por la justicia y dignidad

Se escuchan, Todas las voces unidas en lucha
Se escuchan, resuena fuerte ¡No más callar!
Se escuchan, Todas las voces unidas en lucha
Somos los pueblos, todos los pueblos, tejido fuerte de dignidad

El corazón de la vida
Bombee con la sangre de la tierra
Abuelas y abuelos nos enseñaron a luchar por ella
Por la memoria, por la historia
Contra el tirano
¡En pie de lucha y sin miedo estamos!

Para curiosarsear

Sara Curruchich es una cantante y compositora indígena guatemalteca, mientras que Lila Downs es una cantante, compositora y actriz mexicana. Ambas se destacan por promover sus raíces culturales en su música, cantando en lenguas indígenas como el kaqchikel (Sara) y mixteco, zapoteco, maya, purépecha y náhuatl (Lila). Sus canciones celebran la rica herencia cultural de América Latina, especialmente de las regiones de Oaxaca y Guatemala.

Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=MbWt_07Evs. Acceso el 20/01/2024.
<https://pueblosprecolombinos.org/la-2024>.

Abre la cámara del celular, apunta al código QR y haz clic en el enlace para ver el video de la canción mientras escuchas la música.

19

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Para Milly, a escolha da canção foi intencional, tendo em vista as diversas mensagens que ela carrega:

Eu coloquei *Pueblos* porque abrangia, porque ficava bom, ampliava tudo. E aí ela fala, é: “*Caminando van tantos pueblos en pie de lucha estan, van por los caminos con su corazón retumbando*” Aí ela fala sobre a luta dos povos, então ela já deixa claro que eles lutaram. Eles não ficaram parados esperando tudo acontecer, eles lutaram. E depois ela fala assim, “*sin miedo ellas van, sin miedo ellos van sembrando libertad en comunidade, caminando por la justicia y dignidad*” Ou seja, nessa parte, ela separa

o homem da mulher, a mulher do homem. Ela fala exclusivamente “*sin miedo ellas van*” Então, ou seja, as mulheres também estavam nesse processo de luta. Não somente os homens (Milly, 2025, 1h06).

Na primeira parte destacada, é possível perceber que a música deixa evidente que os povos originários são muitos e que não ficaram apenas no passado, seguem reexistindo. Os versos ressaltam a continuidade desses povos e reforçam a imagem de sujeitos que caminham para manter vivas suas identidades. Ao afirmar que estão “*en pie de lucha*”, enfatiza a presença ativa desses povos, pois, como disse Milly, eles não ficaram parados.

O segundo trecho destacado é bem rico. Para além da observação feita pela participante do PIBIC, a música não apenas enfatiza que as mulheres também lutaram e lutam, mas sim as colocam em primeiro: *sin miedo ellas van/ sin miedo ellos van sembrando libertad*³¹. O mesmo acontece em um verso mais a frente: *abuelas y abuelos nos enseñaron a luchar por ella*³². Ao nomeá-las explicitamente e colocá-las em primeiro, rompe com a estrutura patriarcal da linguagem. Tal fato evidencia que não se trata apenas de uma troca de posições de palavras, mas reconhece o papel ativo exercido pelas mulheres (Paredes, 2014), possibilitando uma visão que não venha negar suas existências e importâncias. Assim, as mulheres indígenas não aparecem como figuras secundárias ou complementares, mas como protagonistas ativas da resistência.

Além disso, a escolha da canção dialoga com a primeira música apresentada: *Origen*, de Dulce Maria. Nesta canção, é destacado que: *somos sobrevivientes en un mundo que sigue intentando callar nuestra voz*³³. Já em *Pueblos*, Sara Curruchich e Lila Downs afirmam que: *se escuchan, todas las voces unidas en lucha/ se escuchan, resuena fuerte ¡No más callar!*³⁴. De certo modo, as duas enfatizam que há um sistema de poder enraizado que insiste em silenciar grupos marginalizados. No entanto, no *feat.* é ressaltado as lutas pela existência e contra o silenciamento forçado, enfatizando que, apesar de tudo, as vozes indígenas seguem ecoando e não vão mais se calar.

Durante a UD aparecem algumas seções ou subseções que são intituladas *Para Curiosear*. Como o próprio nome diz, são informações a título de curiosidade. Em uma dessas partes é apresentado o Festival Folclórico de Parintins (figura 14), além das informações escritas, o acompanham duas imagens: a primeira é dos bois Garantido e Caprichoso, a segunda é das cunhãs-porangas.

³¹ Tradução: Sem medo elas vão/ sem medo eles vão semeando liberdade.

³² Tradução: Avós e avôs nos ensinaram a lutar por ela.

³³ Tradução: Somos sobreviventes em um mundo que segue tentando calar nossa voz.

³⁴ Tradução: São escutadas, todas as vozes unidas em luta.

Figura 14 – Festival Folclórico de Parintins



Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Embora sejam imagens reais, o recorte feito das imagens das mulheres pode provocar a exotização de seus corpos e contribuir para leituras que as levam a ser vistas como objetos e não como sujeitas políticas fazendo arte (Curruchich, 2023). Essa lógica dialoga com as reflexões de Paredes (2014), ao evidenciar como os corpos das mulheres indígenas são historicamente capturados por uma matriz colonial que os transforma em objetos sexuados, esvaziando seus significados políticos, culturais e coletivos. Do mesmo modo, Lugones (2014) contribui para essa análise ao discutir o sistema moderno/colonial de gênero, no qual as mulheres indígenas tiveram seus corpos colonizados como objetos de dominação e inferiorização. Nesse sistema, a hipersexualização e a folclorização de seus corpos operam como mecanismos de desumanização e apagamento de suas existências.

Considerando a dimensão do Festival de Parintins, uma alternativa seria a utilização de imagens mais amplas e contextualizadas, uma vez que as cunhãs-porangas nem aparecem na informação escrita. Essa escolha pode evidenciar o caráter coletivo, artístico e político da festividade, além de favorecer uma representação que reconheça as mulheres indígenas como sujeitas históricas, culturais e políticas, e não como meros elementos folclóricos.

Em seguida há a terceira seção *¡A cantar!* (figura 15), em que é apresentada a música *Canción sin miedo*. A canção é da cantora Vivir Quintana, que realiza um *feat.* com o grupo musical El Palomar, e logo se converteu em um hino feminista, por abordar sobre os feminicídios e a luta por justiça. No entanto, a versão escolhida para unidade é uma adaptação realizada pela junta de mulheres indígenas colombianas que, além do espanhol, incluem seis línguas indígenas, deslocando a centralidade linguística e evidenciando outras formas de existir, resistir e significar o mundo.

Figura 15 – Terceira seção *¡A cantar!*

¡A CANTAR!

"Tahtamete kí'su iisa nuy peswq namikaq nuy ikja npe'sxwesxkih"
 "A cada minuto de cada semana, nos roban amigas, nos matan hermanas"

Disponble en: <https://www.youtube.com/watch?v=veowjGYSsLU>. Accedido en: 03/03/2024

1. ¿Cómo interpretas el mensaje transmitido por el fragmento de la canción adaptada a seis lenguas maternas indígenas y español?
2. ¿Qué revela esto sobre las experiencias y desafíos enfrentados por las mujeres indígenas?

Abre la cámara del celular, apunta al código QR y haz clic en el enlace para ver el video de la canción mientras escuchas la música.

23

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

A escolha dessa versão possibilita um debate fundamentado na interseccionalidade, compreendida a partir das contribuições de autoras como Lugones (2020) e Akotirene (2019), ao evidenciar que as opressões não operam de maneira isolada, mas de forma articulada e estrutural. Ao tratar da experiência de mulheres indígenas, a canção permite refletir sobre como gênero, raça/etnia, colonialidade e língua se entrecruzam, produzindo violências específicas que não podem ser explicadas por uma única categoria analítica. Nesse sentido, como aponta Oliveira (2018) e Paredes (2014), mulheres indígenas ocupam um lugar marcado por múltiplas subalternizações, sendo atravessadas simultaneamente por relações patriarcais, raciais e coloniais.

Além disso, ao incluir explicitamente mulheres trans e mulheres negras em sua letra, a canção reforça uma perspectiva feminista que se distancia de abordagens universalizantes e homogêneas. Tal posicionamento dialoga com Collins e Bilge (2021), ao afirmar a interseccionalidade como ferramenta analítica e política indispensável para compreender as diversas desigualdades e violências vividas por diferentes mulheres. Assim, essa versão de *Canción sin miedo* se configura não apenas como uma denúncia da violência de gênero, mas como um ato político coletivo, que reconhece a pluralidade das experiências femininas e convoca uma luta construída a partir do reconhecimento das diferenças, reafirmando que é uma luta coletiva. Não é apenas por uma, mas por todas.

Na seção seguinte, *Nos(otros)*, é trazido os povos Xokó, do município de Porto da Folha, do estado de Sergipe (figura 16). Esta seção foi um momento especial para direcionar os olhares para os povos que pertencem ao nosso território, para também aproximar ainda mais as/os estudantes.

Figura 16 – Povos Xokó

NOS(OTROS)



Xokós son un pueblo indígena que reside en la margen derecha del río São Francisco, en el municipio de Porto da Folha, en Sergipe, Brasil. Situados en el Área Indígena Caçara/lha de São Pedro, su presencia en la región se remonta al siglo XVII, cuando eran conocidos como ceocoses. Este pueblo también está presente en Alagoas y Sergipe, contribuyendo a la riqueza cultural y étnica de estos estados.

Disponble en: <https://pibisocioambiental.org/>. Accedido en: 03/03/2024

Ve el siguiente documental sobre los Xokós:



Disponble en: https://www.youtube.com/watch?v=V_9kUaF0Ls. Accedido en: 03/03/2024

Después de leer hacia este pueblo y ver el documental, contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Ya conocía el pueblo Xokó?
2. ¿Qué opinas sobre cómo los Xokós influyen en la identidad de Brasil?
3. ¿Cuáles son los problemas principales que enfrentan los Xokós para mantener su cultura?
4. ¿Por qué es importante respetar los derechos de los Xokós y otros pueblos indígenas?

Abre la cámara del celular, apunta al código QR y haz clic en el enlace para ver el video del documental.

AQUI HAY UNA LISTA DE OTROS PUEBLOS INDIGENAS DEL NORDESTE

- Pankararú
- Xacrabá
- Atikum
- Truká
- Tupiniquim

24

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Entretanto, ao observar a organização visual dessa seção, percebe-se que a única imagem em que há maior presença da representação feminina está com uma parte coberta por outra imagem sobreposta, na qual contém dois indígenas em maior destaque. Esse recurso utilizado produz sentidos que merecem problematização. De acordo com Hall (2016), compreende-se a representação como um processo de produção de significados, no qual as imagens também constroem e regulam modos de ver e compreender as/os sujeitas/os. Assim, o posicionamento das mulheres indígenas em um plano secundário pode contribuir para a produção de sentidos que reforçam estereótipos.

Essa hierarquização visual dialoga com as reflexões de Schubert, Kayapó e Ulrich (2020), ao evidenciarem que as mulheres indígenas, quando presentes, são marcadas por um “claro-escuro”, assim frequentemente ocupam lugares periféricos, tendo sua atuação social, política e cultural silenciada. Sob essa perspectiva, a imagem não é neutra: ela participa ativamente da manutenção de discursos que naturalizam a invisibilidade feminina indígena. No entanto, é válido ressaltar que isso aconteceu apenas nessa seção da UD.

Já a seção seguinte traz a sistematização do conteúdo gramatical do tempo verbal presente do modo indicativo (figura 17). Nessa parte, os exemplos utilizados para sistematizar o verbo são frases soltas, se fossem contextualizados com a temática trabalhada seriam mais interessantes. Isso porque os exemplos contextualizados reforçariam a ideia de um ensino contextualizado, não apenas a inclusão gramatical dentro de uma unidade temática. Além disso, nesse caso, a utilização da temática junto com o tempo verbal presente seria mais uma oportunidade de lincar com o fato de que os povos indígenas pertencem ao presente. Assim como é apresentado um pequeno texto sobre os Xokó para que seja identificado os verbos no presente.

Figura 17 – Presente do Indicativo

EL PRESENTE DEL MODO INDICATIVO

El **modo indicativo** es uno de los modos verbales en español. Se utiliza para expresar acciones concretas y reales, describiendo hechos que ocurren en el presente, ocurrieron en el pasado o sucederán en el futuro. Dentro del modo indicativo, **el tiempo presente** se usa para hablar de acciones que están ocurriendo en este momento o que son habituales.

Disponible en: <https://www.ejemplos.co/modo-indicativo/>. Accedido en: 03/03/2024

Ejemplos:

En la frase "**Los estudiantes estudian todos los días,**" el verbo "estudian" está en presente de indicativo, indicando una acción que ocurre regularmente.

En la frase "**Yo leo un libro cada noche.**" el verbo "leo" está en presente de indicativo, indicando una acción que ocurre habitualmente.

En la frase "**Nosotros comemos en casa todos los días.**" el verbo "comemos" está en presente de indicativo, indicando una acción habitual.

Verbos Regulares en Presente de Indicativo

Los verbos regulares son aquellos que siguen un patrón fijo de conjugación. La raíz del verbo no cambia y las terminaciones son consistentes según la conjugación, lo que facilita su aprendizaje y uso.

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

De modo geral, a análise da UD evidencia que, embora haja abordagens que centram a representação indígena no passado, a sua construção completa busca mesclar com destaques para a representação também na contemporaneidade. Em relação a materiais comumente produzido, como os apontados por Silva (2014), Oliveira e Ricardo (2018) e Caixeta e Arruda (2023), a UD apresenta avanços relevantes, destacando elementos como a pluralidade linguística, a ancestralidade, a relação com a terra e a resistência como marcadores identitários. O reconhecimento das línguas indígenas e sua presença em músicas, desenhos e nomes de personalidades reforçam que é uma identidade viva e plural, o que contribui para a desconstrução da ideia de que os povos originários pertencem somente ao passado. Além disso, um dos pontos mais fortes da unidade é a visibilidade das mulheres indígenas. Elas são

apresentadas como sujeitas ativas e que ocupam diversos espaços da sociedade, o que rompe com as narrativas que as colocam em uma posição de inferioridade e passividade.

Ao integrar músicas, textos e seções que valorizam vozes indígenas, a unidade ressalta a percepção de que esses povos não apenas existiram, mas reexistem, atuando ativamente na sociedade. E para ampliar ainda mais essa questão, uma possibilidade se encontra no fato de enfatizar a presença dessas vozes também no que se refere aos conhecimentos epistemológicos.

Dessa forma, observo que a representação dos povos indígenas na UD revela um esforço consistente de valorização e de ampliação do repertório sociocultural das/os estudantes, especialmente ao visibilizar vozes femininas e elementos identitários diversos. No entanto, os apontamentos aqui destacados demonstram que a educação linguística que busca dar ouvidos aos grupos subalternizados faz parte de um caminho contínuo, que demanda reflexão e aperfeiçoamento constante para romper com práticas e com representações historicamente hierarquizadas.

4.2 Perspectivas potencialmente decoloniais e interculturais




Esta categoria tem o intuito de analisar como a UD pode favorecer a construção de abordagens potencialmente interculturais e decoloniais, contribuindo com a propagação de narrativas de vozes dos povos indígenas. Para tanto, observa-se como a linguagem, as representações visuais, as músicas e os textos presentes no material contribuem para valorizar a diversidade cultural, histórica e linguística dos povos indígenas, bem como para visibilizar mulheres e grupos historicamente marginalizados.

Na seção do *mosaico de personalidades*, em seu primeiro enunciado (figura 18), é feito o uso de um masculino genérico, mesmo o referente anterior sendo uma palavra feminina. Isso acontece porque a colonialidade ainda se faz presente e ela não se limita às estruturas econômicas ou políticas, mas alcança, também, as dimensões subjetivas e simbólicas da vida social, incluindo a linguagem (Quijano, 2005; 2007; Matos, 2020). Assim, ainda que sem intenção de provocar qualquer apagamento, somos suscetíveis a isso devido aos vícios de linguagem causados pelos padrões impostos. É como se utilizar o gênero feminino, para falar de modo geral, não fosse englobar toda a representação, ao contrário do masculino que considerado como “padrão correto” representa o feminino e masculino sem questionamentos.

Figura 18 – Enunciado do mosaico

MOSAICO DE PERSONALIDADES INDÍGENAS

Las personalidades indígenas en la actualidad son fundamentales para la preservación de la cultura, los derechos y la dignidad de los pueblos originarios. Estas figuras actúan como líderes, activistas y embajadores de sus comunidades, brindando visibilidad y voz a sus luchas y aspiraciones. A continuación, conoceremos a algunos de ellos. En parejas, observen las imágenes abajo y después relacionen con las biografías y sus orígenes.

a -  b -  c - 

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

No entanto, o uso do masculino nessa situação acaba reduzindo a representatividade feminina, reforça o apagamento que já enfrentam. A linguagem é um espaço de poder e também possui um papel significativo na construção de identidades, e é por isso que a presença do feminino representa uma escolha política e pedagógica, que rompe com padrões hegemônicos. A adoção dessa perspectiva linguística, como sugere Paredes (2014), não é apenas uma questão nominal, mas sim o reconhecimento real da existência das outras, das mulheres.

Nas páginas 5 e 6 é apresentado a seção *Charla con Chocolate* (figura 19), nela há um texto em que trata sobre as culturas pré-colombianas. Ao longo do texto é possível perceber que a utilização do termo culturas, no plural, além de destacar explicitamente que as culturas pré-colombianas foram heterogêneas, o que ressalta a ideia de diversidade e rompe com a ideia de que esses povos possuíam uma identidade única. Essa abordagem vai além da questão da diversidade étnico-cultural, ela favorece a contraposição do poder colonial e propõe o enfrentamento dos sistemas de dominação (Walsh, 2007; Fleuri, 2003). Além disso, esse assunto é apresentado também nas questões, em que possibilita uma reflexão crítica e um debate mais exploratório sobre isso.

Figura 19 – Charla con Chocolate (p. 5 e 6)

CHARLA CON CHOCOLATE

Las civilizaciones precolombinas

Para comenzar nuestro viaje por las civilizaciones que nos precedieron, vamos a leer el siguiente texto. Dividiremos la sala en hasta 5 grupos, y cada grupo leerá un párrafo.

¿Qué fueron las culturas precolombinas?

Las culturas precolombinas fueron las culturas que habitaron América hasta que se inició la colonización europea. Esta comenzó el 12 de octubre de 1492, con la llegada de Cristóbal Colón, quien estableció la primera colonia española en el continente americano.

Colón había llegado a las islas de los actuales territorios de Cuba, Haití y República Dominicana, pero pensaba que había desembarcado en la India del Viejo Mundo. Por eso, cuando se encontró con los nativos, los llamó "indios".

Fueron varias las culturas que habitaron en la América precolombina. Las más destacadas fueron las que desarrollaron grandes civilizaciones, como la azteca en Mesoamérica, la maya en la península del Yucatán y la inca en los Andes centrales.

Las culturas precolombinas fueron muy heterogéneas y tuvieron diferentes formas de organización. Algunas desarrollaron sistemas políticos y sociales complejos bajo el dominio de imperios, con grandes monumentos, templos y viviendas. Se caracterizaron por emplear un sistema político, económico, religioso y social, además de tener sofisticados conocimientos en astronomía, arquitectura, matemática y agricultura.

Otras culturas tuvieron una vida nómada o semisedentaria, con una economía basada en la caza y la recolección. Estas sociedades fueron las más difíciles de dominar para los colonizadores europeos después de la conquista de América.


Disponible en: <https://humanidades.com/culturas-precolombinas/> Acceso el 20/01/2024.

Ahora contesta:

1. ¿Cuál es la idea central del texto sobre las culturas precolombinas?
2. Durante la lectura del texto, ¿qué palabras desconocidas encontraste? Anótalas y busca su significado después.
3. ¿Cuándo comenzó la colonización europea de América? ¿Quién la inició?
4. ¿Por qué Cristóbal Colón llamó a los nativos "indios"?
5. ¿Cuáles fueron las culturas más destacadas de América precolombina mencionadas en el texto?
6. ¿Cómo estaban organizadas las culturas precolombinas en términos políticos y sociales?
7. El texto menciona que las culturas precolombinas eran heterogéneas. ¿Qué significa esto?

¡A CANTAR!

“Vamos caminando hacia atrás para reencontrarnos... regresemos a nuestro ORIGEN una vez más.”



Dulce María, cantante mexicana, presenta "Origen", una canción que reflexiona sobre la importancia de recordar nuestras raíces, especialmente en relación con los pueblos indígenas, resaltando la resistencia y la importancia de preservar la cultura y las tradiciones indígenas en un mundo que intenta silenciar sus voces.

1. ¿Qué piensas sobre el trecho "Regresemos a nuestro origen una vez más"? Para ti, lo que la cantante intenta expresar?

Abre la cámara del celular, apunta al código QR y haz clic en el enlace para ver el video de la canción mientras escuchas la música.

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Contudo, há uma tensão quando o texto utiliza os termos “*la llegada de Cristóbal Colón*” e “*conquista de América*”. Tal fato evidencia aquilo que Maldonado-Torres (2007) aponta como a atualização cotidiana da colonialidade nos discursos, além que esses termos tendem a suavizar e naturalizar a invasão que ocorreu nesse território, marcada por genocídios e expropriações territoriais. Essas nomenclaturas poderiam ter sido problematizadas na atividade que segue após o texto, instigando a reflexão sobre a reprodução eurocêntrica da narrativa desse processo histórico.

Por outro lado, a atividade destaca o termo “*indios*”, que no texto aparece entre aspas. Ao questionar por que Cristóvão Colombo chamou os nativos por esse nome, abre espaço para a problematização da utilização desse termo e o sentido de utilizar “*indígenas*” como alternativa que reconhece as identidades e as historicidades desses povos. Essa problematização dialoga com as reflexões de Quijano (2005), que demonstra como a ideia de raça foi utilizada como instrumento de dominação e apagamento identitário, além de ir ao encontro com o que discute Munduruku (2019), ao refletir que a palavra “*índio*” é apenas mais uma forma de reduzir e apagar as identidades indígenas.

Ao final da página 6 (figura 19), há a primeira seção *A Cantar*, que traz a canção *Origen*, de Dulce Maria. A música possui potencial para fomentar um diálogo intercultural, especialmente ao tratar de memória, de raízes e de pertencimento. O uso da primeira pessoa do plural nos trechos da música (“*Vamos caminando hacia atrás para reencontrarnos... regresemos a nuestro origen una vez más*”³⁵), trazidos por Milly, é muito significativo, porque proporciona um discurso em que tanto a cantora quanto as/os ouvintes sejam incluídas/os, independentemente de sua origem étnica ou cultural. Isso possibilita um diálogo intercultural, pois propõe um movimento conjunto e uma ruptura da lógica de que apenas o “eu” ou o “outro” seja o objeto protagonista de reflexão.

Além disso, é possível perceber a presença do estranhamento ressaltado por Fleuri (2003), uma vez que a canção convida as/os estudantes a se deslocarem de seus referenciais habituais para refletirem sobre suas próprias origens a partir de uma narrativa que nem sempre é totalmente familiar. O estranhamento, nesse sentido, não se trata de uma rejeição, mas de uma abertura para reconhecer o outro e a si mesmo em sua incompletude e historicidade.

Nesse sentido, a atividade proposta, ao trazer o “nós”, convida a/o estudante a se reconhecer como parte da reflexão. Além disso, independentemente da cantora ter origem indígena ou não, o seu discurso não é passado como algo superior ou reducionista, mas como alguém que busca se reconectar com suas origens silenciadas. Assim, a interculturalidade pode ser vista ao passo que possibilita a/o estudante relacionar o “nossa” da música com sua própria história, família, território. Além disso, como afirma Mendes (2007), permite que as experiências da/o estudante dialoguem com as da/o outra/o de modo intersubjetivo, fortalecendo o diálogo e uma reflexão situada.

Entre as páginas 13 e 15, na primeira seção *Leyendo para Conocer* (figura 20), começa a abordar de forma explícita o processo histórico da invasão europeia, rompendo com a narrativa tradicional que, por muito tempo, foi apresentada como um processo civilizatório. O texto assume um caráter muito relevante ao evidenciar que a “chegada” dos europeus à *Abya Yala* foi, na verdade, uma invasão coberta de imposições, de violências e de explorações tanto de território como de pessoas. Essa abordagem se fundamenta diretamente nas críticas à narrativa da modernidade/colonialidade discutidas por Mignolo (2007). Ao romper com a ideia de processo civilizatório e explicitar as consequências dessa invasão, a unidade se alinha à perspectiva decolonial, que se recusa a reproduzir os contos de fadas da modernidade. Essa

³⁵ Tradução: Vamos caminhando para trás para nos reencontrar... regresemos a nossa origem uma vez mais.

abordagem favorece uma leitura crítica da história e possibilita a compreensão do processo de colonização e as consequências e desigualdades que foram provocadas.

Figura 20 – *Leyendo para Conocer* (p. 13, 14 e 15)

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN EN GRUPO: CIVILIZACIONES DE LOS ANDES

Vamos a formar grupos para investigar las civilizaciones de los Andes: Cada grupo investigará la organización social, religión, avances tecnológicos, arte y arquitectura, y el impacto histórico de su civilización. Prepararán una presentación de 10-15 minutos con introducción, detalles investigados y recursos visuales como diapositivas o vídeos. Después de las presentaciones, discutiremos para comparar y entender las contribuciones de estas civilizaciones a la historia y cultura de los Andes. Cada grupo se enfocará en una de las siguientes civilizaciones:

- Incas
- Moches
- Chibchas
- Caharis

¡LEYENDO PARA CONOCER!

Lee el texto a continuación:

Proceso de invasión y dominio de América

A partir del final del siglo XV, los exploradores europeos, incentivados por la búsqueda de nuevas rutas comerciales y riquezas, iniciaron una serie de viajes por el Atlántico. Cristóbal Colón, navegando para España, llegó al Caribe en 1492, lo que a menudo se considera el comienzo de la **invasión** europea de las Américas. Tras la llegada de Colón, los españoles rápidamente comenzaron a explorar e **invadir** vastas áreas de América Central y del Sur. Hernán Cortés invadió el Imperio Azteca en México en 1521, y Francisco Pizarro derrotó al Imperio Inca en Perú en 1533. En Brasil, los portugueses establecieron colonias tras la llegada de Pedro Álvares Cabral en 1500. La colonización portuguesa fue más gradual, centrada inicialmente en la explotación de recursos naturales como el palo-brasil.

Los invasores europeos establecieron rápidamente sistemas de gobierno colonial para administrar los territorios invadidos. Capitanes generales, virreyes y gobernadores fueron nombrados para gobernar en nombre de las coronas europeas. La economía colonial se basó en la explotación de recursos naturales y en la agricultura, con el uso extensivo de mano de obra

indígena y, posteriormente, esclava africana. Sistemas como la encomienda (una concesión de tierra y la población indígena que vivía en ella a un colono español, quien debía proteger y evangelizar a los indígenas a cambio de su trabajo) y la mita (un sistema de trabajo forzado utilizado por los colonizadores españoles, basado en una práctica incaica preexistente de trabajo comunitario obligatorio) fueron utilizados para explotar la mano de obra indígena. La Iglesia Católica desempeñó un papel central en la colonización, con misioneros trabajando para convertir a los pueblos indígenas al cristianismo. Esto a menudo implicó la destrucción de prácticas religiosas y culturales indígenas.

Disponible en: <https://ar.usembassy.gov/es/dia-de-colon/>. Acceso en el: 03/03/2024.

Mira lo que dice el historiador:



No, al historiador español Antonio Espino López no le gusta hablar de descubrimiento de América ni de conquista de América.

"En España la conquista de América se ve como un hito histórico, pero en realidad fue una brutal y sangrienta invasión que debería generar vergüenza. El verbo **invadir** es mucho más inequívoco. Implica irrupción, entrar por la fuerza, así como ocupar anormal e irregularmente un lugar. Y eso es lo que ocurrió en el caso de América", sostiene este catedrático de Historia Moderna en la Universidad Autónoma de Barcelona, especialista en historia de la guerra en la Edad Moderna y en la conquista hispana de América.

Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-60224535>. Acceso en el: 03/03/2024.

1. ¿Cuál es el tema principal del texto?
2. ¿Qué palabras nuevas encontraste en el texto?
3. ¿Qué efectos tuvo la invasión europea en las sociedades indígenas de América Central y del Sur? ¿Cómo afectaron la encomienda y la mita a la vida de los indígenas?
4. ¿Cuál fue el papel de la Iglesia Católica en la colonización de América? ¿Cómo influyeron los misioneros católicos en la cultura y religión de los pueblos indígenas?
5. Según el historiador de la Universidad Autónoma de Barcelona, ¿por qué es importante utilizar el término "invasión" en lugar de "conquista" para describir lo ocurrido en América? ¿Qué diferencias implica cada término en la interpretación de estos eventos históricos?

VERBO EN INFINITIVO

Un verbo en infinitivo es la forma básica del verbo, sin conjugación, que termina en "-ar", "-er" o "-ir" en español.
Ejemplo: "Hablar" (falar)

El infinitivo se usa para indicar la acción de forma general, sin especificar tiempo, persona o número.

Después de leer el texto anterior, identifica todos los verbos en infinitivo que están presentes en él.

Observe las imágenes



Disponible en: <https://florenciacodex.getty.edu/es>. Acceso en el: 03/03/2024.

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Ao longo do texto, algumas palavras que pertencem à variação de “invasão” foram destacadas e, na atividade que segue, há uma questão que propõe a reflexão sobre o uso dos termos “invasão” e “conquista”. Isso apresenta um avanço importante, pois contrapõe a normalização realizada em momentos anteriores, tratada sem questionamento. Essa problematização dos termos materializa aquilo que Matos (2020) define como decolonialidade enquanto projeto contínuo de enfrentamento às colonialidades. Desse modo, fica a critério da/do docente manter a ordem trazida no próprio material ou deslocar essa discussão para a abordagem inicial do assunto, propondo desde o início uma leitura decolonial.

Na página 14, percebe-se a presença de uma imagem de um historiador espanhol que ocupa uma posição de destaque em relação às demais imagens presentes ao longo da unidade, que contém a presença de pessoas. O enquadramento próximo e o tamanho ampliado fazem com que essa imagem tenha uma centralidade visual. As imagens também são produtoras de sentido (Hall, 2016), influenciando a compreensão, por isso ao ocupar esse lugar, a figura do homem, branco e europeu pode reforçar a centralidade eurocêntrica e hegemônica que a unidade busca desconstruir, nos levando às reflexões feitas por Kilomba (2019) que questiona quem

ocupa o centro da produção de conhecimento e quais conhecimentos são realmente reconhecidos.

Para Milly, trazer a fala do espanhol não foi algo legal. É algo que, de certo modo, ela se arrepende. Por mais de uma vez, durante o momento de geração de narrativa, ela destaca que isso a incomoda:

Então, e até na minha unidade, se você observar, eu cometo um grande erro ali porque eu coloco um jornalista europeu pra falar e eu poderia ter colocado, ter procurado qualquer outro material com uma pessoa indígena falando, entendeu? Então eu busquei ao máximo isso, só que nessa hora eu me atrapalhei (Milly, 2025, 30min).

[...] foi porque o texto dele era interessante. O texto dele desconstruía o termo descobrimento, ele mesmo. Eu estou lembrando agora a sensação que eu tive. A sensação que eu tive foi essa. A unidade didática, ela é composta por povos indígenas falando de povos indígenas, falando de diversos assuntos, mas seria interessante para o aluno também ele ter a representação de um homem branco falando, ele mesmo falando que não foi descobrimento e sim invasão. [...] Então eu queria trazer esse termo. Mas aí eu me passei nessa hora. Porque eu poderia com certeza encontrar algum material de alguma pessoa indígena falando que não foi descobrimento, foi invasão (Milly, 2025, 48min).

Agora, nesse novo ano, olhando novamente, eu vejo muitas coisas erradas. Por exemplo, me incomoda bastante esse europeu na minha unidade didática. Me incomoda muito porque com certeza eu teria encontrado uma pessoa indígena falando sobre esse termo. Eu tenho certeza disso. Se eu tivesse buscado mais a fundo (Milly, 2025, 55min).

O incômodo expresso por ela revela que, ao voltar a olhar a UD, passa a questionar o espaço dado a um sujeito europeu em um material que se propõe a valorizar perspectivas indígenas e decoloniais. No entanto, a escolha do texto se deu pelo seu viés crítico, já que o próprio autor problematiza o termo “descobrimento”, o que dialoga com a abordagem que estava sendo tratada. Desse modo, a fala do espanhol na UD não se trata de um problema, nem foge da proposta do material. Além disso, em uma perspectiva decolonial, as críticas às narrativas coloniais também podem partir de diferentes lugares de enunciação

Outro ponto importante, ao analisar a unidade, é compreender todo o contexto em que foi produzido o material, bem como a facilidade/dificuldade de encontrar informações, tendo em vista o tempo de desenvolvimento do projeto. Soma-se a isso o percurso formativo de Milly, que também deve ser considerado e como ela ressalta: “Naquele momento, eu também estava me desconstruindo. Eu também estava passando por um processo. Não de professora. Mas de aluna em desconstrução” (Milly, 2025, 42min). Assim, o incômodo destacado por ela revela o processo de desconstrução na prática pedagógica, seja enquanto estudante ou como professora, compreendendo a educação linguística como um campo em movimento constante (Mendes, 2022).

A segunda seção *¡Leyendo para conocer!* (figura 21) recebe o subtítulo *Resistencia y luchas anticoloniales*. Ao contrário do que acontece no título da UD, esse subtítulo traz a palavra luta no plural, o que enfatiza diversos conflitos que enfrentaram e enfrentam, supondo a necessidade de uma série de esforços. Essa seção traz para o debate a questão do marco temporal, a relação com a terra e as mensagens que foram publicadas pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Ao trazer falas e posicionamentos produzidos por uma organização indígena, o material desloca o olhar do passado para o presente, de figurantes para participantes ativos, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos históricos e atuais, envolvidos em lutas políticas, territoriais e sociais. Essa escolha contribui para o enfrentamento das colonialidades (Matos, 2020; Mignolo, 2007), rompendo com a ideia de que esses povos fazem parte somente da história pré-colombiana, contrapondo abordagens que enfatizam apenas as derrotas e silenciam as resistências.

Figura 21 – *Leyendo para Conocer* (p. 16, 17 e 18)

El Códice Florentino Digital da acceso a un manuscrito singular creado por el fraile franciscano Bernardino de Sahagún y un grupo de principales, autores y artistas náhuas. Escrito en columnas paralelas de textos en náhuatl y español y pintado a mano con casi 2.500 imágenes, el códice enciclopédico es considerado la fuente de información más confiable sobre la cultura mexica, el Imperio azteca, y la conquista de México. Una vez completado en 1577 en el Imperial Colegio de la Santa Cruz en Tlatelco (hoy Ciudad de México), el manuscrito fue enviado a Europa, donde ingresó a la biblioteca de la familia Medici en Florencia—por eso el Códice Florentino.

Disponible en: <https://florentinocodex.getty.edu/es>. Acceso en el: 03/03/2024.

1. ¿Qué elementos puedes identificar en las imágenes del Códice Florentino?
2. ¿Qué podemos aprender sobre la vida cotidiana de las sociedades precolombinas a través de las imágenes del Códice Florentino?
3. ¿Cuál es la importancia de la colaboración entre Bernardino de Sahagún y los escribas indígenas en la creación del Códice Florentino?

¡LEYENDO PARA CONOCER!

Resistencia y luchas anticoloniales

¿Qué detalles de la vestimenta y otros elementos culturales del pueblo indígena en la imagen reflejan su identidad y tradiciones?

¿Cuáles serían los mensajes de los pueblos indígenas de Brasil para el mundo?

El Supremo Tribunal Federal (STF) retoma la sentencia del caso Xokleng, que aborda la tesis del "marco temporal" sobre la demarcación de tierras indígenas en Brasil. La tesis argumenta que los pueblos indígenas solo pueden reclamar tierras donde estaban hasta el 5 de octubre de 1988. El juicio tiene un impacto significativo en el futuro de la demarcación de tierras indígenas en el país. Lee las siguientes mensajes que fueron publicadas por la Articulación de los Pueblos Indígenas de Brasil (APIB) y contesta las preguntas en continuación.

1) LA HISTORIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN BRASIL NO COMIENZA EN 1500, NI EN 1988.

Los pueblos originarios llegaron a esta tierra incluso antes de que se inventara esta noción de tiempo. Somos herederos de los primeros pies que pisaron esta tierra, y nuestro tiempo no puede ser medido ni determinado por relojes y calendarios que pretendan ignorar nuestra trayectoria ancestral.

2) NUESTRAS TIERRAS SON NUESTRAS VIDAS, NO UNA FUENTE DE GANANCIAS.

A diferencia de la forma en que los terratenientes, ocupantes ilegales y explotadores tratan con la tierra que usurparon y destruyeron, los pueblos indígenas tenemos una relación profunda, espiritual y ancestral con nuestra tierra. Sin tierra no hay vida para nosotros. No exploramos nuestro territorio con fines de lucro, sino para alimentarnos, sostener nuestra cultura y preservar nuestras tradiciones y espiritualidad.

3) LOS INDÍGENAS HEAMOS ESTADO LUCHANDO POR NUESTRAS VIDAS DURANTE 521 AÑOS, Y ESTO ES SEÑAL DE QUE ALGO ANDA MUY MAL.

Decide que nuestras tierras fueron invalidadas, hemos tenido que luchar a diario para sobrevivir: contra enfermedades traídas de afuera, como la COVID-19, que mató a más de 1.100 familiares, contra el genocidio, contra los ataques, incluso hoy tenemos que luchar por nuestras vidas, y eso significa que para muchas personas nuestras vidas no importan. (Esto debe terminar de inmediato)

4) CUIDAMOS LOS BOSQUES Y ESTO ES BUENO PARA TODO EL MUNDO.

Los pueblos indígenas han sido reconocidos en más de una ocasión como los mejores guardianes de los bosques. Nuestros territorios se conservan. Donde hay tierra indígena, el bosque permanece en pie, el agua pura, la fauna viva. Y esto beneficia a todo el mundo, especialmente cuando las crisis climáticas y ambientales amenazan la supervivencia de la humanidad.

5) NUESTRA DIVERSIDAD Y NUESTRA ANCESTRALIDAD NOS UNEN

Los enemigos de los pueblos indígenas intentan a toda costa construir rupturas y oposiciones artificiales entre nosotros. Sin embargo, no saben que nuestra ancestralidad es más fuerte y más potente que cualquier división que puedan intentar imponernos.

En clase: reflexiona, debate y responde con tus compañeros

1. ¿Cuál es la tesis discutida en el caso Xokleng por el STF y cuál es su impacto en la demarcación de tierras indígenas en Brasil?
2. ¿Qué mensaje transmiten los pueblos indígenas de Brasil sobre su relación con la tierra y cómo difiere de la perspectiva de los terratenientes y explotadores?
3. ¿Por qué los pueblos indígenas consideran que cuidar los bosques es beneficioso para todo el mundo y qué evidencia respalda esta afirmación?
4. ¿Cómo describen los pueblos indígenas la importancia de su diversidad y ancestralidad en la lucha por sus derechos y la preservación del medio ambiente?

Disponible en: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/27/10-mensajes-de-los-pueblos-indigenas-de-brasil-al-mundo>. Acceso el: 26/01/2024.

Disponible en: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/27/10-mensajes-de-los-pueblos-indigenas-de-brasil-al-mundo>. Acceso el: 26/01/2024.

Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Ao dar ouvidos às vozes trazidas pela APIB, o material vai contra à lógica colonial, visibilizando pontos de vista que por vezes são marginalizados, propondo assim o reconhecimento das Vozes do Sul (Silva Júnior, 2022; Alexandre, 2022). Essa abordagem evidencia as continuidades, as resistências e o protagonismo indígena, enfatizando esse espaço como local de dimensões constitutivas das relações interculturais, afastando-se de uma visão harmonizadora ou folclorizante (Walsh, 2012; Fleuri, 2014).

Além disso, a forma como esses conteúdos são trabalhados favorece a sensibilização crítica das/os estudantes, ao aproximá-los de debates que extrapolam o campo histórico e dialogam diretamente com as perspectivas da realidade brasileira contemporânea. A valorização da relação ancestral com a terra, a defesa dos direitos territoriais e a afirmação da diversidade e da ancestralidade reforçam princípios centrais da educação decolonial e intercultural. Dessa maneira, a abordagem amplia as possibilidades de compreensão sobre os povos indígenas, promovendo respeito e reconhecimento de suas vozes, de seus saberes e de suas formas próprias de existência no mundo atual.

Já na segunda seção intitulada *Charla con Chocolate* (figura 22), são apresentados os desenhos de Mitzy Reyes Juárez. É uma proposta que faz um link com o que foi apresentado na seção do mosaico, pois Mitzy é uma das personalidades que foram vistas lá. Essa seção, traz a artista indígena na atualidade e não somente na floresta, mas que não é por isso que ela deixa de fazer parte de um povo originário. Além disso, a seção valoriza as produções feitas por uma mulher indígena. Com os desenhos, a atividade possibilita o reconhecimento da produção cultural e da língua indígena contida neles, que é também uma forma de enfatizar as identidades.

Figura 22 – Seção *Charla con chocolate* (p. 22)



Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

A incorporação da obra de Mitzy Reyes Juárez traz uma perspectiva intercultural à medida que reconhece suas produções e proporciona uma representação não estereotipada. Não se trata apenas da coexistência entre culturas, mas da criação de espaços efetivos de escuta e diálogo, conforme defende Mendes (2007), colocando a língua espanhola em interação com conhecimentos outros e compreendendo a diferença como elemento constitutivo das práticas sociais, e não como um obstáculo.

Nesse sentido, a opção por apresentar a mulher indígena como símbolo de resistência contribui para romper com sua histórica de invisibilização e com representações que a vinculam exclusivamente a contextos de subordinação (Schubert; Kayapó; Ulrich, 2020). Tal abordagem dialoga com as reflexões de Potiguara (2023), ao evidenciar que as mulheres indígenas sempre ocuparam lugares de protagonismo, ainda que tenham sido silenciadas e confinadas pelas imposições do sistema colonial e patriarcal. Assim, torna-se fundamental assegurar que essas representações ultrapassem perspectivas genéricas e estereotipadas, abrindo espaço para as próprias vozes das mulheres indígenas e para o reconhecimento de seus diversos modos de existência, de luta e de resistência.

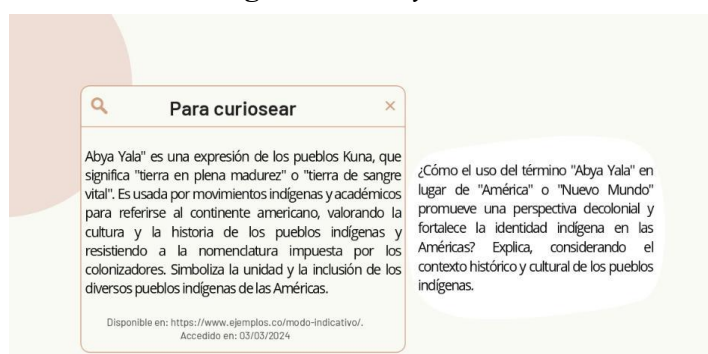
Na página 24 (figura 16), a inserção do povo Xokó na UD representa um aspecto importante, pois aproxima o conteúdo trabalhado da realidade regional das/os estudantes. A proposta caracteriza-se como uma educação linguística pensada *de e para* as Vozes do Sul. Ao trazer um povo indígena situado no próprio território sergipano, o material rompe com a ideia de que os povos indígenas existem apenas em espaços distantes ou genéricos, favorecendo uma compreensão mais concreta e situada da diversidade indígena no Brasil. Essa escolha contribui para fortalecer o reconhecimento dos povos originários como parte constitutiva da história, da cultura e da identidade local, que muitas vezes as/os estudantes não conhecem.

Além disso, a referência ao povo Xokó potencializa uma abordagem intercultural, ao estimular as/os estudantes a refletirem sobre o território que habitam e sobre as presenças indígenas que o constituem. Ao deslocar o olhar do global para o local, a unidade promove um movimento de aproximação entre escola, comunidade e história regional, favorecendo o sentimento de pertencimento e a valorização dos saberes indígenas próximos à vivência das/os estudantes. A aproximação do conteúdo com a região das/os estudantes, faz com que a unidade rompa com a homogeneização curricular denunciada por Silva (2005) e cria condições para que as/os estudantes se reconheçam como parte de um território historicamente marcado por presenças indígenas.

Na página 27, é apresentada a última seção *Para Curiosear* (figura 23), nela é feita a inserção do termo *Abya Yala*, se justifica teoricamente a partir das reflexões de Mignolo (2007)

sobre a linguagem como campo de disputa epistemológica. Ao apresentar essa denominação de origem indígena para se referir ao continente, o material rompe com a nomenclatura colonial tradicional e valoriza saberes e epistemologias dos povos originários. Essa escolha contribui para ampliar o repertório conceitual das/os estudantes e favorece a compreensão de que a linguagem também é um espaço de disputa, no qual diferentes formas de nomear o mundo expressam distintas visões de histórias, de territórios e de identidades.

Figura 23 – *Abya Yala*



Fonte: Unidade Didática - *Los Pueblos Precolombinos: lucha y reexistencia* (PIBIC 2023/2024)

Além disso, a reflexão proposta em torno do uso de *Abya Yala* promove o reconhecimento da resistência indígena e fortalece a noção de pertencimento e de continuidade histórica dos povos indígenas, colocando em prática a compreensão de decolonialidade como postura ética, política e epistemológica (Matos, 2020). Ao problematizar os sentidos atribuídos aos termos “América” e “Novo Mundo”, a unidade convida as/os estudantes a questionarem narrativas naturalizadas e a considerarem outras formas de compreender o continente a partir das vozes indígenas. Uma sugestão que poderia ser realizada nessa parte é ela ser apresentada antes, desde o início da UD, assim, toda vez que surgisse alguma nomenclatura que fizesse referência à “América”, retomaria o questionamento e problematização do que já foi visto.

De modo geral, a análise evidencia que a UD apresenta elementos que favorecem perspectivas decoloniais e interculturais, ao valorizar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e ao reconhecer a importância de suas lutas e resistências. A inclusão de vozes indígenas contemporâneas contribui para deslocar o olhar da narrativa histórica eurocêntrica e trazer a ideia de que esses povos não pertencem apenas ao passado, mas reexistem e atuam ativamente na sociedade. A utilização de termos e conceitos, como *Abya Yala*, reforçam o compromisso com a ética decolonial.

Ao mesmo tempo, a análise permite perceber que a construção de uma abordagem decolonial e intercultural é um processo contínuo e em desenvolvimento. Pequenas escolhas

que ocorreram em determinadas seções, revelam desafios ainda presentes na prática pedagógica. Entretanto, é notório que a UD busca promover visibilidade, protagonismo e pluralidade, o que indica um caminho consistente de enfrentamento às colonialidades e de valorização das vozes subalternizadas.

4.3 Do planejamento à elaboração: coerência e reflexões sobre a unidade didática

Esta terceira categoria de análise tem o intuito de compreender as narrativas da autora sobre o processo de planejamento e de construção da unidade, identificando as possíveis reflexões e aprendizagens que emergiram com a elaboração do material. Para tanto, além da própria unidade, o diálogo aqui proposto pretende dialogar com o plano de trabalho proposto para o PIBIC e a geração de narrativa realizada com Milly, após a finalização do projeto, sendo essa produção o elemento principal desta análise, uma vez que se pretende compreender esse processo de construção por meio dessa narrativa.

Desde o seu planejamento, é possível observar que o projeto possui uma evidente intencionalidade em desenvolver UD potencialmente decolonial, fundamentada em estudos decoloniais, na interculturalidade e no suleamento. Tendo como base o currículo de Sergipe, o projeto busca partir da atividade integradora de Língua Espanhola A: *Hispanismo en foco*. Sua intencionalidade se alinha à perspectiva de uma LA suleada comprometida com a realidade social das/dos sujeitas/os envolvidas/os, contrapondo epistemologias hegemônicas que historicamente orientam os currículos e materiais didáticos.

O plano de trabalho “Civilizações pré-colombianas e educação linguística em espanhol” apresenta dois objetivos:

- a) Estabelecer estratégias para que os materiais didáticos sejam construídos de maneira transdisciplinar, decolonial e intercultural, de modo que a formação de professores e a educação linguística em espanhol nas escolas da educação básica esteja atenta às necessidades da contemporaneidade.
- b) Elaborar unidades didáticas potencialmente decoloniais para a educação linguística em espanhol com foco nas civilizações pré-colombianas. (Plano de trabalho – PIBIC 2023/2024)

Nesse sentido, o plano de trabalho já sinaliza uma compreensão da UD como espaço de disputa de sentidos, de identidades e de representações, o que se reflete nas escolhas temáticas e metodológicas da unidade produzida. O plano de trabalho evidencia que a proposta de elaboração da UD vinculava-se a um projeto formativo, que visava a problematizar a colonialidade ainda presente no ensino de língua espanhola. Essa intencionalidade é reafirmada

por Milly que, desde a inscrição, reconhece o caráter político e crítico do projeto no qual estava se submetendo: “eu sabia que era voltado para isso, eu sabia que vinha polêmica” (Milly, 2025, 10min), algo para questionar, para provocar e que acarretaria deslocamentos e em questionamentos. A sua fala nos revela que nem o projeto nem a sua escolha por ele acontece de forma neutra, mas sim atravessada pela intenção de ir ao enfrentamento de narrativas naturalizadas.

Além disso, o engajamento de Milly com a temática proposta parte de experiências pessoais e formativas, que vem antes da elaboração da unidade. A geração de narrativa evidencia que o seu interesse não se restringiu ao espaço acadêmico, mas se relaciona também com seu próprio reconhecimento identitário e político, bem como o orgulho de suas origens e reconhecimento de seus antepassados, afirmando que: “quando a gente pensa na gente aqui agora, em tudo que a gente é, na nossa complexidade, a gente tem que lembrar que nós estamos aqui porque os nossos antepassados estiveram lutando pra que a gente estivesse aqui” (Milly, 2025, 02min). Esse fato nos mostra que formação docente não se trata apenas da compreensão de conceitos teóricos, mas também da compreensão e de deslocamentos pessoais e epistemológicos.

O projeto foi planejado para ser desenvolvido durante doze meses e foi dividido em três etapas, que não necessariamente sequenciais:

Fase 1: Revisão bibliográfica, leituras e fichamento das obras de base essenciais para o embasamento teórico do projeto;
Fase 2: Análise das potencialidades decoloniais na atividade integradora de Língua Espanhola A: Hispanismo em foco;
Fase 3: Elaboração de Unidades Didáticas potencialmente decoloniais para a atividade integradora de Língua Espanhola A: Hispanismo em foco, contemplando seus objetos de conhecimentos relacionados às civilizações pré-colombianas: as grandes civilizações indígenas da Mesoamérica (os olmecas, os toltecas, os teotihuacanos, os zapotecas, os mixtecas, os astecas e os maias) e dos Andes (os incas, moches, chibchas, cañaris); Processo de invasão e domínio da América; Colonização espanhola de terras americanas e africanas; Independências dos países da América espanhola: resistência e lutas anticoloniais; Identidades latino-americanas. (Plano de trabalho – PIBIC 2023/2024)

No entanto, conforme relatado na geração de narrativa, Milly ingressou no projeto um tempo depois, quando ele já havia sido iniciado, isso exigiu um esforço mais intenso da sua parte, para que pudesse compreender e acompanhar o desenvolvimento da pesquisa: “eu cheguei depois, então eu estava um pouco perdida com relação aos textos. Eu estava muito perdida, porque eu tinha que ler tudo muito rápido. Eu não tive aquele tempo de degustar o

texto. De pensar, refletir. Eu tinha que ler. Entender logo. E colocar logo em prática” (Milly, 2025, 51min).

Após as etapas iniciais de leituras, fichamentos e análise da atividade integradora A, o processo partiu para a seleção de materiais para compor a UD. Essa que foi inspirada nas unidades didáticas propostas por Silva Júnior (2023), em sua tese, e apresentava uma estrutura pré-estabelecida pelas coordenadoras do projeto, contando com dez seções que direcionavam a construção do material: *mosaico de personalidades, ¿quién es?, en la punta de la lengua, charla con chocolate/café, ¡a cantar!, para curiosar, ¡leyendo para conocer!, nos(otros), caminos recorridos e ¿qué te pareció?*.

Tendo em vista que a participante afirma não ter tido aula de língua espanhola e que seu ensino básico não englobou perspectivas decoloniais que contribuíssem para o rompimento de estereótipos enraizados, ao ingressar no PIBIC, sua intenção e expectativa era justamente colocar em prática os aprendizados que vinham permeando sua trajetória, mas que não fizeram parte da sua educação básica enquanto estudante:

Então, a minha intenção era, através da língua espanhola, desmistificar a ideia que a gente já conhece de descobrimento como descobrimento. Então, eu já queria mostrar que eles não são vítimas, que eles não foram descobertos, que eles já estavam aqui, que eles têm o seu valor, que eles têm cultura, que eles têm arte, que eles têm língua, que eles têm muito a agregar, eles têm muitos saberes e tradições a agregar. É isso que eu queria mostrar para mim, para eles e para mim também, que não tive esse ensino (Milly, 2025, 15min).

Então foi isso que eu pensei. Eu não tive isso, eu não tive esse ensino. Então agora eu vou atrás de ter e eu vou passar da melhor forma que eu consegui nesse momento (Milly, 2025, 29min).

Partindo disso, e tendo a consciência de que o projeto partia de referenciais decoloniais, interculturais e suleados, de forma intencional, ela tentou buscar textos, músicas, imagens que não reproduzissem exclusivamente o olhar do colonizador, trazendo também vozes indígenas. E, no que se refere à extensão do material, que era para ser no máximo vinte páginas e acabou sendo, aconteceu pelo fato de não ter pensado em divisões por aula, o que seria abordado em cada aula, mas sim focando no desenvolvimento das sessões.

Ao longo da narrativa, Milly comenta como foi e o que levou a construção de cada parte. Dentre elas, destaco aqui a construção do mosaico de personalidades:

Esse mosaico de personalidades, a gente tentou ao máximo trazer mulheres, né? Porque a gente quis trazer a representação da mulher indígena em si. Então, a gente buscou, e não tão conhecidas, mulheres não tão conhecidas, mulheres indígenas que

não são conhecidas. Então, foi uma luta, pra mim, encontrar essas mulheres indígenas não tão conhecidas (Milly, 2025, 37min).

Sua fala enfatiza a intenção, a preocupação e o comprometimento em dar ouvidos às mulheres indígenas, explicitando ainda mais o fato de querer trazer aquelas que não são tão conhecidas. Ao fazer essa abordagem, ela ressalta o caráter decolonial presente no planejamento e na execução do projeto e elaboração da UD, potencializando personalidades ofuscadas pelas lentes dos padrões coloniais de poder impostos na sociedade.

Outro momento que merece destaque é quando comenta sobre a seção *nos(otros)*. Embora o intuito tenha sido apenas utilizar as unidades produzidas na tese de Silva Júnior (2023) como base, não para replicar, ela comenta o fato de ter optado por apresentar os povos Xokó, os mesmos já trazidos anteriormente:

[...] era para a gente copiar e não fazer igual, mas eu me sentia na obrigação de copiar e fazer igual. Porque já que era para ser propagada e já que eu estava tendo muito contato, que eu peguei muito apressado. Eu fui até para a aldeia deles. Eu fui até para Porto da Folha. Passei o dia todo lá. Fiquei conversando com eles e tudo. [...] Eu acabei me envolvendo demais. Então eu sentia a necessidade de ser representado. Porque eu não conhecia a história do lugar que eu vivia, do estado que me foi emprestado. Eu não conhecia a história daqui. Então eu achei importante colocar novamente para reforçar mais ainda (Milly, 2025, 44min).

O que poderia se caracterizar como uma contraposição de seu próprio pensamento ao trazer os povos Xokó que já estavam na outra unidade, se torna um elemento de coerência e de aprofundamento do projeto, uma vez que essa escolha não se dá por uma repetição qualquer, mas por envolvimento afetivo e político com o contexto trabalhado. A fala de Milly nos mostra que a decisão de trazer os Xokó vem de uma experiência situada, marcada pelo contato direto com a comunidade, pelo deslocamento ao território e pela escuta atenta de suas narrativas. Nesse sentido, a repetição ao mesmo povo não significa um esgotamento temático, até porque as abordagens realizadas foram diferentes.

Além disso, ao afirmar que não conhecia a história do lugar onde vivia, ela explicita uma lacuna produzida pelas colonialidades, que historicamente apaga as presenças indígenas locais e privilegia narrativas distantes, genéricas ou folclorizadas. Assim, a escolha de trazer os Xokó na UD funciona como uma ação de ruptura com essa lógica, reposicionando-os como sujeitos históricos e contemporâneos, vinculados ao território e à memória coletiva do estado.

Durante o desenvolvimento da unidade, Milly se deparou com alguns desafios. O primeiro refere-se à dificuldade de acesso a materiais produzidos por sujeitas/os indígenas ou que contemplassem a diversidade de vozes. Em seu relato, ela comenta o fato de ter sido difícil

encontrar de forma rápida e materiais diversificados: “quando a gente pesquisa povos originários vai vir tudo muito estereotipado. Não vem muito material do que você está precisando, não vem uma diversidade de material. Você tem que procurar bem, em mesmo” (Milly, 2025, 50min).

Esse desafio exemplifica a persistência das colonialidades, que limita a disseminação de produções indígenas e vozes outras que são silenciadas. Além disso, a falta de materiais acessíveis pode causar impacto direto nas escolhas pedagógicas, como acontece com o texto do historiador espanhol, mesmo trazendo uma perspectiva crítica à ideia, frequentemente, nomeada como “descobrimento”.

Outro desafio foi o processo de desconstrução pessoal vivenciado por Milly. Ao reconhecer que sua formação básica foi marcada por ausências de abordagens que realmente trouxesse a história como foi trazendo pontos de vista outros, ela evidencia que a elaboração da UD exigiu que ela realizasse um deslocamento interno para que seu posicionamento e a UD não fosse construções isoladas, mas que ambas refletissem uma na outra:

[...] eu tive que correr atrás. E foi um desafio para mim também, porque eu tive que estudar tudo, tive que compreender tudo para eu poder colocar em prática o que eu estava fazendo. E eu também ter o meu próprio discurso, o meu próprio posicionamento, porque o professor ele é um sujeito político (Milly, 2025, 52min).

Esse aspecto reforça a compreensão de que a formação docente decolonial não se dá de modo único, de maneira imediata, mas por meio de processos contínuos de reflexão crítica. A fala dela explicita que a construção da UD perpassa por um movimento de autoquestionamento e de revisitar e revisar os próprios saberes. Além disso, ao afirmar que “o professor é um sujeito político”, ela assume uma postura alinhada a perspectivas críticas da educação, compreendendo o ensino como uma prática situada, atravessada por escolhas, por valores e por responsabilidades sociais.

E outro desafio que ela considera como particular é o fato de ter entrado depois no PIBIC, assim, tendo menos tempo e ficando um pouco perdida para assimilar tudo rapidamente para acompanhar o fluxo do projeto, além de que junto com ele havia outras demandas para também dar conta:

O PIBIC é um ano, para mim foi menos tempo, não foi um ano. Para mim foi pouco tempo. E com o PIBIC eu tinha disciplinas. Eu tinha muitas disciplinas. E eu tinha outros projetos, se eu não me engano. Então eu tinha que conciliar tudo e eu tinha que me desconstruir. E ainda tinha os meus anos anteriores de ensino de escola pública com esse ensino tradicional (Milly, 2025, 55min).

Ao longo da narrativa, Milly tecia autocríticas sobre algumas coisas que colocou na UD, mas que, ao olhar depois, ela optaria por modificar, por fazer diferente. Para ela, algumas escolhas pedagógicas tomadas, durante a elaboração da UD, se caracterizam hoje como algo que poderia ser modificado. Um exemplo disso é quando traz civilizações mesoamericanas, trazendo civilizações mais conhecidas logo início do material:

Eu poderia pegar os Mapuches e colocar o material sobre eles e iniciar a unidade. Não. Eu peguei os incas, os maias e os astecas e coloquei lá no início. Ou seja, eu deixei, eu mesma, tentando deixar decolonial, não deixei. Porque eu coloquei um padrão de povos que só existe os incas, os astecas e os maias (Milly, 2025, 35min).

Sua fala revela a percepção de que, ao trazer esses povos logo no início da UD, acabou por reforçar uma ideia, ainda que de forma implícita, que os povos originários se resumem àquelas civilizações historicamente legitimadas. Embora também faça parte do currículo, ela percebeu que trazer povos menos visibilizados pode ampliar o repertório sociocultural das/os estudantes. Além disso, ela demonstra compreender que a ordem em que se apresenta as abordagens também é uma escolha política que pode questionar visões eurocêntricas.

Outro ponto que ficou perceptível o seu incômodo foi o texto do historiador espanhol. Ao retomar esse fato ao longo da narrativa, reconhece que as escolhas das vozes na UD são carregadas de implicações epistemológicas. O desconforto expresso revela uma problematização sobre quem fala, a partir de qual lugar e com quais legitimidades. É nesse contexto que ela afirma: “me incomoda bastante esse europeu na minha unidade didática. Me incomoda muito porque com certeza eu teria encontrado uma pessoa indígena falando sobre esse termo” (Milly, 2025, 55min).

No entanto, ela reconhece que esse incômodo não pode ser compreendido de forma descontextualizada, uma vez que as escolhas realizadas durante a elaboração da UD estão diretamente relacionadas ao momento formativo que ela vivenciava:

Mas aquela coisa, Ananda, a gente, enquanto professor, agora, a gente quer fazer o ensino decolonial, mas a gente também precisa ser. Então, eu me julgo agora, mas eu não me julgo tanto lá. Porque é o que estava acontecendo na minha mente. Naquele momento, eu também estava me desconstruindo. Eu também estava passando por um processo. Não de professora, mas de aluna em desconstrução (Milly, 2025, 42min).

Assim, percebemos que, naquele momento, ela não se encontrava apenas no papel de professora em formação elaborando um material, mas também no de estudante em processo de desconstrução de referenciais historicamente naturalizados. Ela reconhece que a presença do

texto do europeu reflete um estágio específico de sua trajetória formativa, marcado por transições e tensionamentos, e não uma incoerência intencional.

Nesse sentido, sua autocrítica não deve ser compreendida como fragilidade metodológica, mas como evidência de amadurecimento formativo e que reconhece que formação docente decolonial se constitui como um percurso contínuo. A capacidade de olhar criticamente para o próprio material e reconhecer limites e contradições constitui um dos principais ganhos pessoais e formativos do processo, tanto para Milly quanto para a formação docente de modo mais amplo.

Já quando foi perguntada diretamente sobre se tinha algo que ela faria de forma diferente olhando a UD agora já produzida, embora cite novamente o incômodo de trazer o europeu, ela aponta algo não citado anteriormente, que são os monumentos trazidos no início do material:

Depois eu fiquei pensando, meu Deus, para que eu coloquei esses monumentos lá? Foram eles que fizeram, foram as grandes civilizações. Mas eu poderia ter colocado, sabe, outras coisas, outros povos, para mostrar para eles que não existem só as grandes civilizações, não existiram só as grandes civilizações, mas que ainda existem outros povos, que existem outros povos agora, acontecendo agora (Milly, 2025, 1h32).

Essa reflexão evidencia um aprofundamento do seu olhar crítico, especialmente no que diz respeito às escolhas imagéticas e simbólicas que estruturam o material. Ao problematizar a inserção de monumentos logo no início da UD, a ela reconhece que essa opção acaba por reforçar uma ideia consolidada que associa os povos indígenas à monumentalidade, ao passado distante. Sua fala questiona a noção de que os indígenas pertencem apenas ao passado, ao enfatizar que “existem outros povos agora, acontecendo agora”, deslocando o foco para a existência viva, dinâmica e plural desses sujeitos.

Embora ela não pondere que a presença da cantora Dulce Maria na UD é algo que fortemente a incomode, ela afirma que se fosse fazer novamente, não colocaria ninguém que não fosse indígena: “se fosse agora fazer a unidade didática, que eu só colocaria representações indígenas, independente se fosse ficar pequenininha ou grande, o que for, só representações indígenas. É algo que me incomodou” (Milly, 2025, 1h37). Seu posicionamento evidencia o compromisso com a representação das vozes indígenas.

As reflexões construídas por Milly após a elaboração da UD nos mostram que o material produzido não deve ser compreendido apenas como um produto pedagógico finalizado, mas como parte de um processo formativo e coerente com os objetivos inicialmente delineados no plano do projeto. Ao avaliar criticamente a unidade, ela reconhece tanto suas limitações quanto suas potencialidades, posicionando o material como uma “tentativa” situada, atravessada por

sua condição de estudante de graduação e por seu processo de formação em andamento. Para ela, sua UD

[...] é um material que ele realmente colabora para esse ensino contextualizado para esse ensino intercultural, suleado e decolonial. Apesar dos pesares, ele é uma ótima tentativa de uma estudante de graduação com boas intenções, com ótimas intenções, uma estudante apaixonada pela língua espanhola. Então eu acredito que ele apesar de ter alguns erros da minha inexperiência, ele é carregado de muito amor. Então acho que ele tem a melhor intenção possível para o estado, para o currículo, para a sala de aula, para os meus colegas que vão vir, professores ainda em formação para trabalhar com esse material, para se inspirar, para fazer melhor do que eu fiz, com certeza. Mas eu acho que foi ótimo, a experiência foi ótima. A construção dele foi muito boa, porque além dele ser um material que se pensa para ter em sala de aula ele foi um material que me ajudou bastante enquanto aluna em formação para me desconstruir, para me ajudar a pensar a história da colonização de outra forma, com outro viés, com o olhar suleado, com os olhos do sul. Então eu acredito que, que foi ótimo, sim. Foi ótimo. Até com os erros eu aprendi, com os erros e com acertos (Milly, 2025, 1h21).

Sua avaliação revela uma postura reflexiva e crítica, na medida em que compreende a UD como um resultado possível dentro de um percurso formativo específico. Ao destacar que se trata de “uma ótima tentativa de uma estudante de graduação com boas intenções” (Milly, 2025, 1h21), explicita a coerência entre o planejamento do projeto e o resultado alcançado. Além de reconhecer que os pressupostos decoloniais, interculturais e suleados não se concretizam de forma plena ou acabada, mas se constrói em processos marcados por avanços, limites e revisões constantes.

Outro aspecto relevante nas reflexões pós-elaboração diz respeito ao caráter afetivo e ético que atravessa a construção do material. Ao afirmar que a unidade é “carregada de muito amor” e que possui “a melhor intenção possível para o estado, para o currículo, para a sala de aula” (Milly, 2025, 1h21), evidencia que o planejamento do projeto não se limitou a uma proposta técnica, mas envolveu um compromisso político e pedagógico com a educação e com a formação de futuras/os professoras/es. Esse posicionamento reforça a coerência entre o que foi planejado e a forma como o material foi concebido.

As reflexões de Milly também indicam que a UD extrapolou sua função pedagógica e assumiu um papel central em sua formação enquanto estudante e futura professora. Ao afirmar que o material “me ajudou bastante enquanto aluna em formação para me desconstruir, para me ajudar a pensar a história da colonização de outra forma, com outro viés, com o olhar suleado, com os olhos do sul” (Milly, 2025, 1h21), evidencia que o planejamento do projeto atingiu um de seus objetivos centrais: promover deslocamentos epistemológicos e críticos no processo de formação docente., propondo uma educação linguística em espanhol baseada na decolonialidade e na interculturalidade.

Milly reforça ainda que o processo de elaboração foi marcado por aprendizagens significativas, tanto a partir dos acertos quanto dos “erros”. Ao afirmar que “até com os erros eu aprendi, com os erros e com acertos” (Milly, 2025, 1h21), ela reconhece o caráter processual da formação e da prática pedagógica, em consonância com perspectivas decoloniais que compreendem o conhecimento como construção situada e inacabada. Isso dialoga diretamente com o planejamento do projeto, que não previa a produção de um material perfeito, mas de um material que se propusesse ser potencialmente decolonial.

Além disso, ela destaca que “foi um projeto muito lindo, profissionalmente falando, né? Enquanto aluna em formação e pessoalmente também, né? Então, foi um projeto que me fez crescer muito, que fez ampliar os meus horizontes e me fez olhar bem” (Milly, 2025, 1h28), o que evidencia que a experiência da iniciação científica foi vivenciada como um espaço de valorização, pertencimento e reconhecimento. Outro momento que confirma isso é quando afirma que “todos os momentos foram marcantes para mim. Cada dia era uma surpresa diferente. Eu me senti muito importante na iniciação científica” (Milly, 2025, 1h40), pois nos mostra que o projeto possibilitou a participação ativa da estudante, fortalecendo sua identidade acadêmica, profissional e pessoal.

Ao avaliar o material ela reconhece que há escolhas que podiam ser revistas, mas também destaca seu potencial decolonial: “ele está decolonial. Ele não está estereotipando, ele não está... ele não foge muito. Apesar de ter o espanhol lá, de ter a Dulce do nada, mas ele não está fugindo da proposta dele” (Milly, 2025, 1h23). Assim, percebemos que, mesmo com algumas tensões, a UD se mantém alinhada com os referenciais que orientaram sua concepção.

Quando a sugeri simbolizar a experiência vivida no projeto por meio de uma metáfora, palavra ou imagem, ela cita a música “Sangue Latino”, de Ney Matogrosso. A escolha da canção vem de forma muito rápida, sem titubear, vem como uma síntese sensível e política do percurso trilhado durante a pesquisa e a elaboração da UD. Essa música, que até aquele momento eu ainda não a conhecia, me causou arrepios ao escutar cada verso trazido por ela.

A letra da canção, marcada por referências à resistência, à memória, às rupturas e às contradições históricas, é mobilizada por Milly como um espelho simbólico de seu processo de formação e das intenções que atravessam a unidade produzida:

E é o que a gente... O que a gente tenta fazer, né? Nos nossos materiais de ensino de língua espanhola. É fazer com que os ventos, não mais do norte, movam-se moinhos, porque a gente sabe que não moveram, né? Que quem moveu mesmo, quem resistiu, quem lutou foram os povos indígenas, né? Então, é o que a gente faz com que as vozes do sul, os moinhos dos ventos do sul, né? Movam esses moinhos. E é muito interessante pra mim, porque é o Ney Matogrosso cantando, que é um cantor que eu

gosto bastante. E também não é indígena, mas que traz essa representação, essa reflexão pra homem branco, né? De pensar nas questões dos povos originários, que já estavam aqui antes da chegada de Colombo. E pensar na importância que eles têm em suas tradições, em sua cultura, pra gente, hoje em dia, né? E é isso (Milly, 2025, 1h42).

Ao destacar versos como “os ventos do norte não movem moinhos”, ela estabelece uma relação direta entre a canção e a crítica às epistemologias hegemônicas que historicamente orientaram os currículos e os materiais didáticos. Em sua interpretação, os “ventos do norte” simbolizam os referenciais eurocêntricos que, apesar de impostos como universais, não foram capazes de dar conta das realidades, saberes e resistências dos povos do Sul. Essa leitura dialoga de maneira consistente com a proposta suleada do projeto, que busca deslocar o eixo de produção de conhecimento e valorizar epistemologias situadas no contexto latino-americano.

Milly explicita essa relação ao afirmar que, no ensino de língua espanhola, o esforço empreendido é justamente o de fazer com que “não mais os ventos do norte movam os moinhos”, mas que sejam “os ventos do sul” a impulsionar novas formas de pensar, ensinar e aprender. Essa metáfora reforça a coerência entre o planejamento do projeto e as reflexões construídas após a elaboração da UD, uma vez que o material se propõe a romper com narrativas coloniais e a evidenciar as vozes do Sul. Assim, a música funciona como uma imagem condensadora da perspectiva decolonial que orienta tanto a proposta pedagógica quanto a formação de Milly.

Ao mobilizar versos que evocam memória, perdas e caminhos tortuosos (“minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos, meu sangue latino”), ela também inscreve sua experiência formativa em uma dimensão afetiva e histórica. A metáfora da música permite compreender que a elaboração da UD foi atravessada por inquietações, desconstruções e aprendizados. Nesse sentido, a canção sintetiza o entendimento de que a formação docente, especialmente em uma perspectiva decolonial, envolve rupturas, revisões e a disposição para enfrentar desconfortos epistemológicos.

Assim, ao finalizar sua reflexão por meio da metáfora de “Sangue Latino”, ela reafirma a coerência entre o planejamento do projeto, a elaboração da UD e as aprendizagens construídas ao longo do processo. A música emerge como um símbolo da resistência, do pertencimento latino-americano e do compromisso com um ensino de línguas que reconheça as vozes do Sul, valorize os povos indígenas e questione as hierarquias de saber impostas pela colonialidade. Esse fechamento metafórico sintetiza, de forma sensível e potente, o caráter formativo, político e transformador da experiência vivida, reafirmando a UD não apenas como material

pedagógico, mas como expressão de um percurso de crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

A partir desse percurso analítico, torna-se possível compreender a UD não apenas a partir de seus elementos estruturais ou escolhas pedagógicas, mas também a partir do engajamento afetivo, político e formativo que atravessa todo o processo de sua construção. Ainda que seja encontradas abordagens passíveis de aperfeiçoamento, como apontado ao longo desta seção, é nítido o engajamento de Milly. Durante nossa conversa eram evidentes o envolvimento e o sentimento depositados nesse trabalho, que certamente vai muito além da realização de um PIBIC e dos muros da universidade. A forma como ela narrava cada parte do processo, como relacionava com suas experiências e vivências pessoais, a empolgação de falar sobre cada parte e o desejo de explicar cada ponto revela o afeto e o comprometimento com o trabalho. Percebe-se que ela não apenas desenvolveu um trabalho, mas que se entregou de verdade em cada etapa. Seu engajamento, articulado às reflexões críticas e aos deslocamentos epistemológicos vivenciados, reafirma que a UD se materializa na coerência entre o planejamento do projeto, o processo de elaboração e a formação docente em uma perspectiva decolonial, intercultural e suleada.

5. REFLEXÕES QUE SEGUEM

Cada terminar es transitorio, cada fin es un nuevo comienzo (Paredes, 2014, p. 113).

Chegar a última seção deste trabalho é, antes de tudo, retomar um percurso que foi marcado por inquietações, deslocamentos e aprendizados que ultrapassam os limites desta escrita. Esta pesquisa não foi apenas um trabalho acadêmico, mas um processo de escuta, de revisão de certezas e de responsabilização diante das escolhas feitas ao longo do caminho. Ao realizar esta pesquisa, fui continuamente provocada a repensar meu próprio lugar enquanto professora e pesquisadora em constante transformação. Assim, as reflexões aqui propostas não são conclusões fechadas, mas sim aprendizagens situadas e atravessadas pela compreensão de pensar que a educação exige um movimento constante de escutas, de questionamentos e de (re)construções.

Tendo em vista as reflexões durante este percurso, recorro aqui ao objetivo geral proposto ao início do trabalho: analisar a construção e o conteúdo de uma unidade didática sobre povos indígenas desenvolvida no contexto de um PIBIC, focalizando na representação de mulheres indígenas e na promoção de abordagens potencialmente interculturais e decoloniais. Foram delineados também os seguintes objetivos específicos: a) verificar como uma unidade didática sobre os povos indígenas pode favorecer a construção de abordagens interculturais e decoloniais, contribuindo com a propagação de narrativas de vozes desses povos; b) examinar como as mulheres indígenas são representadas na unidade didática a ser analisada; e c) compreender as narrativas da autora sobre o processo de planejamento e construção da unidade, identificando as possíveis reflexões e aprendizagens que emergiram com a elaboração do material.

Com base em todo o percurso trilhado nesta pesquisa, destaco aqui os resultados alcançados e as respostas aos questionamentos estabelecidos no início deste caminho. A primeira pergunta tinha o intuito de evidenciar abordagens potencialmente decoloniais e interculturais presentes na unidade didática: De que forma uma unidade didática sobre os povos indígenas pode favorecer a construção de abordagens interculturais e decoloniais, contribuindo com a propagação de narrativas de vozes desses povos?

Por meio da análise, foi possível perceber que a UD pode favorecer abordagens interculturais e decoloniais quando se afastam de perspectivas eurocentradas, homogêneas e historicizadas apenas no passado, abrindo espaço para a pluralidade de saberes, línguas, culturas

e produções contemporâneas dos povos indígenas. No caso da UD analisada, observa-se um movimento de valorização de vozes indígenas por meio da seleção de textos, imagens e produções culturais que tensionam narrativas coloniais e estimulam a reflexão crítica das/dos estudantes. Assim, ao promover o contato com produções culturais contemporâneas, múltiplas identidades e vozes indígenas em circulação rompe com representações folclorizadas.

Entretanto, os resultados também indicam que esse favorecimento ocorre de forma potencial e situada, não ficando restrita a sofrer contradições. A presença de marcas decoloniais e interculturais convive com alguns limites estruturais, o que revela que ambas as perspectivas não são resultados prontos e acabados, mas que se configuram como um horizonte em processo de construção constante. Ainda assim, a UD analisada se apresenta como um espaço possível de ruptura, ao incentivar o diálogo entre culturas e ao problematizar discursos hegemônicos, contribuindo para a circulação de narrativas historicamente silenciadas.

A segunda pergunta, direciona o olhar para as formas de visibilização e silenciamento presentes no material, especialmente referente às mulheres indígenas: Como as mulheres indígenas são apresentadas na unidade didática a ser analisada? A análise evidencia que a UD apresenta avanços significativos ao romper com representações que historicamente as colocaram em um lugar subalternizado ou estereotipado. Ao inseri-las como protagonistas, as reconhece como sujeitas de lutas, resistências e produtoras de conhecimento, além de contribuir para tensionar discursos patriarcais e coloniais que insistem em existir. Contudo, a análise também evidencia que ainda há alguns enquadramentos discursivos que podem reproduzir lógicas coloniais, mesmo que de forma sutis.

Já a terceira pergunta buscava compreender a UD não apenas como produto final, mas como processo formativo: Quais são as narrativas da autora sobre o processo de planejamento e construção da unidade didática, considerando as possíveis reflexões e aprendizagens desenvolvidas com a elaboração do material? As narrativas de Milly revelam que a elaboração do material se configurou como um espaço formativo, marcado por deslocamentos epistemológicos, inquietações e aprendizagens, principalmente no que trata das escolhas do que inserir na UD.

A geração de narrativa mostra que o processo de construção da UD não se estabeleceu simplesmente como à produção de um material, mas sim como uma experiência de reflexão significativa sobre a própria prática docente e sobre os efeitos das escolhas didáticas, reconhecendo os limites, contradições e possibilidades de seu próprio percurso. Assim, possibilitou refletir sobre a importância de uma escuta atenta às vozes historicamente silenciadas.

Nesse percurso, a língua espanhola ocupa um lugar central que vai além da ideia de ser objeto de ensino. Ao ser mobilizado na unidade didática, o espanhol não é compreendido a partir de uma perspectiva normativa ou eurocêntrica, vinculada a modelos hegemônicos de língua, mas sim como uma língua plural, atravessada por múltiplas territorialidades, histórias e vozes. Esse deslocamento possibilita compreender o ensino de espanhol como um campo para a problematização das colonialidades e para a valorização de epistemologias outras, especialmente aquelas produzidas por povos indígenas da *Abya Yala*.

A presença de produções culturais indígenas em língua espanhola, bem como de práticas que articulam língua, cultura e identidade, contribui para ampliar a compreensão das/dos estudantes acerca do espanhol enquanto língua viva e heterogênea. Nesse sentido, o ensino de espanhol, quando orientado por perspectivas interculturais e decoloniais, pode favorecer a reflexão crítica sobre as relações de poder que historicamente atravessam as línguas, rompendo com a ideia de um espanhol único e neutro. Assim, a UD analisada aponta para a possibilidade de um ensino de língua espanhola comprometido com a diversidade linguística, cultural e epistemológica dos povos que a utilizam.

Além disso, ao inserir vozes indígenas no ensino de espanhol, a UD contribui para ressignificar o lugar dessa língua no currículo escolar, aproximando-a de realidades latino-americanas frequentemente marginalizadas. Essa aproximação favorece não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, mas promove reflexões sobre identidades, pertencimento e resistências. Desse modo, o espanhol ocupa um lugar em que atua como meio de escuta, diálogo e visibilização de narrativas silenciadas, reafirmando seu potencial enquanto ferramenta para a construção de uma educação linguística intercultural e decolonial.

Nesse sentido, a UD analisada também se diferencia de materiais didáticos anteriores ao promover um deslocamento significativo em relação às abordagens tradicionalmente adotadas. Enquanto muitos materiais reproduziam narrativas eurocentradas, representações genéricas dos povos indígenas e uma visão homogênea da cultura hispânica, a UD proposta avança ao inserir sujeitas/os indígenas contemporâneas/os como protagonistas. Essa mudança evidencia um rompimento com práticas que historicamente colocaram esses povos em um lugar periférico no currículo, marcando uma transição importante da invisibilização para a visibilidade, ainda que permeada por tensões e limites. Assim, o material se afasta de uma lógica conteudista e ilustrativa, e se aproxima de uma proposta pedagógica que valoriza o diálogo intercultural.

Diante disso, considero que esta pesquisa traz contribuições para a área da LA e, especificamente, para as discussões sobre a educação linguística decolonial e intercultural ao

pensar a produção de unidades como práticas formativas e políticas, especialmente ao dialogar com os povos silenciados. Ao analisar a UD elaborada por uma docente que naquele momento estava em formação, no contexto de um PIBIC, esta pesquisa mostra a importância da iniciação científica também como um espaço de desenvolvimento, reflexões e comprometimento com práticas pedagógicas.

Além disso, destaco que as análises aqui apresentadas são atravessadas pelo meu próprio percurso formativo, pelas leituras mobilizadas e pelas escolhas teórico-metodológicas assumidas ao longo da investigação. Trata-se, portanto, de uma interpretação situada, que não pretende se constituir como verdade única ou definitiva. Assim, se análise fosse realizada por outra pessoa, possivelmente, seriam produzidas interpretações diversas sobre o mesmo material. Tal reconhecimento reafirma o entendimento de que a produção de conhecimento não é neutra, mas histórica e plural.

Desse modo, ressalto que esta investigação não se encerra com o intuito de oferecer respostas definitivas, mas sim de provocar novas perguntas e reflexões. Ao dar ouvidos às vozes indígenas no contexto da educação linguística em língua espanhola, este trabalho busca contribuir para a construção de práticas que reconheçam, valorizem e aprendam com as reexistências desses povos. Ao longo deste percurso, também reconheço o quanto esta pesquisa me transformou, ampliando meu olhar, minhas escolhas e minha compreensão sobre o papel que assumo seja de modo pessoal, acadêmico ou profissional. Cada escolha teórica, metodológica e pedagógica implicou repensar as certezas e os deslocamentos necessários, que ultrapassam os resultados apresentados e se projetam para minha atuação.

Assim, espero que estas reflexões não se encerrem aqui, mas que abram brechas para investigações futuras ampliando para propostas pedagógicas decoloniais em contextos reais de ensino, considerando as práticas, as interações e as percepções das/os estudantes. Que possam, ainda, fortalecer um diálogo mais direto e comprometido com sujeitas/os indígenas, promovendo processos de escuta, colaboração ativa e construção coletiva práticas pedagógicas. Nesse movimento, é possível que também haja avanços para outras questões interseccionais, dialogando com marcadores como gênero, raça, territorialidade, classe, língua e geração, e em consonância com o contexto em que tais propostas forem aplicadas. Com isso, espero as reflexões sigam ecoando em novos estudos, em salas de aula e na construção de uma educação comprometida com a interculturalidade, com a decolonialidade e com a pluralidade de mundos possíveis: uma educação que não apenas inclua, mas que se deixe transformar pelos encontros, pelas diferenças e pelas vozes historicamente silenciadas.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

ALEXANDRE, Diego José Alves. Vozes do Sul. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 393-399.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. Coleção Explorando o Ensino. v. 16, 2010, p. 85-118.

BIBIANO, Ana Karolina Flores. **Educando através de livros infanto-juvenis do PNLD 2020: lições de Educação Ambiental na relação humano-natureza**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 14.402**, de 8 de julho de 2022. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1569003997/lei-14402-22>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

BRASIL. MEC-FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021. Edital de convocação nº 03/2019 – CGPLI. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 23 de dez. 2025.

BRASIL. MEC-FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. Edital de convocação 04/2015 – CGPLI. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 16 de abr. 2025.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 23 de dez. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5540-2-junho-1943-415603-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

CAIXETA, Vera Lúcia; ARRUDA, Daniel Leda de. Imagens de mulheres indígenas no livro didático: uma abordagem decolonial. **Escritas: Revista do curso de História de Araguaína**, vol. 15, n. 1, p. 187-209, 2023.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (coord.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: TACNET Cultural UNI-RIO, 1991. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

CARDOSO, Silmara de Fátima. As experiências em ser mulher indígena, mãe, militante e educadora na cidade de São Paulo. In: MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria. (orgs.). **A lei 11.645/08 nas artes e na educação**: perspectivas indígenas e afro-brasileiras. São Paulo: ECA-USP, 2020, p. 187-200.

COLAÇA, Joyce Palha. Discursos de/sobre América Latina nas aulas de língua espanhola: “a história que a história não conta”. **Caderno de Letras**, UFPel, ed. especial, p. 89-110, 2022.

COLAÇA, Joyce Palha. O lugar da cultura indígena no material didático de espanhol: silenciamento e construção de sentidos. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia. (orgs.). **Interculturalidade e identidades**: formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 203-218.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Sueli Carneiro: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”. **University of Chicago Legal Forum**, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 08 dez. 2025.

CURRUCHICH, Sara. Las Recias: Sara Curruchich. YouTube: Agencia Ocote Guatemala. 10 fev. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0gF07NkVZPE>. Acesso em: 11 jun. 2024.

DAHLEH, Simone Munir. A vida e a pesquisa: relatos biográficos como método. *In*: QUEIRÓS, Francisco Aquinei Timóteo; SOUZA, Shelton Lima de. (orgs.). **Metodologias em pesquisas acadêmico-científicas**: subjetividades, afetações e práticas. Rio Branco: Neplan Editora; Edufac, 2025, p. 35- 48.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 45-65.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, MS, n. 37, jan/jun, p. 89-106, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, p. 16-35, 2003.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Políticas contra-hegemônicas: o lugar dos índios na escola e na sociedade brasileira. *In*: SESC, Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019, p. 122-138.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista ensaios e pesquisas em educação**. v. 1, p. 3-13, 2016.

GARCIA, Sarah Pimentel Palacio. **Relações étnico-raciais na Abya Yala/América Ladina**: análise dialógica de um livro didático de espanhol para Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

GONÇALVES, Jacqueline Castro; ARAÚJO, Carlos Roberto Silva de. A cultura indígena nas escolas: decolonialidade na perspectiva SUEar. **Revista Interdisciplinar SUEAR**, Ano 2, n. 2, setembro, edição especial dossiê SUEar, p. 132-142, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 36-49.

GUAJAJARA, Kaê. 04 abr. 2025. Instagram: @kaekaekae. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DIBrI4zJHHw/?igsh=eWY0eTh3bG5namZ1>. Acesso em: 18 abr. 2025.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KAINGANG, Bruno. Conhecimentos indígenas: seus desafios nos dias atuais. *In*: SESC, Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019, p. 28-39.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. *In*: SESC, Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019, p. 56-80.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KRENAK, Ailton; PIMENTA, Angelise Nadal. Uma colônia nos trópicos. *In*: SESC, Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019, p. 12-26.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e decolonialidade. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 95-102.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando. **A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, p. 17-27.

LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva. Indígenas mulheres em movimento: ventos que polinizam. *In*: KAYAPÓ, Aline Ngrenhatabare Kaxiriana Lopes; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva; SCHUBERT-TUPINAMBÁ, Arlete Maria Pinheiro. (orgs.). **Wayrakuna**: polinizando a vida e semeando o bem viver. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2023, p. 116-132.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 51-81.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, setembro-dezembro, p. 935-952, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Linguística Aplicada Suleada. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras (volume 2). Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, p. 189-198.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Olhares outros. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 283-289.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. 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.

MATOS, Doris Cristina Vicente da. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. *In*: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia. (orgs.). **Interculturalidade e identidades**: formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 17-33.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Abehache**. Ano 4, N° 6, 1° semestre, p. 165-185, 2014.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. A Linguística Aplicada no Brasil e as pesquisas em língua espanhol. **Revista Inventário**. 12ª Ed. Jan-julho, p. 1-11, 2013.

MELO, Ana Leticia; *et al.* Educação Lingüística em Espanhol: um olhar para os direitos humanos. *In*: MAYNARD, Dilton Cândido Santos; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; ANDRÉ, Luís André (orgs.). **Formação docente no PROLICE**: relatos de experiências colaborativas da UFS com educação básica. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2022, p. 27-45.

MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 123-133.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. *In*: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. (org.). **Linguística Aplicada**: múltiplos olhares. Brasília: UnB/Finattec; Campinas: Pontes, 2007, p. 119-139.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-46.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, N° 2, p. 329-338, 1994.

MOURA, Ana Paula Azevedo. **Saberes Guarani Tambeopé em aulas de matemática da educação básica**: um olhar etnomatemático às suas Mba'eitxa oo Djadjapo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vila Velha, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. “Posso ser quem você é sem deixar de ser quem sou: uma reflexão sobre o ser indígena. *In*: SESC, Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019a, p. 40-54.

MUNDURUKU, Daniel. Existe Índio Fake? YouTube: Daniel Munduruku. 10 jan. 2019b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=udeXh0T2qXI&t=1s>. Acesso em: 08 jun. 2023.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. A Lei N. 11.645/08 e o ensino da temática: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. *In*: SESC, Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019, p. 140-156.

OLIVEIRA, Gislaine Nunes. Indígenas mulheres – territórios ancestrais. *In*: KAYAPÓ, Aline Ngrenhatabare Kaxiriana Lopes; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva; SCHUBERT-TUPINAMBÁ, Arlete Maria Pinheiro. (orgs.). **Wayrakuna**: polinizando a vida e semeando o bem viver. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2023, p. 100-113.

OLIVEIRA, Marize Vieira de. Feminismo indígena. Mulheres Indígenas: da invisibilidade à luta por direitos. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Explosão Feminista**: arte, cultura, política e universidade. Editora Companhia das Letras, 2018. p. 203-219.

OLIVEIRA, Raescla Ribeiro de; RICARDO, Helenice Aparecida. Representações de Mulheres Negras e Indígenas nos Livros Didáticos da Rede Pública de Manaus/AM. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 14, jul/dez, p. 95-106, 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **O Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 43- 61, 2005.

PARAQUETT, Marcia. A língua espanhola e a Linguística Aplicada no Brasil. **Abehache**. Ano 2, n. 2, 1º semestre, p. 225-239, 2012.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino. V. 16. Espanhol: ensino médio**. (org.) BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010, p. 137-156.

PAREDES, Julieta. **Hilando Fino**. Desde el feminismo comunitário. 2 ed. México, 2014.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 329-344, 2019.

PIRES, Amanda Lisboa Moreno. **Modelo de referência para análise de livro didático: contribuições para uma descolonização didática no ensino**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

POTIGUARA, Eva. O que é uma mulher empoderada?. *In*: KAYAPÓ, Aline Ngrenhatabare Kaxiriana Lopes; LIMA-PAYAYÁ, Jamille da Silva; SCHUBERT-TUPINAMBÁ, Arlete Maria Pinheiro. (orgs.). **Wayrakuna: polinizando a vida e semeando o bem viver**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2023, p. 74-83.

QUEIRÓS, Francisco Aquinei Timóteo; SOUZA, Shelton Lima de. Por uma proposta de reflexão de saberes teórico-metodológicos: subjetividade e afeto na pesquisa acadêmica. *In*: QUEIRÓS, Francisco Aquinei Timóteo; SOUZA, Shelton Lima de. (orgs.). **Metodologias em pesquisas acadêmico-científicas: subjetvidades, afetações e práticas**. Rio Branco: Nepan Editora; Edufac, 2025, p. 15-23.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSCO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005, p. 117-142.

RODRIGUES, Jannyny de Oliveira Fogaça. **A astronomia indígena relatada em produções acadêmicas: um olhar para o ensino de ciências**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2023.

SANTOS, Ananda Keila de Souza; *et al.* Vivências no residência pedagógica de espanhol: a invisibilidade das mulheres em pauta em aulas de língua espanhola. *In*: AZEVEDO, Ana Maria Lourenço; MAYNARD, Dilton Cândido Santos; CORREIA, Fernanda Bispo (orgs.). **Docência compartilhada e memória do Programa Residência Pedagógica da UFS (2022-2024): relatos de experiências**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2025, p. 246-257.

SANTOS, Isabella Silva dos; SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. A língua espanhola no novo ensino médio sergipano: uma trajetória de resistência. *In*: SANTOS, Isabella Silva dos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva (orgs.). **A língua espanhola na rede pública estadual de Sergipe: projetos e saberes compartilhados**. Aracaju: Editora SEDUC, 2022, p. 12-30.

SCHUBERT, Arlete M. Pinheiro; KAYAPÓ, Aline Ngrenhtabare Lopes; ULRICH, Claudete Beise. Mulheres Indígenas – Indígenas Mulheres: corpos-territórios-devastados-interditados. **Revista do arquivo público do estado do Espírito Santo**, p. 67-79, 2020.

SERGIPE. Secretaria de Estado de Educação do Esporte e da Cultura. SANTOS, Isabella Silva dos; SOARES, Mariana Fátima Muniz (orgs.). **Currículo de Sergipe: integrar e construir: ensino médio**. Aracaju, SE: Secretaria de Estado de Educação do Esporte e da Cultura, 2022.

SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. 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: Pontes Editores, 2019, p. 181-208.

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Percursos outros por um itinerário decolonial: a língua espanhola no currículo do novo ensino médio sergipano. *In*: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; TONELLI, Fernanda; ALEXANDRE, Diego (orgs.). **Pedagogias decoloniais e ensino plural de espanhol no Sul Global**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023a, p. 61-87.

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

SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos. Sulear. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 339-349.

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

SILVA, Caio Tavares e. **“Os saberes são partilhados pelas histórias contadas”**: ensino de história e as articulações dos movimentos indígenas em torno da Constituição de 1988. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, Flávia Campos. Mulheres indígenas e os espaços midiáticos: uma reflexão sobre silenciamento, memória e resistência. **Raled**, v. 18 (2), p. 23-41, 2018.

SILVA, Telma Denilze. A representação dos indígenas nos livros didáticos e a transformação dos papéis da mulher indígena. *In*: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**, 2010. Curitiba: SEED/PR., v2, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

TORQUATO, Carolina Pizzolo. Educação Linguística Decolonial. *In*: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras (volume 2)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, p. 83-90.

VALENÇA, Maelle Gomes de Oliveira. **Soy latinoamericana**: um estudo sobre identidades e representação docente frente a implementação de políticas linguísticas em Sergipe. 2024. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

Vieira, Ana Karoline de Souza. **A representatividade de mulheres negras e indígenas nos livros didáticos de história e geografia de 7º de 9º ano de 2017 a 2023**: Entre avanços e retrocessos. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, 2021.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *In*: DINIZ, Alai Garcia; PEREIRA, Diana Araujo; ALVES, Lourdes Kaminski (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 19-53.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47-62.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada,

Você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada “Vozes Indígenas na Educação Linguística em Língua Espanhola: uma análise potencialmente decolonial e intercultural acerca de uma unidade didática”, desenvolvida pela pesquisadora Ananda Keila de Souza Santos. Por favor, leia este documento cuidadosamente e caso haja alguma dúvida ou questionamento, pergunte à pesquisadora responsável pela pesquisa para que possa deixar tudo esclarecido.

Trata-se de um trabalho de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação da Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos, e tem o objetivo de analisar a construção e o conteúdo de uma unidade didática sobre povos indígenas desenvolvida no contexto de um PIBIC, focalizando na representação de mulheres indígenas e na promoção de abordagens potencialmente interculturais e decoloniais.

Sua participação é voluntária, assim, você tem o livre-arbítrio para escolher se deseja ou não participar, além de poder optar por se retirar da pesquisa durante o seu desenvolvimento. Não haverá nenhuma penalidade se não quiser colaborar com a pesquisa ou se depois optar por desistir. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações que você fornecer, respeitando as informações pessoais e o seu consentimento sobre o que poderá ser divulgado. Além disso, a qualquer momento poderá entrar em contato com a pesquisadora para obter informações sobre a pesquisa e sobre as informações prestadas. Os resultados serão divulgados e você será avisada quando isso acontecer.

Se você aceitar participar da pesquisa, sua participação consistirá na autorização para a realização de uma entrevista semiestruturada que será conduzida pela pesquisadora. As perguntas direcionaram a entrevista partem de três pontos principais: processo de planejamento da unidade didática, a fase de elaboração e a reflexão após a construção do material. Além disso, a entrevista será gravada para garantir que não haja perda dos dados obtidos.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Ao participar da pesquisa não haverá nenhum valor econômico a receber, bem como não haverá nenhuma despesa em relação aos procedimentos envolvidos. No entanto, em caso de necessidade de deslocamento, a despesa decorrente da participação na pesquisa será arcada pela pesquisadora.

Quando uma pesquisa envolve seres humanos, possivelmente ela poderá trazer alguns riscos. No caso desta pesquisa, os possíveis riscos são: timidez e desconforto por participar de uma entrevista, por responder algumas perguntas que possam refletir sobre o âmbito pessoal e por ter sua opinião gravada, além de se sentir questionada em dialogar e refletir sobre sua própria construção. Caso isso venha a acontecer, será proposto um diálogo, que não necessariamente precisará ser gravado, buscando tranquilizar a situação e tornando o momento mais flexível e receptível que for possível.

No entanto, a pesquisa também poderá proporcionar benefícios, possibilitando a reflexão sobre o processo de planejamento e construção da unidade didática, considerando a abordagem decolonial e intercultural. Com a análise do material poderá ampliar as visões acerca da temática e da produção de materiais didáticos. Além disso, o fato de uma pesquisa ser realizada sobre seu trabalho provoca a valorização do mesmo, podendo contribuir para o seu crescimento e incentivar a promoção de abordagens críticas e reflexivas.

Caso aceite participar da pesquisa, este documento deverá ser assinado e rubricado em todas as páginas pela participante e pela pesquisadora, em duas vias, sendo que cada uma receberá uma via.

Em caso de dúvidas ou quando julgar necessário, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável:

Pesquisadora: Ananda Keila de Souza Santos.

Telefone: (79) 98851-9865

E-mail: anandakeila@outlook.com.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Endereço Institucional: Hospital Universitário – Campus da Saúde Prof. João Cardoso Nascimento JR., rua Cláudio Batista S/N – Prédio Centro de Pesquisas Biomédicas – Bairro Sanatório

CEP: 49060-100, Aracaju - SE, fone: (79) 3194-7208, e-mail: cep@academico.ufs.br



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



Declaração de Consentimento:

Eu, _____, confirmo que recebi o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, realizei a leitura do mesmo e fui informada pela pesquisadora sobre os procedimentos da pesquisa, estando ciente dos riscos e benefícios em relação a minha participação. Assim, declaro que concordo em participar voluntariamente da pesquisa “Vozes Indígenas na Educação Linguística em Língua Espanhola: uma análise potencialmente decolonial e intercultural acerca de uma unidade didática”.

Dados da participante para retorno sobre a pesquisa	
E-mail	
Telefone	

São Cristóvão – SE, _____ de _____ de _____

 Assinatura da participante

 Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXOS

ANEXO A – Unidad Didáctica

LOS PUEBLOS PRECOLOMBINOS
lucha y reexistencia

ANTES DE EMPEZAR, ¡RESPONDE ALGUNAS PREGUNTAS RÁPIDAS!

- ¿Tienes alguna idea de lo que vamos tratar en esta unidad?
- ¿Qué crees que significa la palabra "precolombino"?
- ¿Conoces alguna civilización antigua de América?

AUTORÍA:

MOSAICO DE PERSONALIDADES INDÍGENAS

Las personalidades indígenas en la actualidad son fundamentales para la preservación de la cultura, los derechos y la dignidad de los pueblos originarios. Estas figuras actúan como líderes, activistas y embajadores de sus comunidades, brindando visibilidad y voz a sus luchas y aspiraciones. A continuación, conoceremos a algunos de ellos. En parejas, observen las imágenes abajo y después relacionen con las biografías y sus orígenes.

a-



Marichuy

b-



Aimé Painé

c-



Nina Gualinga

d-



Felipe Quispe

e-



Raoni Metuktire

f-



Kaká Werá

g-

Mercedes
Tunubalá

h-



Mitzy Juárez

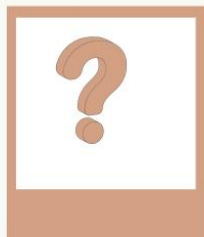
i-



Katú Mirim

¿Conoces otras personalidades indígenas que podríamos incluir en los espacios vacíos que dejamos?

j-



k-



l-



¿QUIÉN ES?

Relaciona los países de origen con las minibiografías de las personalidades indígenas proporcionadas a continuación.



País de origen



- (1) Brasil (4) Ecuador
 (2) México (5) Argentina
 (3) Bolivia (6) Colombia

BIOGRAFÍAS

María de Jesús Patricio Martínez, conocida como Marichuy, es una médica tradicional y defensora de los derechos humanos de origen **nahua**. Fue elegida por el Congreso Nacional Indígena como vocera representante indígena para las Elecciones Federales de 2018, por lo que buscó su registro ante el Instituto Nacional Electoral como candidata independiente a la presidencia en esa contienda.

Aimé Painé, cuyo nombre real era Olga Elisa Painé, fue una cantante de origen **mapuche y tehuelche** dedicada al rescate y difusión de la música folclórica de su pueblo. Nieta de un gran cacique tehuelche ranquelino, el lonco Painé Ngürü, ella misma viajó hasta la pampa en busca de su familia. Debido a las leyes de la época, fue legalmente llamada Olga Elisa, pero luego adoptó su nombre real, Aimé, de origen mapuche, cuyo significado es "lo que significa" o "atardecer rojizo", para su carrera artística.

Nina Gualinga es una activista ambiental y defensora de los derechos indígenas de su país. Es parte de la comunidad de lengua **Kichwa** y ha pasado la mayor parte de su vida defendiendo una mejor protección ambiental de la Amazonía ecuatoriana y de la vida silvestre de sus habitantes, así como de las personas que dependen de ese entorno.

Felipe Quispe Huanca, más conocido como El Mallku, fue un guerrillero katarista, historiador, catedrático de universidad, político indigenista y activista indígena **aimara**.

Raoni Metuktire es uno de los grandes caciques del pueblo **kayapó** que viven en el corazón de una reserva protegida. Es una figura internacional emblemática de la lucha por la preservación de la selva amazónica y de la cultura indígena.

Kaká Werá Jecupé, escritor, ambientalista y traductor. Es descendiente del pueblo **tapuia** y acogido por la comunidad **guaraní**, con la cual desarrolla una extensa investigación histórica, lingüística y cultural. Involucrado en procesos educativos, actúa en la valoración, el registro y la difusión de los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas.

EN LA PUNTA DE LA LENGUA

¿Qué sabes?

El debate sobre los pueblos precolombinos resalta sus logros culturales y sociales, al tiempo que enfatiza las injusticias históricas y actuales sufridas por los pueblos indígenas en América Latina. Estas discusiones deben reconocer tanto los logros como la violencia y explotación infligidas por los colonizadores europeos, cuyo legado de desigualdad y trauma persiste hoy en día. Es crucial reflexionar y valorar las culturas indígenas, defender sus derechos territoriales y buscar la justicia social como parte del proceso de reconocimiento de los pueblos precolombinos

Escribe un breve párrafo respondiendo a las siguientes preguntas y después de escribir tus respuestas, recuerda compartirlas con la clase.

1. ¿Qué sabes sobre las civilizaciones precolombinas?
2. ¿Qué preguntas tienes sobre este período de la historia?
3. ¿Qué esperas aprender en esta unidad?





CHARLA CON CHOCOLATE

Las civilizaciones precolombinas

Para comenzar nuestro viaje por las civilizaciones que nos precedieron, vamos a leer el siguiente texto. Dividiremos la sala en hasta 5 grupos, y cada grupo leerá un párrafo.

¿Qué fueron las culturas precolombinas?

Las culturas precolombinas fueron las culturas que habitaron América hasta que se inició la colonización europea. Esta comenzó el 12 de octubre de 1492, con la llegada de Cristóbal Colón, quien estableció la primera colonia española en el continente americano.

Colón había llegado a las islas de los actuales territorios de Cuba, Haití y República Dominicana, pero pensaba que había desembarcado en la India del Viejo Mundo. Por eso, cuando se encontró con los nativos, los llamó "indios".

Fueron varias las culturas que habitaron en la América precolombina. Las más destacadas fueron las que desarrollaron grandes civilizaciones, como la azteca en Mesoamérica, la maya en la península del Yucatán y la inca en los Andes centrales.

Las culturas precolombinas fueron muy heterogéneas y tuvieron diferentes formas de organización. Algunas desarrollaron sistemas políticos y sociales complejos bajo el dominio de imperios, con grandes monumentos, templos y viviendas. Se caracterizaron por emplear un sistema político, económico, religioso y social, además de tener sofisticados conocimientos en astronomía, arquitectura, matemática y agricultura.

Otras culturas tuvieron una vida nómada o semisedentaria, con una economía basada en la caza y la recolección. Estas sociedades fueron las más difíciles de dominar para los colonizadores europeos después de la conquista de América.

Disponible en: <https://humanidades.com/culturas-precolombinas/> Acceso el 20/01/2024.

Ahora contesta:

1. ¿Cuál es la idea central del texto sobre las culturas precolombinas?
2. Durante la lectura del texto, ¿qué palabras desconocidas encontraste? Anótalas y busca su significado después.
3. ¿Cuándo comenzó la colonización europea de América? ¿Quién la inició?
4. ¿Por qué Cristóbal Colón llamó a los nativos "indios"?
5. ¿Cuáles fueron las culturas más destacadas de América precolombina mencionadas en el texto?
6. ¿Cómo estaban organizadas las culturas precolombinas en términos políticos y sociales?
7. El texto menciona que las culturas precolombinas eran heterogéneas. ¿Qué significa esto?

¡A CANTAR!

“

"Vamos caminando hacia atrás para reencontrarnos... regresemos a nuestro ORIGEN una vez más."

”



Dulce María, cantante mexicana, presenta "Origen", una canción que reflexiona sobre la importancia de recordar nuestras raíces, especialmente en relación con los pueblos indígenas, resaltando la resistencia y la importancia de preservar la cultura y las tradiciones indígenas en un mundo que intenta silenciar sus voces.



1. ¿Qué piensas sobre el trecho "Regresemos a nuestro origen una vez más"? Para ti, lo que la cantante intenta expresar?

Abre la cámara del celular, apunta al código QR y haz clic en el enlace para ver el video de la canción mientras escuchas la música.

¿Qué es Mesoamérica y dónde se localiza geográficamente?

MAPA DE MESOAMÉRICA



Disponible en: <http://www.famsi.org/maps/>. Acceso en el: 03/03/2024.

Mesoamérica es el área cultural del continente americano que incluye la mitad sur de México, Guatemala, El Salvador, Belice, Honduras, el oeste de Nicaragua y Costa Rica. En el período precolombino, fue hogar de grandes civilizaciones. Este término no debe confundirse con "región mesoamericana", que es un concepto geoeconómico utilizado por organizaciones internacionales como la OCDE.

Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Mesoamérica>. Acceso en el: 03/03/2024.



Para curiosear

Los olmecas, una de las primeras civilizaciones de América Latina, fueron los primeros en transformar la planta de cacao en chocolate. Ellos bebían el chocolate durante rituales y lo usaban como medicina. Siglos más tarde, los mayas llamaron al chocolate la bebida de los dioses.



Disponible en: <https://www.magnificcream.com/pt/artigos/food/a-his-tory-of-chocolate.html#:~:text=Os%20olmecas%2C%20uma%20das%20primeiras%20bebidas%20dos%20deuses>. Acceso el 20/01/2024.



Vamos a aprender sobre los aztecas, mayas y otras culturas increíbles que vivieron en Mesoamérica. Descubriremos cómo vivían, qué construyeron y qué los hacía especiales. ¿Estás listo para sumergirte en estas fascinantes civilizaciones?



Los **olmecas** fueron una antigua civilización mesoamericana que floreció entre aproximadamente 1500 y 400 a.C. en la región del Golfo de México, en los actuales estados de Veracruz y Tabasco. Conocidos como la "cultura madre" de las civilizaciones mesoamericanas, los olmecas son famosos por sus colosales cabezas esculpidas en piedra, sus sofisticadas esculturas de jade y el desarrollo de uno de los primeros sistemas de escritura y calendario en América. Su influencia cultural y religiosa se extendió a otras civilizaciones posteriores, como los mayas y los aztecas.

Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_olmeca. Acceso en el: 03/03/2024.



Os **toltecas** fueron una civilización mesoamericana que prosperó entre los siglos X y XII d.C., principalmente en la región central de México. Se cree que la ciudad de Tula (o Tollan) fue su capital. Los toltecas son conocidos por sus impresionantes esculturas de guerreros, templos y columnas esculpidas. Su cultura influyó significativamente en otras civilizaciones mesoamericanas, especialmente en los aztecas, que los consideraban predecesores culturales y espirituales. Los toltecas también son reconocidos por sus habilidades en la artesanía, la arquitectura y por su panteón de deidades, que incluía a Quetzalcoatl, la serpiente emplumada.

Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Cultura_tolteca. Acceso en el: 03/03/2024.



Los **zapotecas** fueron una antigua civilización mesoamericana que floreció en el sur de México, especialmente en la región de Oaxaca, desde alrededor de 500 a.C. hasta la llegada de los españoles en el siglo XVI. La ciudad de Monte Albán fue el principal centro zapoteca, caracterizada por sus impresionantes construcciones, incluyendo templos, palacios y un observatorio astronómico. Los zapotecas desarrollaron un avanzado sistema de escritura jeroglífica, un calendario preciso y notables habilidades en cerámica y joyería. Su sociedad era compleja, con una fuerte estructura política y religiosa. La influencia zapoteca persistió a lo largo de los siglos, contribuyendo significativamente al desarrollo cultural de Mesoamérica.

Disponible en: <https://concepto.de/cultura-zapoteca/>. Acceso en el: 03/03/2024.



Los **teotihuacanos** fueron una civilización mesoamericana que floreció entre los siglos I y VIII d.C., en la región donde hoy se encuentra la ciudad de Teotihuacan, en el centro de México. Teotihuacan, conocida como la "Ciudad de los Dioses", fue una de las mayores ciudades del mundo antiguo, con una población que pudo haber alcanzado hasta 200.000 habitantes. La ciudad es famosa por sus monumentales pirámides, como la Pirámide del Sol y la Pirámide de la Luna, así como por la Avenida de los Muertos y sus complejos residenciales y administrativos. Los teotihuacanos desarrollaron una compleja sociedad urbana, con avances significativos en arquitectura, arte, comercio y religión. Su influencia se extendió por toda Mesoamérica, y su declive, hacia el siglo VIII, sigue siendo un misterio.

Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Teotihuacán>. Acceso en el: 03/03/2024.



Los **mixtecas** fueron una civilización mesoamericana que prosperó en el sur de México, especialmente en las regiones de Oaxaca, Guerrero y Puebla, desde alrededor de 1500 a.C. hasta la llegada de los españoles en el siglo XVI. Conocidos por sus habilidades excepcionales en metalurgia, cerámica y tejido, los mixtecas también desarrollaron un avanzado sistema de escritura pictográfica. Construyeron importantes centros ceremoniales y urbanos, como Mitla y Monte Albán (que posteriormente fue ocupada por los mixtecas después de los zapotecas). La cultura mixteca es famosa por sus códices, que son manuscritos ilustrados que narran la historia, genealogía y mitología mixteca. Su sociedad estaba bien organizada, con una estructura política y religiosa compleja que incluía reyes, nobles y sacerdotes. La influencia mixteca continuó siendo significativa en la región incluso después de la conquista española.

Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Pueblo_mixteco. Acceso en el: 03/03/2024.



Los **mayas** fueron una civilización mesoamericana que floreció entre 2000 a.C. y 1500 d.C. en el sur de México, Guatemala, Belice, Honduras y El Salvador. Se destacaron por su escritura jeroglífica, avances en matemáticas y astronomía, y arquitectura monumental. Construyeron ciudades como Tikal y Chichén Itzá, con templos y observatorios. La sociedad maya estaba estratificada, con nobles, sacerdotes y guerreros en la cima. Sus prácticas religiosas incluían sacrificios humanos. La civilización declinó en el siglo IX, pero muchas comunidades mayas aún existen hoy.

Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Pueblo_maya. Acceso en el: 03/03/2024.

Relaciona correctamente cada civilización con la descripción correspondiente:

- a. Olmecas
- b. Toltecas
- c. Zapotecas
- d. Teotihuacanos
- e. Mixtecas
- f. Mayas

- () Esta civilización es conocida por sus cabezas colosales de piedra y a menudo se la considera la "cultura madre" de Mesoamérica.
- () Conocida por sus pirámides, como la Pirámide del Sol y la Luna, esta civilización estableció una de las ciudades más grandes de Mesoamérica, cuya influencia se extendió por vastas regiones.
- () Esta civilización desarrolló un complejo sistema de escritura jeroglífica, astronomía avanzada y ciudades-estado como Tikal y Chichén Itzá.
- () Ubicada principalmente en el Valle de Oaxaca, esta civilización es famosa por su sitio arqueológico en Monte Albán y su uso temprano de la escritura y el calendario.
- () Reconocida por su estado guerrero y el uso de columnas esculpidas en Tula, esta civilización tuvo gran influencia sobre la civilización azteca que la sucedió.
- () Conocida por sus habilidades en metalurgia y por sus tumbas ricamente decoradas, esta civilización habitó la región montañosa de Oaxaca.

AQUÍ HAY UNA LISTA DE AUTORES INDÍGENAS:

Ailton Krenak

Irma Pineda

Humberto Ak'abal

Elicura Chihuailaf

Ariruma Kowii



Irma Pineda

Irma Pineda Santiago (Juchitán de Zaragoza, Oaxaca, 1974) es una destacada poetisa mexicana que escribe en zapoteco istmeño (diidxazá). Además de su labor como poeta, es traductora, docente, promotora y defensora de los derechos de los pueblos originarios. Ha escrito varios libros, entre ellos Naxiña' Rului' ladxe (Rojo Deseo) y Guie' ni (La flor que se llevó), y ha publicado en diversos diarios, revistas y antologías en México, Estados Unidos e Italia. Su obra ha sido traducida a múltiples idiomas, incluyendo inglés, italiano, alemán, serbio, ruso y portugués.

Disponible en: mx.wikipedia.org. Acceso en el: 03/03/2024.



Para curiosoear



El Popol Vuh, escrito por fray Francisco Ximénez en el siglo XVIII, es una obra fundamental de la cultura maya quiché de Guatemala. Contiene relatos míticos e históricos, incluyendo la creación del mundo y las hazañas de los héroes gemelos Hunahpú e Ixbalqué. Considerado sagrado, proporciona una visión detallada de la cosmogonía, la religión y las costumbres mayas, siendo clave para entender la cultura de esta región.

Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Popol_Vuh Acceso en el: 03/03/2024.

1. orden
2. ritual religioso
3. desorden
4. actividad deportiva simple
5. luz
6. mesoamérica
7. obscuridad
8. orden

Completa las lacunas sobre el Libro Popol Vuh:

Los mayas y el juego de pelota

Los mayas eran una antigua civilización que habitaba la región que hoy conocemos como _____. Desarrollaron una cultura rica, llena de mitos, rituales y tradiciones. Uno de los aspectos más fascinantes de la cultura maya era su interés en los juegos y deportes. Uno de esos juegos era el llamado "pok-ta-pok", o juego de pelota.

El juego de pelota era más que solo una _____ para los mayas. También era un importante _____ que tenía profundos significados religiosos y simbólicos. Para ellos, el juego de pelota simbolizaba la eterna lucha entre las fuerzas del bien y del mal. Representaba la lucha entre la _____ y la _____, entre la luz y la oscuridad. Era un ritual sagrado que reafirmaba el orden y la estabilidad del universo.

En el mito maya del Popol Vuh, los héroes gemelos, Hunahpú e Ixbalqué, enfrentaron a los señores del inframundo, Xibalbá, en un juego de pelota. La victoria de los gemelos sobre los señores de Xibalbá fue crucial, ya que simbolizó la victoria del _____ sobre la _____, del _____ sobre el caos. Esta historia nos enseña que, con coraje y determinación, podemos superar los desafíos más difíciles y restaurar la _____ en el universo.

Disponible en: <https://excursionesarivieramaya.com/juego-de-pelota-maya/>. Acceso en el: 03/03/2024.



Disponible en: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/conheca-o-tore-ritual-de-diferentes-etnias-do-nordeste-do-pais>. Acceso el 20/01/2024.



Para curiosoear



El Toré es un ritual practicado por diversas etnias del noreste brasileño, como los Pankararu, Pankararé, Kariri-Xocó, Xukuru-Kariri, Potiguara, Geripancó y Fulni-ô. Es una manifestación cultural que incluye danzas circulares, cánticos y música con instrumentos como maracas, tambores, armónicas y silbatos. Durante el ritual, se invoca a los Encantados, entidades espirituales de las tradiciones indígenas, representadas por el Praiá, una vestimenta tradicional de paja que preserva la identidad del bailarín y lo convierte en el propio Encantado.

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN EN GRUPO: CIVILIZACIONES DE LOS ANDES

Vamos a formar grupos para investigar las civilizaciones de los Andes: Cada grupo investigará la organización social, religión, avances tecnológicos, arte y arquitectura, y el impacto histórico de su civilización. Prepararán una presentación de 10-15 minutos con introducción, detalles investigados y recursos visuales como diapositivas o videos. Después de las presentaciones, discutiremos para comparar y entender las contribuciones de estas civilizaciones a la historia y cultura de los Andes. Cada grupo se enfocará en una de las siguientes civilizaciones:

Incas
Moches
Chibchas
Cañaris

¡LEYENDO PARA CONOCER!

Lee el texto a continuación:

Proceso de invasión y dominio de América

A partir del final del siglo XV, los exploradores europeos, incentivados por la búsqueda de nuevas rutas comerciales y riquezas, iniciaron una serie de viajes por el Atlántico. Cristóbal Colón, navegando para España, llegó al Caribe en 1492, lo que a menudo se considera el comienzo de la **invasión** europea de las Américas. Tras la llegada de Colón, los españoles rápidamente comenzaron a explorar e **invadir** vastas áreas de América Central y del Sur. Hernán Cortés **invadió** el Imperio Azteca en México en 1521, y Francisco Pizarro derrotó al Imperio Inca en Perú en 1533. En Brasil, los portugueses establecieron colonias tras la llegada de Pedro Álvares Cabral en 1500. La colonización portuguesa fue más gradual, centrada inicialmente en la explotación de recursos naturales como el palo-brasil.

Los invasores europeos establecieron rápidamente sistemas de gobierno colonial para administrar los territorios invadidos. Capitanes generales, virreyes y gobernadores fueron nombrados para gobernar en nombre de las coronas europeas. La economía colonial se basó en la explotación de recursos naturales y en la agricultura, con el uso extensivo de mano de obra

indígena y, posteriormente, esclava africana. Sistemas como la encomienda (una concesión de tierra y la población indígena que vivía en ella a un colono español, quien debía proteger y evangelizar a los indígenas a cambio de su trabajo) y la mita (un sistema de trabajo forzado utilizado por los colonizadores españoles, basado en una práctica incaica preexistente de trabajo comunitario obligatorio) fueron utilizados para explotar la mano de obra indígena. La Iglesia Católica desempeñó un papel central en la colonización, con misioneros trabajando para convertir a los pueblos indígenas al cristianismo. Esto a menudo implicó la destrucción de prácticas religiosas y culturales indígenas.

Disponible en: <https://ar.usembassy.gov/es/dia-de-colon/>. Acceso en el: 03/03/2024.

Mira lo que dice el historiador:



No, al historiador español Antonio Espino López no le gusta hablar de descubrimiento de América ni de conquista de América.

"En España la conquista de América se ve como un hito histórico, pero en realidad fue una brutal y sangrienta invasión que debería generar vergüenza. El verbo **invadir** es mucho más inequívoco. Implica irrumpir, entrar por la fuerza, así como ocupar anormal e irregularmente un lugar. Y eso es lo que ocurrió en el caso de América", sostiene este catedrático de Historia Moderna en la Universidad Autónoma de Barcelona, especialista en historia de la guerra en la Edad Moderna y en la conquista hispana de América.

Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-60224535>. Acceso en el: 03/03/2024.

1. ¿Cuál es el tema principal del texto?
2. ¿Qué palabras nuevas encontraste en el texto?
3. ¿Qué efectos tuvo la invasión europea en las sociedades indígenas de América Central y del Sur? ¿Cómo afectaron la encomienda y la mita a la vida de los indígenas?
4. ¿Cuál fue el papel de la Iglesia Católica en la colonización de América? ¿Cómo influyeron los misioneros católicos en la cultura y religión de los pueblos indígenas?
5. Según el historiador de la Universidad Autónoma de Barcelona, ¿por qué es importante utilizar el término "invasión" en lugar de "conquista" para describir lo ocurrido en América? ¿Qué diferencias implica cada término en la interpretación de estos eventos históricos?

VERBO EN INFINITIVO

Un verbo en infinitivo es la forma básica del verbo, sin conjugación, que termina en "-ar", "-er" o "-ir" en español.

Ejemplo: "Hablar" (falar)

El infinitivo se usa para indicar la acción de forma general, sin especificar tiempo, persona o número.

Después de leer el texto anterior, identifica todos los verbos en infinitivo que están presentes en él.

Observe las imágenes



Disponible en: <https://florentinecodex.getty.edu/es>. Acceso en el: 03/03/2024.

El Códice Florentino Digital da acceso a un manuscrito singular creado por el fraile franciscano Bernardino de Sahagún y un grupo de principales, autores y artistas nahuas. Escrito en columnas paralelas de textos en náhuatl y español y pintado a mano con casi 2,500 imágenes, el códice enciclopédico es considerado la fuente de información más confiable sobre la cultura mexicana, el imperio azteca, y la conquista de México. Una vez completado en 1577 en el Imperial Colegio de la Santa Cruz en Tlatelolco (hoy Ciudad de México), el manuscrito fue enviado a Europa, donde ingresó a la biblioteca de la familia Medici en Florencia—por eso el Códice florentino.

Disponible en: <https://florentinocodex.getty.edu/es>. Acceso en el: 03/03/2024.

1. ¿Qué elementos puedes identificar en las imágenes del Códice Florentino?
2. ¿Qué podemos aprender sobre la vida cotidiana de las sociedades precolombinas a través de las imágenes del Códice Florentino?
3. ¿Cuál es la importancia de la colaboración entre Bernardino de Sahagún y los escribas indígenas en la creación del Códice Florentino?

¡LEYENDO PARA CONOCER!

Resistencia y luchas anticoloniales



¿Qué detalles de la vestimenta y otros elementos culturales del pueblo indígena en la imagen reflejan su identidad y tradiciones?

¿Cuáles serían los mensajes de los pueblos indígenas de Brasil para el mundo?

El Supremo Tribunal Federal (STF) retoma la sentencia del caso Xokleng, que aborda la tesis del "marco temporal" sobre la demarcación de tierras indígenas en Brasil. La tesis argumenta que los pueblos indígenas solo pueden reclamar tierras donde estaban hasta el 5 de octubre de 1988. El juicio tiene un impacto significativo en el futuro de la demarcación de tierras indígenas en el país. Lee las siguientes mensajes que fueron publicadas por la Articulación de los Pueblos Indígenas de Brasil (Apib) y contesta las preguntas en continuación.

1) LA HISTORIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN BRASIL NO COMIENZA EN 1500, NI EN 1988.

Los pueblos originarios llegaron a esta tierra incluso antes de que se inventara esta noción de tiempo. Somos herederos de los primeros pies que pisaron esta tierra, y nuestro tiempo no puede ser medido ni determinado por relojes y calendarios que pretendan ignorar nuestra trayectoria ancestral.



2) NUESTRAS TIERRAS SON NUESTRAS VIDAS, NO UNA FUENTE DE GANANCIAS

A diferencia de la forma en que los terratenientes, ocupantes ilegales y explotadores tratan con la tierra que usurparon y destruyeron, los pueblos indígenas tenemos una relación profunda, espiritual y ancestral con nuestra tierra. Sin tierra no hay vida para nosotros. No exploramos nuestro territorio con fines de lucro, sino para alimentarnos, sostener nuestra cultura y preservar nuestras tradiciones y espiritualidad.



3) LOS INDÍGENAS HEMOS ESTADO LUCHANDO POR NUESTRAS VIDAS DURANTE 521 AÑOS, Y ESTO ES SEÑAL DE QUE ALGO ANDA MUY MAL.

Desde que nuestras tierras fueron invadidas, hemos tenido que luchar a diario para sobrevivir: contra enfermedades traídas de afuera, como la COVID-19, que mató a más de 1.100 familiares, contra el genocidio, contra los ataques. Incluso hoy tenemos que luchar por nuestras vidas, y eso significa que para muchas personas nuestras vidas no importan. ¡Esto debe terminar de inmediato!

4) CUIDAMOS LOS BOSQUES Y ESTO ES BUENO PARA TODO EL MUNDO.

Los pueblos indígenas han sido reconocidos en más de una ocasión como los mejores guardianes de los bosques. Nuestros territorios se conservan. Donde hay tierra indígena, el bosque permanece en pie, el agua pura, la fauna viva. Y esto beneficia a todo el mundo, especialmente cuando las crisis climáticas y ambientales amenazan la supervivencia de la humanidad.



5) NUESTRA DIVERSIDAD Y NUESTRA ANCESTRALIDAD NOS UNEN

Los enemigos de los pueblos indígenas intentan a toda costa construir rupturas y oposiciones artificiales entre nosotros. Sin embargo, no saben que nuestra ancestralidad es más fuerte y más potente que cualquier división que puedan intentar imponernos.

En clase: reflexiona, debate y responde con tus compañeros

1. ¿Cuál es la tesis discutida en el caso Xokleng por el STF y cuál es su impacto en la demarcación de tierras indígenas en Brasil?

3. ¿Por qué los pueblos indígenas consideran que cuidar los bosques es beneficioso para todo el mundo y qué evidencia respalda esta afirmación?

2. ¿Qué mensaje transmiten los pueblos indígenas de Brasil sobre su relación con la tierra y cómo difiere de la perspectiva de los terratenientes y explotadores?

4. ¿Cómo describen los pueblos indígenas la importancia de su diversidad y ancestralidad en la lucha por sus derechos y la preservación del medio ambiente?

Disponible en: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/27/10-mensajes-de-los-pueblos-indigenas-de-brasil-al-mundo>. Acceso el 20/01/2024.

¡A CANTAR!

Escucha la canción "PUEBLOS" de Sara Curruchich feat. Lila Downs, observa la letra y contesta las preguntas en continuación.



Chike k'a konojel ri tinamit
Kikemon ki' pa ruwach'ulew

Fuego, fuego
Vienen sembrando los pueblos
Con la esperanza en el aliento

Caminando van
Tantos pueblos en pie de lucha están
Van por los caminos
Con su corazón retumbando
(Re tum ban do)

Sin miedo ellas van
Sin miedo ellos van sembrando libertad
En comunidad, caminando por la justicia y
dignidad

Se escuchan, Todas las voces unidas en lucha
Se escuchan, resuena fuerte ¡No más callar!
Se escuchan, Todas las voces unidas en lucha
Somos los pueblos, todos los pueblos, tejido
fuerte de dignidad

El corazón de la vida
Bombea con la sangre de la tierra
Abuelas y abuelos nos enseñaron a luchar por
ella
Por la memoria, por la historia
Contra el tirano
¡En pie de lucha y sin miedo estamos!



Para curiosar

Sara Curruchich es una cantante y compositora indígena guatemalteca, mientras que Lila Downs es una cantante, compositora y actriz mexicana. Ambas se destacan por promover sus raíces culturales en su música, cantando en lenguas indígenas como el kaqchikel (Sara) y mixteco, zapoteco, maya, purépecha y náhuatl (Lila). Sus canciones celebran la rica herencia cultural de América Latina, especialmente de las regiones de Oaxaca y Guatemala.

Disponible en: https://en.wikipedia.org/wiki/Sara_Curruchich y https://pt.wikipedia.org/wiki/Lila_Downs. Acceso el 20/01/2024.



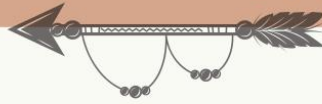
Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=MbxN_6TJEvs. Acceso el 20/01/2024.

Abre la cámara del celular, apunta al código QR y haz clic en el enlace para ver el video de la canción mientras escuchas la música.

Ahora, un desafío!

En el crucigrama a continuación, hay algunas palabras relacionadas con la canción 'Fuego'. Veamos si puede encontrar estas palabras y, cuando las encuentres, reflexione sobre su significado en relación con el mensaje de la canción.

S O L I D A R I D A D
 E T R E C H O S N U M
 M A R C H A N D O L A
 P U E B L O S U E S O
 U T O D A S L A S V O
 R E S U E N A F U E G
 R R E T U M B A N D O
 R I U W A C H U L E W
 A R G R A N D E S P O
 E C O M U N I D A D S



Escriba las palabras que encuentres y otras palabras que te parezcan interesantes.

1. ¿Cuál es la importancia de la música como forma de expresión de lucha y resistencia?
2. ¿Cómo se relacionan los temas abordados en la música con cuestiones sociales contemporáneas?
3. ¿Qué lecciones pueden ser aprendidas con el mensaje transmitido por la música?

AQUÍ HAY UNA LISTA DE OTROS CANTANTES INDÍGENAS:

- Eriya
- Susana Harp
- Luzmila Carpio
- Renata Flores
- Juanita Ulloa



¿Conoces otras leyendas indígenas?

🔍
Para curiosoear
✕

El Dorado es una antigua leyenda indígena de la época de la colonización de América y atrajo a muchos aventureros europeos. La leyenda hablaba de una ciudad que estaba completamente hecha de oro macizo y puro, además de tener muchos otros tesoros en la ciudad.

Disponible en: <https://www.infopedia.pt/artigos/5o-eldorado>. Acceso en el: 03/03/2024.

1. Observa las imágenes y lee el texto. Además, escribe un breve resumen del texto, destacando los puntos principales: dónde habitaban históricamente los Mapuches y cómo reaccionaron a la dominación española en el siglo XVI.



El pueblo Mapuche

El pueblo **Mapuche**, una etnia originaria de la zona centro-sur de Chile, históricamente habitaba entre los ríos Itata y Toltén. Ellos presentaron una feroz resistencia a la dominación española en el siglo XVI, logrando expulsar a los colonizadores después de la gran rebelión de 1598-1602. La Guerra de Arauco se prolongó hasta mediados del siglo XVII, culminando en significativas transformaciones sociales para los Mapuches, quienes se expandieron hacia las pampas argentinas e intensificaron el comercio con los criollos.

En el siglo XIX, los Mapuches enfrentaron la presión de las nuevas repúblicas de Chile y Argentina, que ocuparon sus territorios. La integración de la Araucanía a Chile en 1882 resultó en el confinamiento de los Mapuches en territorios delimitados, transformándolos en un pueblo campesino y forzándolos a habitar tierras de baja calidad. Esto se agravó con la formación de grandes latifundios y expropiaciones de tierras mapuches a principios del siglo XX, lo que llevó a muchos a migrar a las ciudades.

Los primeros estudios científicos sobre los Mapuches fueron realizados a finales del siglo XIX por Rodolfo Lenz, Félix José de Augusta, Tomás Guevara y Ricardo Eduardo Latcham. Estos estudios proporcionaron importantes materiales históricos y etnográficos. En el siglo XX, metodologías etnográficas modernas aplicadas por investigadores como Misha Titiev y Louis Faron trajeron nuevas interpretaciones sobre la realidad mapuche, basadas en fuentes históricas y nuevos datos etnográficos.

Disponible en: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-781.html>. Acceso en el: 03/03/2024.

CHARLA CON CHOCOLATE

Presentaremos dibujos de Mitzy Reyes Juárez, artista indígena del pueblo ngiba. Mitzy captura su herencia cultural en sus obras y las nombra en su lengua nativa, destacando la importancia de crear libros para niños con contenido cultural y lingüístico.



“Como ilustradora y parte de un pueblo originario, creo que es muy importante que los niños y las niñas se vean reflejados en estos cuentos”

Disponible en: <https://ojs.uca.edu.mx/sociedad/illustradores-con-vozes-en-oo-acc-i-mpub-er-et-se-ml-do-de-per-ene-nc-i-1-aves-de-obras-en>. Acceso en el 03/03/2024.

Mitzy Reyes Juárez

1. ¿Conoces o has tenido contacto con alguna lengua indígena? ¿Cuál?
2. ¿Has aprendido alguna palabra o frase en una lengua indígena? Si es así, ¿cuál y qué significa?
3. ¿Qué opinas de la idea de Mitzy Reyes Juárez de crear libros para niños con contenido de su cultura y lengua?
4. Recorre la exposición y elige uno de los dibujos de Mitzy que más te llame la atención. Observa los detalles y el título en lengua nativa. Luego, responde:
 - a) ¿Qué elementos culturales puedes identificar en el dibujo y qué significan para ti?

Para curiosoear

El Festival Folclórico de Parintins es una festividad brasileña anual en Parintins, Amazonas, reconocida como Patrimonio Cultural por el IPHAN. Celebra la herencia indígena amazónica con una competencia entre dos grupos folclóricos, Boi Garantido (rojo) y Boi Caprichoso (azul), en el Bumbódromo. Este evento atrae a miles de turistas, duplicando la población de Parintins, y es transmitido por TV A Crítica, destacándose por sus toadas y canciones que promueven la cultura indígena amazónica

Disponble
[en:https://www.festivaldeparintins.com.br/](https://www.festivaldeparintins.com.br/).
 Accedido en: 03/03/2024



¡A CANTAR!

"Tahtamete ki'su iisa nuy peswq namikaq nuy ikja npe'sxwesxkih"
 "A cada minuto de cada semana, nos roban amigas, nos matan hermanas"



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=veowj6YSsLU>. Accedido en: 03/03/2024

1. ¿Cómo interpretas el mensaje transmitido por el fragmento de la canción adaptada a seis lenguas maternas indígenas y español?
2. ¿Qué revela esto sobre las experiencias y desafíos enfrentados por las mujeres indígenas?

Abre la cámara del celular, apunta al código QR y haz clic en el enlace para ver el video de la canción mientras escuchas la música.

NOS(OTROS)



Xokós son un pueblo indígena que reside en la margen derecha del río São Francisco, en el municipio de Porto da Folha, en Sergipe, Brasil. Situados en el Área Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro, su presencia en la región se remonta al siglo XVII, cuando eran conocidos como ceocosos. Este pueblo también está presente en Alagoas y Sergipe, contribuyendo a la riqueza cultural y étnica de estos estados.

Disponible en: <https://pib.socioambiental.org/>. Accedido en: 03/03/2024

Ve el siguiente documental sobre los Xokós:



Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=V_9sKiaFoUs. Accedido en: 03/03/2024



AQUÍ HAY UNA LISTA DE OTROS PUEBLOS INDÍGENAS DEL NORDESTE:

Pankararú

Xacriabá

Atikum

Truká

Tupiniquim

Después de leer hacia este pueblo y ver el documental, contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Ya conocía el pueblo Xokó?
2. ¿Qué opinas sobre cómo los Xokós influyen en la identidad de Brasil?
3. ¿Cuáles son los problemas principales que enfrentan los Xokós para mantener su cultura?
4. ¿Por qué es importante respetar los derechos de los Xokós y otros pueblos indígenas?

Abre la cámara del celular, apunta al código QR y haz clic en el enlace para ver el video del documental.

EL PRESENTE DEL MODO INDICATIVO

El **modo indicativo** es uno de los modos verbales en español. Se utiliza para expresar acciones concretas y reales, describiendo hechos que ocurren en el presente, ocurrieron en el pasado o sucederán en el futuro. Dentro del modo indicativo, **el tiempo presente** se usa para hablar de acciones que están ocurriendo en este momento o que son habituales.

Disponible en: <https://www.ejemplos.co/modo-indicativo/>. Accedido en: 03/03/2024

Ejemplos:

En la frase "**Los estudiantes estudian todos los días,**" el verbo "estudian" está en presente de indicativo, indicando una acción que ocurre regularmente.

En la frase "**Yo leo un libro cada noche.**" el verbo "leo" está en presente de indicativo, indicando una acción que ocurre habitualmente.

En la frase "**Nosotros comemos en casa todos los días.**" el verbo "comemos" está en presente de indicativo, indicando una acción habitual.

Verbos Regulares en Presente de Indicativo

Los verbos regulares son aquellos que siguen un patrón fijo de conjugación. La raíz del verbo no cambia y las terminaciones son consistentes según la conjugación, lo que facilita su aprendizaje y uso.

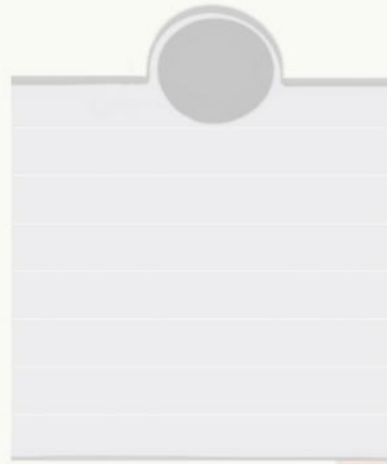
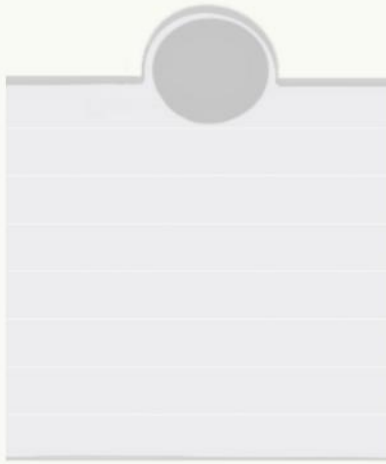
Pronombre	Hablar	Comer	Vivir
Yo	hablo	como	vivo
Tú	hablas	comes	vives
Él/Ella/Usted	habla	come	vive
Nosotros/Nosotras	hablamos	comemos	vivimos
Vosotros/Vosotras	habláis	coméis	vivís
Ellos/Ellas/Ustedes	hablan	comen	viven

Los únicos verbos irregulares en el presente de indicativo en español son aquellos que tienen cambios en la raíz o en la conjugación en algunas de sus formas. En seguida hay algunos de los principales verbos irregulares en presente de indicativo: **Ser:** soy, eres, es, somos, sois, son. **Estar:** estoy, estás, está, estamos, estáis, están. **Ir, Tener, Venir, Decir, Hacer, Poner, Salir, Oír, Poder, Querer, Saber, Conocer, Traer**

Texto:

"Los Xokós son un grupo indígena brasileño que reside en la Isla de San Pedro, en el río São Francisco. Ellos cultivan la tierra, pescan y mantienen sus tradiciones culturales. Hoy, los Xokós preservan su identidad cultural y continúan luchando por sus derechos."

Identifica y clasifica los verbos en modo indicativo y en presente de indicativo presentes en el texto anterior.



1. Crea cinco frases usando verbos en presente del modo indicativo. Asegúrate de incluir al menos un verbo irregular en una de tus frases. Luego, comparte tus frases con tus compañeros en clase para que todos puedan aprender y practicar juntos.

Ejemplo:

Yo estudio español todos los días.

Ella tiene un perro muy simpático.

Nosotros vivimos cerca de la escuela.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



Para curiosoear



"Abya Yala" es una expresión de los pueblos Kuna, que significa "tierra en plena madurez" o "tierra de sangre vital". Es usada por movimientos indígenas y académicos para referirse al continente americano, valorando la cultura y la historia de los pueblos indígenas y resistiendo a la nomenclatura impuesta por los colonizadores. Simboliza la unidad y la inclusión de los diversos pueblos indígenas de las Américas.

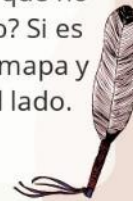
Disponible en: <https://www.ejemplos.co/modo-indicativo/>.
Accedido en: 03/03/2024

¿Cómo el uso del término "Abya Yala" en lugar de "América" o "Nuevo Mundo" promueve una perspectiva decolonial y fortalece la identidad indígena en las Américas? Explica, considerando el contexto histórico y cultural de los pueblos indígenas.

CAMINOS PERCORRIDOS



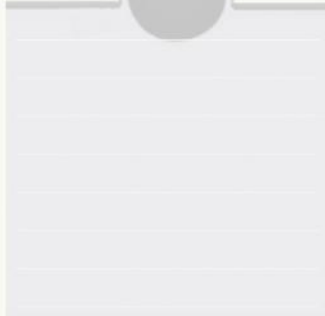
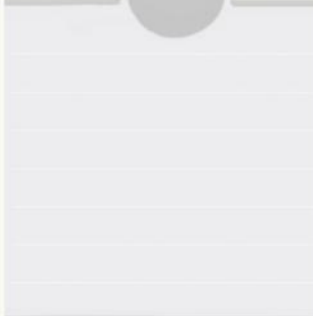
¿Pudiste ver otro país que no hayamos mencionado? Si es así, encuéntralo en el mapa y escribe su nombre al lado.



¿QUÉ TE PARECIÓ?

AHORA, VAMOS REFLEXIONAR SOBRE TODO LO QUE HEMOS APRENDIDO:

1. Por favor, escriba en el cuadro a continuación lo que pensaba antes sobre los pueblos indígenas y lo que piensa ahora.

ANTES	DESPUÉS
	

2. ¿Qué opinas sobre todo lo que has aprendido hasta ahora? ¿Cuál era tu visión previa sobre los pueblos indígenas y cuál es tu visión ahora después de haber estudiado todo este contenido?

3. ¿Cuáles crees que son los mayores estereotipos o prejuicios que enfrentan los pueblos indígenas en la sociedad actual y cómo pueden abordarse de manera efectiva?

4. ¿Qué acciones o iniciativas crees que son importantes para apoyar y empoderar a las comunidades indígenas en el contexto actual, tanto a nivel local como global?

5. ¿Qué aspecto de la cultura o historia indígena te ha parecido más interesante o impactante?

6. ¿Qué medidas crees que podríamos tomar para promover una mayor conciencia y respeto hacia los pueblos indígenas en nuestra comunidad?

TAREA FINAL

Investiga y escribe un texto de 25 a 30 líneas sobre uno o varios pueblos precolombinos (por ejemplo, los mayas, aztecas, incas, etc.), describiendo sus culturas, costumbres y contribuciones. Incluye al final de tu texto una medida de intervención que consideres importante para la preservación y promoción de la herencia cultural de estos pueblos en la actualidad.

El texto debe contener



Introducción: Presenta brevemente el tema.

Desarrollo: Describe las características, costumbres y contribuciones de los pueblos precolombinos.

Conclusión y medida de Intervención: Propón una medida de intervención para la preservación de su herencia cultural.



Ejemplo de medida de intervención:

“La creación de programas educativos en escuelas y universidades que incluyan la historia y cultura de los pueblos precolombinos. Esto no solo ayuda a preservar su legado, sino que también fomenta el respeto y la valoración de la diversidad cultural.”

Después, comparte tu texto en clase para que podamos discutir y aprender juntos sobre la riqueza cultural de los pueblos precolombinos y cómo podemos contribuir a su preservación en la actualidad.

¡FELICIDADES POR COMPLETAR ESTA UNIDAD!
TU ESFUERZO Y DEDICACIÓN SON IMPRESIONANTES.
¡SIGUE ASÍ Y NO DEJES DE BRILLAR!
¡HASTA PRONTO!



