



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

**DAIANE SANTOS RODRIGUES**

**IDENTIDADES RACIAIS NEGRAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
ESPAÑOLA: UM OLHAR DECOLONIAL**

**SÃO CRISTÓVÃO-SE  
2023**

DAIANE SANTOS RODRIGUES

**IDENTIDADES RACIAIS NEGRAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
ESPAÑOLA: UM OLHAR DECOLONIAL**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Cristina Vicente da Silva Matos.

**SÃO CRISTÓVÃO-SE**

**2023**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

R696i	<p>Rodrigues, Daiane Santos Identidades raciais negras nos materiais didáticos de língua espanhola : um olhar decolonial / Daiane Santos Rodrigues ; orientadora Doris Cristina Vicente da Silva Matos. – São Cristóvão, SE, 2023.</p>
	223 f. : il.
	Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2023.
	1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Negros nos livros didáticos. 3. Cultura. 4. Identidade racial. I. Matos, Doris Cristina Vicente da Silva , orient. II. Título.
	CDU: 811.134.2(075)

DAIANE SANTOS RODRIGUES

**IDENTIDADES RACIAIS NEGRAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA  
ESPAÑOLA: UM OLHAR DECOLONIAL**

Aprovada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Dissertação apresentada no curso de Mestrado em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguística Aplicada, à seguinte banca examinadora.

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Cristina Vicente da Silva Matos  
Universidade Federal de Sergipe  
(Presidenta)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Acassia dos Anjos Santos Rosa  
Universidade Federal de Sergipe  
(Examinadora Interna)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aparecida de Jesus Ferreira  
Universidade Estadual de Ponta Grossa  
(Examinadora Externa)

---

Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento  
Universidade Federal de Sergipe  
(Suplente interno)

---

Profa. Dra. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa  
Universidade Federal da Bahia  
(Suplente externo)

**SÃO CRISTÓVÃO-SE**  
**2023**

*“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou o teu Deus; eu te esforço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça. Porque eu, o SENHOR, teu Deus, te tomo pela tua mão direita e te digo: não temas, que eu te ajudo.”*

*(Isaías 41:10-13)*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, **professora Dr<sup>a</sup>. Doris Cristina Vicente da Silva Matos**, que me orientou com tanta dedicação, atenção e compartilhamento de informações, referenciais teóricos, empréstimos de livros, conselhos, além de colaborar bastante nas correções. Digo sempre que os seus ensinamentos nas disciplinas no período da graduação e os grupos de pesquisa são e foram precursores para que esta pesquisa chegassem até aqui. Agradeço a você por toda disposição em me ouvir, me ajudar, explicar e reexplicar todas as vezes que foram necessárias. O seu papel como professora é admirável diante de sua simplicidade, docura, inteligência, pesquisas desenvolvidas e profissionalismo. *Muchas Gracias, Dorita.*

Estendo meus sinceros agradecimentos aos membros da Banca de Defesa: à **professora Dr<sup>a</sup>. Acassia dos Anjos Santos Rosa**, visto que a nossa trajetória vem desde a graduação, e o interesse pela pesquisa se manifestou por meio dos momentos que passamos durante a minha formação acadêmica. Você foi o pontapé inicial para que eu ingressasse no mestrado. Muito obrigada por estar sempre conectada! Mesmo com o fim da graduação, você sempre esteve presente, me indicando textos e eventos e me incentivando para seguir na carreira acadêmica. Muito obrigada, Bonita!

À **professora Dr<sup>a</sup>. Aparecida de Jesus Ferreira**, pois tê-la na minha Banca de Defesa de mestrado é uma satisfação e, ao mesmo tempo, um momento de tietagem. Tive contato com os seus textos ainda na graduação e, a partir deles, se alavancou o meu desejo de pesquisar e reconhecer as minhas salas de aula como um ambiente composto por uma diversidade racial e seguir com abordagens que auxiliem meus alunos a reconhecerem e valorizarem a identidade negra. Sou grata, também, a todos os eventos, textos e cursos de que tive a oportunidade de participar. Meu muito obrigada!

Agradeço às **professoras que compõem a Banca** pela disponibilidade e aceitação do convite para participarem. Muito obrigada! Gratidão às cinco professoras (no caso, também as suplentes) por lerem com atenção o meu trabalho, pelos apontamentos realizados e pelas indicações para concretização deste estudo.

Aos meus pais, **Marlucia dos Santos Rodrigues** e **Valdomiro Rodrigues Filho**, agradeço por me educarem, com reconhecimento e respeito pela diversidade religiosa, racial, de classe e de gênero. Sou grata por toda compreensão com meus momentos ausentes no período dos estudos e da escrita deste trabalho. Aos meus irmãos, **Yasmim, Woshington, Shaiane**, e aos meus cunhados, **Açucena Vasco** e **Marcos Mecenas**, agradeço por

compreenderem as inúmeras situações em que eu pedia silêncio para obter concentração nos momentos de estudo. Aos amores da minha vida, **Layla Sofia e Lauren**, que sabiam o momento exato em que eu estava estudando e toda hora perguntavam: “Está estudando ainda?” Muito obrigada por entenderem a minha ausência. Ao meu sobrinho **João Lucas**, que chegou tem pouco tempo, mas espero que você entenda a minha ausência, principalmente nesses últimos meses. Amo-te!

Ao meu esposo **Felipe Gois de Lima**, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões e a quem agradeço por tudo; todas as conversas, noites mal dormidas nos meus momentos de insônia e meus desesperos durante esse período, mas principalmente pelo seu jeito compreensivo nos meus períodos ausentes (mesmo quando estávamos na mesma casa, eu ficava o dia inteiro no quarto escrevendo). Você é o meu presente que Deus me deu! A UFS nos uniu. Atualmente, você está na etapa de escrita da sua dissertação, e eu irei entender os seus dias distante no laboratório. Você é o meu orgulho! Amo-te eternamente.

Expresso meu sentimento de gratidão à minha amiga **MSc. Alexsandra Bispo**, que desde o começo me deu todo apoio necessário para a concretização deste trabalho. Você sempre foi a minha influência de que tudo daria certo nessa caminhada. Deixo a minha gratidão à sua mãe e aos seus filhos **Sebastião e João Pedro**, que me acolheram nos momentos de estudos na sua residência. Meu muito obrigada!

Aos meus amigos que sentiram orgulho da minha aprovação e que sempre me ouviram nas minhas conversas sobre a vida acadêmica, **Thiago Santos e Eliézer Júnior**. Agradeço a vocês por todos os conselhos e pelas risadas compartilhadas durante esse período do mestrado. Muito obrigada por tudo!

A **Wiara Samara e Josimar Passos**, sou grata a Deus pela atenção, pelo cuidado e pelos empréstimos de internet nos momentos em que precisei para estudar. Sem contar os dias em que eu ficava na residência de vocês para poder desenvolver alguma atividade acadêmica em um ambiente silencioso. Muito obrigada por tudo.

À minha prima e professora de inglês **Ketllyn Moraes**, com quem realizei o curso de inglês (*You can*) mediante o recebimento da bolsa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Agradeço por toda a compreensão das trocas de horário e do período em que necessitei me ausentar para me dedicar apenas à construção desta pesquisa. As nossas conversas foram benéficas para as horas em que eu estava desesperada com a rotina acadêmica. Muito obrigada!

Agradeço aos meus amigos por cada momento de dicas e conselhos. **Elisama Ferreira, Camila Eduardo, Karen Pricyla, Ortêncio Santiago, Thiago Andrade, Iury Silveira, Edson Rezende, Diego Mendonça, Jussany Oliveira, Mateus Santos, Regina Gois, Marília e Antelmo**, desculpem-me pela minha ausência em alguns encontros ou comemorações, no entanto sou grata pelos momentos de diversão e muitas conversas sobre o mestrado. Muito obrigada a todos!

Não poderia deixar de agradecer a **Marineuza e Bruna Mendonça** por todas as conversas e pela tranquilidade que vocês transmitem, me deixando mais calma e cuidando do meu bem-estar durante minhas idas ao salão. Muito obrigada!

Agradeço ao meu **Pastor Carlos Henrique** e à **Irmã Pérsida** pelas orações. Que Deus continue abençoando ricamente a família de vocês. Muito obrigada por tudo!

Não poderia deixar de agradecer aos meus companheiros de mestrado em nome de **Eduardo Pinheiro**, com quem compartilhei o processo de escrita e que também está concluindo o seu mestrado. Agradeço por toda a partilha! Agradeço a todos os dorizetes do mestrado e doutorado pala troca de conhecimento e aprendizado durante esses anos. A **Gabriela Botelho** pela parceria desenvolvida nos trabalhos. A **Mariana Augusta** por sempre me acolher na sua residência nos momentos em que precisava ficar em Aracaju. Obrigada, mais uma vez, por tudo, Bonita! A **Carlos Alexandre** por quem tenho uma imensa admiração pelo profissional que é. Sou grata pela sua amizade e pelas conversas. Muito obrigada por tudo sempre! Aos demais do grupo, **João Paulo, Jakelliny e Isabella**, agradeço por toda partilha, discussões acadêmicas, momentos de diversão e amizade de vocês. Um cheiro no coração de cada dorizete!

Não poderia deixar de agradecer à **professora Dr<sup>a</sup>. Alessandra Corrêa**, que expandiu o meu leque de referenciais negros na literatura durante e depois da graduação, já que devemos permanecer resistindo. Sou grata, também, a todos do **Escrevivências de Mulheres Negras em Diáspora**, grupo liderado pela professora Alessandra. Muito obrigada por toda partilha e que continuemos sempre aquilombando.

Aos **funcionários** do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFS), muito obrigada por sanarem minhas dúvidas e responderem os e-mails com agilidade. Não poderia deixar de agradecer aos discentes com os quais tive a oportunidade de aprimorar os meus conhecimentos nas disciplinas cursadas. Muito obrigada!

Por fim, agradeço à **CAPES** por financiar esta pesquisa e por todo apoio dedicado às pesquisas brasileiras. Com o apoio financeiro, adquiri equipamentos e materiais essenciais, pude participar de eventos e cursos científicos, além de pagar o curso de língua inglesa já

mencionado. Desejo que pesquisadores e pesquisadoras do Brasil tenham essa oportunidade, pois os avanços acadêmicos por meio de pesquisas têm impactos significativos não só para a comunidade acadêmica, mas também para toda a sociedade.

## **Rotundamente negra**

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

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

Y me niego categóricamente a  
dejar de hablar mi lengua, mi acento y mi historia

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

Porque me acepto  
rotundamente libre  
rotundamente negra  
rotundamente hermosa.  
(Shirley Campbell Barr<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> Poema disponível em: [encurtador.com.br/sZ123](http://encurtador.com.br/sZ123). Acesso em: 13 jul. 2022.

## RESUMO

Apesar de vivermos em um país heterogêneo, ainda identificamos a existência de conflitos decorrentes da não aceitação da diversidade, seja de gênero, étnico-racial, de classe, entre outras. Sabemos que grupos sociais que lutam pela igualdade de direitos estão adquirindo um grande destaque e mudanças significativas. Porém, mesmo com todas essas conquistas, ainda nos deparamos com estereótipos e atitudes preconceituosas. Pensando em tratar dessa temática e conscientizar os estudantes sobre o papel da diversidade na escola, esta pesquisa tem como objetivo verificar se os livros didáticos aprovados pelo último PNLD (2018) de língua espanhola contêm uma abordagem no que concerne à (re)construção e valorização de identidades sociais de raça. Partindo do pressuposto de que tais questões precisam ser trabalhadas no currículo escolar, é relevante que os professores e estudantes considerem as aulas de língua espanhola como fórum de discussões sobre esses temas para que reconheçam que há uma diversidade em seu entorno social, assim como a necessidade de luta pela igualdade de direitos. Destacamos que é pertinente que os professores de línguas saibam complementar os materiais didáticos e elaborem uma proposta pedagógica que conte a valorização identitária e que seja próxima da realidade dos alunos. Para tal, a metodologia seguida é de cunho qualitativo e de base interpretativista. Dessa forma, este trabalho se fundamenta pelas veredas teóricas de Ferreira (2012); Freitas (2012); Hall (2006); Matos (2014, 2018); Moita Lopes (2003); Quijano (2005); Silva Júnior e Matos (2019); Walsh (2009), entre outros. É de grande destaque tratar sobre a diversidade, principalmente no país em que vivemos, multicultural, dando vozes e ouvidos às questões invisibilizadas pela sociedade, configurando as aulas de línguas estrangeiras com viés decolonial para que os estudantes reconheçam a importância da reconstrução e valorização identitária e a sua função social. Os resultados alcançados apontam que não há uma equidade entre as pessoas negras e brancas nos livros analisados, perpetuando a desigualdade racial negra e destacando a predominância de aparições e produções literárias realizadas com mais frequência por pessoas brancas.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Língua Espanhola. Identidades Raciais.

## RESUMEN

A pesar de vivir en un país diverso, todavía observamos conflictos derivados de la falta de aceptación de la diversidad, ya sea relacionada con el género, el origen étnico-racial o la clase, entre otros factores. Somos conscientes de que los grupos sociales que abogan por la igualdad de derechos están adquiriendo un gran protagonismo y logrando cambios significativos. Sin embargo, a pesar de todos estos logros, todavía nos encontramos con estereotipos y actitudes prejuiciosas. Con el objetivo de abordar este problema y concienciar a los estudiantes sobre el papel de la diversidad en las escuelas, esta investigación tiene como objetivo examinar si los libros de texto de lengua española aprobados por el último Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) en 2018 incluyen un enfoque relativo a la (re)construcción y valorización de las identidades sociales raciales. Partiendo del supuesto de que estos temas deben integrarse en el plan de estudios escolar, es fundamental que los profesores y estudiantes consideren las clases de lengua española como un espacio para debatir estos temas. Esto es crucial para que reconozcan la diversidad en su entorno social, así como la necesidad de abogar por la igualdad de derechos. Es destacable que los profesores de lengua puedan complementar los materiales didácticos y desarrollar una propuesta pedagógica que fomente la valorización de la identidad y esté estrechamente alineada con la realidad de los estudiantes. Con este fin, la metodología utilizada es cualitativa e interpretativa. En consecuencia, este trabajo se basa en las perspectivas teóricas de Ferreira (2012), Freitas (2012), Hall (2006), Matos (2014, 2018), Moita Lopes (2003), Quijano (2005), Silva Júnior y Matos (2019), Walsh (2009), entre otros. Es de gran importancia abordar la diversidad, especialmente en el país en el que vivimos, que es multicultural, dando voz a cuestiones que la sociedad a menudo margina. Esto configura las clases de idiomas extranjeros con una perspectiva decolonial para que los estudiantes reconozcan la importancia de la reconstrucción y valorización de la identidad y su papel en la sociedad. Los resultados obtenidos indican que no hay equidad entre las personas negras y blancas en los libros analizados, perpetuando la desigualdad racial de las personas negras y destacando la predominancia de apariciones y producciones literarias más frecuentemente realizadas por personas blancas.

**Palabras clave:** Libro de Texto. Lengua Española. Identidades Raciales.

## ABSTRACT

Despite living in a diverse country, we still observe conflicts arising from the lack of acceptance of diversity, whether it be related to gender, ethnic-racial background, or class, among other factors. We are aware that social groups advocating for equal rights are gaining significant prominence and bringing about substantial changes. However, even with all these achievements, we still encounter stereotypes and prejudiced attitudes. With the aim of addressing this issue and raising awareness among students about the role of diversity in schools, this research aims to examine whether the Spanish language textbooks approved by the last National Textbook Program (PNLD) in 2018 include an approach concerning the (re)construction and valorization of social racial identities. Operating on the assumption that these issues need to be integrated into the school curriculum, it is essential for teachers and students to consider Spanish language classes as a platform for discussions on these topics. This is crucial for them to recognize the diversity in their social environment, as well as the need to advocate for equal rights. It is noteworthy that language teachers should be able to supplement instructional materials and develop a pedagogical proposal that embraces identity valorization and is closely aligned with the students' reality. To this end, the methodology employed is qualitative and interpretative in nature. Consequently, this work is grounded in the theoretical perspectives of Ferreira (2012), Freitas (2012), Hall (2006), Matos (2014, 2018), Moita Lopes (2003), Quijano (2005), Silva Júnior and Matos (2019), Walsh (2009), among others. It is of great importance to address diversity, especially in the multicultural country in which we live, by giving a voice to issues that society often marginalizes. This configures foreign language classes with a decolonial perspective so that students can recognize the importance of identity reconstruction and valorization and their societal role. The results obtained indicate that there is no equity between Black and White individuals in the analyzed textbooks, perpetuating Black racial inequality and highlighting the predominance of appearances and literary productions more frequently authored by White individuals.

**Keywords:** Textbook. Spanish Language. Racial Identities.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ALAB	Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN-ERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
ELE	Espanhol como Língua Estrangeira
ELI	Educação Linguística Intercultural
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENNE	Encontro de Negros do Norte e Nordeste
FTD	<i>Frère Théophane Durand</i>
Grfacaca	Grupo Regional de Folclore e Arte Cênica Amadorista Castro Alves
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LC	Linguística Crítica
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
LS	Leitura Subjetiva
M/C	Modernidade/Colonialidade
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MNU	Movimento Negro Unificado
Neabi	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBIX	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RBLA	Revista Brasileira de Linguística Aplicada

SACI	Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNA	União dos Negros de Aracaju

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Levantamento de dados de pesquisas desenvolvidas entre 2012 e 2022.....	26
<b>Tabela 2:</b> Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - <i>Cercanía Joven V. 1</i> .....	111
<b>Tabela 3:</b> Levantamento de dados dos contextos em que aparecem as pessoas negras - <i>Cercanía Joven V.1</i> .....	116
<b>Tabela 4:</b> Levantamento de dados de produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - <i>Cercanía Joven V.1</i> .....	132
<b>Tabela 5:</b> Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - <i>Cercanía Joven V.2</i> .....	133
<b>Tabela 6:</b> Levantamento de dados dos contextos em que aparecem as pessoas negras – <i>Cercanía Joven V.2</i> .....	140
<b>Tabela 7:</b> Levantamento de dados das produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - <i>Cercanía Joven V.2</i> .....	144
<b>Tabela 8:</b> Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - <i>Cercanía Joven V.3</i> .....	151
<b>Tabela 9:</b> Levantamento de dados dos contextos em que aparecem as pessoas negras - <i>Cercanía Joven V.3</i> .....	155
<b>Tabela 10:</b> Levantamento de dados de produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - <i>Cercanía Joven V.3</i> .....	166
<b>Tabela 11:</b> Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - <i>Sentidos en lengua española V.1</i> .....	170
<b>Tabela 12:</b> Levantamento de dados dos <i>contextos em que aparecem as pessoas negras</i> - <i>Sentidos en lengua española V.1</i> .....	175
<b>Tabela 13:</b> Levantamento de dados das <i>produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras</i> - <i>Sentidos en lengua española V.1</i> .....	178
<b>Tabela 14:</b> Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - <i>Sentidos en lengua española V.2</i> .....	181
<b>Tabela 15:</b> Levantamento de dados dos contextos em que aparecem as pessoas negras - <i>Sentidos en lengua española V.2</i> .....	184
<b>Tabela 16:</b> Levantamento de dados de produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - <i>Sentidos en lengua española V.2</i> .....	188

<b>Tabela 17:</b> Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - <i>Sentidos en lengua española V.3</i> .....	191
<b>Tabela 18:</b> Levantamento de dados dos contextos em que aparecem as pessoas negras - <i>Sentidos en lengua española V.3</i> .....	197
<b>Tabela 19:</b> Levantamento de dados de produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - <i>Sentidos en lengua española V.3</i> .....	202

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagen 1:</b> Castigo público na Praça de Santana, 1835, gravura de Johann Moritz Ruge.....	31
<b>Imagen 2:</b> Carregadores: Negros de carro.....	31
<b>Imagen 3:</b> Capas dos três volumes da coleção <i>Cercanía Joven</i> .....	42
<b>Imagen 4:</b> Capas dos três volumes da coleção <i>Sentidos en lengua española</i> .....	43
<b>Imagen 5:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 94.....	112
<b>Imagen 6:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 95.....	113
<b>Imagen 7:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 106.....	113
<b>Imagen 8:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 38.....	113
<b>Imagen 9:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 71.....	113
<b>Imagen 10:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 81.....	114
<b>Imagen 11:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 26.....	117
<b>Imagen 12:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 41.....	118
<b>Imagen 13:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 71.....	119
<b>Imagen 14:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 74.....	120
<b>Imagen 15:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 75.....	121
<b>Imagen 16:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 81.....	122
<b>Imagen 17:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 87.....	122
<b>Imagen 18:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 88.....	123
<b>Imagen 19:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 54.....	124
<b>Imagen 20:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 87.....	126
<b>Imagen 21:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 88.....	127
<b>Imagen 22:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 97.....	128
<b>Imagen 23:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 103.....	129
<b>Imagen 24:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 132.....	130
<b>Imagen 25:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 117.....	130
<b>Imagen 26:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.1, p. 138.....	131
<b>Imagen 27:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.2, p. 9.....	134
<b>Imagen 28:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.2, p. 10-11.....	135
<b>Imagen 29:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.2, p. 34-35.....	136
<b>Imagen 30:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.2, p. 36-37.....	136
<b>Imagen 31:</b> <i>Cercanía Joven</i> V.2, p. 62.....	137

<b>Imagen 32:</b> <i>Cercanía Joven V.2, p. 91</i> .....	139
<b>Imagen 33:</b> <i>Cercanía Joven V.2, p. 92</i> .....	130
<b>Imagen 34:</b> <i>Cercanía Joven V.2, p. 32</i> .....	140
<b>Imagen 35:</b> <i>Cercanía Joven V.2, p. 99</i> .....	141
<b>Imagen 36:</b> <i>Cercanía Joven V.2, p. 130</i> .....	143
<b>Imagen 37:</b> <i>Cercanía Joven V.2, p. 99</i> .....	146
<b>Imagen 38:</b> <i>Cercanía Joven V.2, p. 100</i> .....	147
<b>Imagen 39:</b> <i>Cercanía Joven V.2, p. 101</i> .....	148
<b>Imagen 40:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 20</i> .....	152
<b>Imagen 41:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 29</i> .....	153
<b>Imagen 42:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 131</i> .....	154
<b>Imagen 43:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 60</i> .....	157
<b>Imagen 44:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 68</i> .....	158
<b>Imagen 45:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 34</i> .....	159
<b>Imagen 46:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 31</i> .....	160
<b>Imagen 47:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 103</i> .....	161
<b>Imagen 48:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 113</i> .....	162
<b>Imagen 49:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 100</i> .....	163
<b>Imagen 50:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 29</i> .....	164
<b>Imagen 51:</b> <i>Cercanía Joven V.3, p. 81</i> .....	165
<b>Imagen 52:</b> <i>Sentidos en lengua española V.1, p. 10</i> .....	171
<b>Imagen 53:</b> <i>Sentidos en lengua española V.1, p. 11</i> .....	171
<b>Imagen 54:</b> <i>Sentidos en lengua española V.1, p. 38</i> .....	172
<b>Imagen 55:</b> <i>Sentidos en lengua española V.1, p. 42</i> .....	173
<b>Imagen 56:</b> <i>Sentidos en lengua española V.1, p. 56-57</i> .....	174
<b>Imagen 57:</b> <i>Sentidos en lengua española V.1, p. 61</i> .....	176
<b>Imagen 58:</b> <i>Sentidos en lengua española V.1, p. 80</i> .....	177
<b>Imagen 59:</b> <i>Sentidos en lengua española V.1, p. 134</i> .....	179
<b>Imagen 60:</b> <i>Sentidos en lengua española V.2, p. 70</i> .....	182
<b>Imagen 61:</b> <i>Sentidos en lengua española V.2, p. 10</i> .....	183
<b>Imagen 62:</b> <i>Sentidos en lengua española V.2, p. 34</i> .....	186
<b>Imagen 63:</b> <i>Sentidos en lengua española V.2, p. 40</i> .....	186
<b>Imagen 64:</b> <i>Sentidos en lengua española V.2, p. 104</i> .....	187

<b>Imagen 65:</b> <i>Sentidos en lengua española</i> V.2, p. 130.....	189
<b>Imagen 66:</b> <i>Sentidos en lengua española</i> V.3, p. 101.....	193
<b>Imagen 67:</b> <i>Sentidos en lengua española</i> V.3, p. 66.....	194
<b>Imagen 68:</b> <i>Sentidos en lengua española</i> V.3, p. 68.....	195
<b>Imagen 69:</b> <i>Sentidos en lengua española</i> V.3, p. 74.....	196
<b>Imagen 70:</b> <i>Sentidos en lengua española</i> V.3, p. 38.....	199
<b>Imagen 71:</b> <i>Sentidos en lengua española</i> V.3, p. 41.....	200
<b>Imagen 72:</b> <i>Sentidos en lengua española</i> V.3, p. 45.....	201
<b>Imagen 73:</b> <i>Sentidos en lengua española</i> V.3, p. 139.....	204

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Identidades raciais negras presentes no livro <i>Cercanía Joven V.1</i> .....	115
<b>Gráfico 2:</b> Identidades raciais negras e brancas presentes no livro <i>Cercanía Joven V.2</i> .....	150
<b>Gráfico 3:</b> Identidades raciais negras e brancas presentes no livro <i>Cercanía Joven V.3</i> .....	168
<b>Gráfico 4:</b> Identidades raciais negras e brancas presentes no livro <i>Sentidos en lengua española V.1</i> .....	180
<b>Gráfico 5:</b> Identidades raciais negras e brancas presentes no livro <i>Sentidos en lengua española V.2</i> .....	190
<b>Gráfico 6:</b> Identidades raciais negras e brancas presentes no livro <i>Sentidos en lengua española V.3</i> .....	205

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: PERCURSO DA PESQUISA E MOTIVAÇÃO.....</b>	21
1.1 Introdução.....	21
1.2 Motivação para a pesquisa e a caminhada da pesquisadora.....	28
1.3 Formulação do problema e objetivos.....	33
1.4 Classificação da pesquisa.....	37
1.5 <i>Corpus</i> e os critérios para análise.....	40
1.6 Orientação teórico-metodológica.....	43
1.7 Organização da dissertação.....	48
<b>CAPÍTULO 2: OS ESTUDOS DECOLONIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O NÃO SILENCIAMENTO DA MINHA PESQUISA.....</b>	50
2.1 A decolonialidade e visibilidade das questões identitárias.....	50
2.2 A linguagem e a colonialidade.....	54
2.3 Educação linguística e outras intersecções.....	57
<b>CAPÍTULO 3: A LINGUÍSTICA APLICADA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: PRÁTICAS LIBERTADORAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL.....</b>	68
3.1 A LA e suas contribuições para os problemas de uso da linguagem.....	68
3.2 O percurso do livro didático e o LD de espanhol.....	79
3.3 Implementação da Lei nº 10.639/03, as reivindicações educacionais e suas contribuições para os avanços no livro didático.....	93
3.4 Importância das identidades negras no livro didático.....	104
<b>CAPÍTULO 4: IDENTIDADES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL APROVADOS NO PNLD 2018.....</b>	110
4.1 Análise da coleção <i>Cercanía Joven V.1</i> .....	110
4.2 Análise da coleção <i>Cercanía Joven V.2</i> .....	133
4.3 Análise da coleção <i>Cercanía Joven V.3</i> .....	150
<b>CAPÍTULO 5: IDENTIDADES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL <i>SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA</i>.....</b>	169
5.1 Análise da coleção <i>Sentidos en lengua española V.1</i> .....	169
5.2 Análise da coleção <i>Sentidos en lengua española V.2</i> .....	180
5.3 Análise da coleção <i>Sentidos en Lengua Española V.3</i> .....	190
<b>CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS.....</b>	206
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	211

## CAPÍTULO 1: PERCURSO DA PESQUISA E MOTIVAÇÃO

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 conhecimentos e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia a dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna (Moita Lopes, 2006, p. 87-88).

Neste primeiro capítulo, apresento a minha pesquisa e o incentivo para sua concretização, seguida de informações sobre investigações já desenvolvidas em livros didáticos e das questões raciais negras contidas em materiais, como também a fundamentação teórica, a metodologia utilizada e a organização da dissertação.

### 1.1 Introdução

Embora vivamos em um país heterogêneo, ainda identificamos a existência de alguns conflitos relacionados a não aceitação da diversidade, seja de gênero, étnico-racial<sup>2</sup>, de classes, entre outros tipos. Sabemos que os grupos vinculados aos movimentos sociais que lutam pela igualdade de direitos estão adquirindo um grande destaque e promovendo mudanças significativas tanto nos documentos que regem a educação quanto nas reivindicações escolares. Porém, mesmo com todas essas evoluções, ainda nos deparamos com estereótipos<sup>3</sup> e atitudes preconceituosas.

Pensando em tratar das questões relacionadas no parágrafo anterior e conscientizar os estudantes sobre o papel da diversidade, esta pesquisa tem como objetivo verificar se os livros didáticos de língua espanhola contêm uma abordagem alinhada à (re)construção e valorização de identidades sociais da raça negra.

O termo raça é frequentemente utilizado em pesquisas e estudos relacionados a questões raciais; nesta investigação, utilizo a referida nomenclatura seguindo as interpretações do Movimento Negro e de estudiosos como Guimarães (1999, 2008), Gomes (2005) e Ferreira e

<sup>2</sup> Faço uso dessa expressão concordando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCN-ERE): “[...] o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios da origem indígena, europeia e asiática” (Brasil, 2004, p. 13).

<sup>3</sup> Compreendo estereótipos considerando o que apregoam Orlando *et al.* (2008) ao dizerem que o estereótipo é uma visão simplificada de uma pessoa ou grupo, que cria uma ideia desfavorável, preconceituosa e generalizada em relação ao indivíduo ou coletivo. Essa concepção induz também ao pertencimento étnico-racial, religioso, de classe social, gênero, idade, entre outros aspectos que diferenciam as pessoas.

Camargo (2014), que concordam com o entendimento de raça vinculado à construção social e histórica.

Essa nomenclatura é utilizada no ramo da sociologia por Guimarães (1999, p. 11) da seguinte forma:

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de “raça” permite – ou seja, faz passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social pela, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite.

É relevante compreender essa construção conceitual do vocábulo para perceber que há toda uma construção histórica, política e social imbricada no termo. Para Gomes (2011), na interpretação do Movimento Negro, raça é uma ressignificação construída por uma luta política e de superação do racismo no Brasil.

Partindo do pressuposto de que há uma carência em abordar esses temas durante o ano letivo de maneira que não seja apenas em datas comemorativas (Matos, 2020), além da propagação de estereótipos em sala de aula sobre temáticas relacionadas às identidades negras e à sua valorização, é relevante que os professores e estudantes considerem as aulas de língua espanhola como momentos de discussões sobre esses temas para que reconheçam que há uma diversidade em seu entorno social, assim como a igualdade de direitos.

É de grande destaque que o professor, ao entrar na classe, reconheça e tenha consciência de que a sua sala de aula é diversificada por questões de gênero, raça, religiosidade, cultura, entre outros aspectos.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta “democracia racial” (Brasil, 1997, p. 20).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Nos dias de hoje, o documento a que faço menção acima refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que, para a educação brasileira, estão sendo considerados como um documento histórico, haja vista que temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou a ser o documento oficial para ser seguido por toda a rede educacional do Brasil.

Isso se deve ao fato de que nosso país é heterogêneo (Brasil, 1997), embora durante muito tempo o Brasil tenha sido considerado homogêneo, caracterizando-se um país composto pela democracia racial. Conforme apontado por Souza (2016), mediante o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, e a partir da sua atuação, priorizando a busca pelos direitos raciais no Brasil, o MNU “teve que enfrentar, também, a partir da redemocratização do Estado brasileiro, as ideologias que pregavam uma democracia racial como forma de ‘unificação’ de um Brasil” (Souza, 2016, p. 68). Essa consideração democrática perdura atualmente ao se considerar que as oportunidades são as mesmas para todos, mas sabemos que a cor da pele nos remete a lugares diferentes, ações preconceituosas, de forma invasiva e sem privilégios, e, por isso, as nossas lutas seguem firmes e ganhando destaque, rompendo com essa fantasia de que o Brasil é uma democracia social<sup>5</sup>.

Com esse apagamento da diversidade que compõe o nosso território, tratar sobre temas de valorização ou aceitação racial negra vem ganhando grandes proporções atualmente, principalmente a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, que atende o ensino sobre cultura afro e afro-brasileira nas escolas, e da Lei nº 11.645/08, que complementa o postulado anterior e insere também o ensino sobre cultura indígena nas instituições educacionais. Destaco que as duas referidas orientações legais foram assinadas pelo presidente da república que estava em exercício: Luiz Inácio Lula da Silva. A assinatura desses regimentos ocasiona a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, que permanece em vigor, porém agregando as alterações necessárias até o presente momento.

A promulgação dessas leis vem no âmbito da constatação de que, para a superação do preconceito racial na escola, faz-se necessário um conhecimento da história do negro brasileiro, assim como um mapeamento de experiências ligadas às relações étnico-raciais na escola (França, 2017, p. 152).

Ressalto que a maioria das abordagens relacionadas a temas sociais, em sala de aula, costuma propagar estereótipos ou, amiúde, a história e a cultura do negro nem são abordadas devido à caracterização estipulada pela sociedade, que considera tais assuntos como pertencentes a classes inferiorizadas socialmente. Segundo Walsh (2009), a população branca

---

<sup>5</sup> Para Gomes (2005, p. 57), o mito da democracia racial no Brasil é compreendido como “uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial”.

sempre foi considerada como sendo superior, já os povos originários e os africanos são considerados subalternos.

É sabido que várias histórias estão disponíveis e são contadas, no entanto nem todas são verdadeiras e trazem diferentes versões, por isso devemos ter a consciência de que não há uma única história, “se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão” (Adichie, 2017, p. 3). Nesse caso, não devemos nos conformar com uma inédita informação recebida, pois não existe apenas uma história, muitas vezes esses relatos podem ser/são modificados pelo transmissor. Nesse sentido, é significativo termos a noção de que a

[...] compreensão de que processos históricos, políticos e econômicos de cada época foram os produtores da supremacia de um grupo sobre outro, questionaria a crença na essencialização da diferença, ou na diferença como naturalizada. Entretanto, a compreensão da história do grupo, de sua cultura e seus valores, pode fornecer tanto a alunos quanto aos professores o entendimento das diferenças e a compreensão destas diferenças como construídas histórica e socialmente [...] (França, 2017, p. 164).

No que se refere à educação linguística em língua estrangeira (ELE), é possível observar os avanços nas pesquisas que estão unidas ao ensino de línguas e linguagem. Isso ocorre porque essas investigações estão, cada vez mais, preocupadas com a aprendizagem e a inclusão da diversidade nos currículos, gerando, assim, a desmistificação de estruturas e produções tradicionais. É importante que o discente compreenda que “toda linguagem é epistêmica [e que] Nossa linguagem deve contribuir para o entendimento de nossa realidade” (Asante, 1988 *apud* Gonzalez, 1988, p. 78, acréscimo nosso). A língua é política, histórica, cultural, e a ação de ensinar línguas abrange todos esses aspectos que favorecerão a presença de conteúdos que façam parte da realidade dos estudantes.

Discutir temas sociais em grupo para que o corpo estudantil se sinta representado nas atividades e participe das aulas, com a exposição de suas experiências, é fundamental para possibilitar o fomento dessas discussões para além da sala de aula, uma vez que, para Paraquett (2010), a identidade é construída por meio de um processo social e ultrapassa os muros da escola, contribuindo para a execução do papel da instituição de formar aprendizes engajados e participativos na construção de uma sociedade crítica e capaz de questionar os problemas sociais.

No entanto, é importante frisar que o papel do educador é de grande colaboração para que os estudantes tenham olhares múltiplos em relação aos conhecimentos adquiridos e à maneira como estes são apresentados em sala de aula. Mas, para que o professor seja

qualificado, a sua formação deve ser através de um currículo diversificado sem referenciais eurocêntricos, pois “[...] o currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos” (Landulfo, 2022, p. 95). De acordo com Coelho (2006), a imensa maioria dos docentes das escolas de Educação Básica não teve uma formação crítica acerca das questões étnico-raciais ou, mais especificamente, da população afrodescendente, dada a sua relevância para a história brasileira.

Com a conjuntura política pela qual passamos em anos anteriores (2019 a 2022) no Brasil, composta por injustiças, desigualdade de gênero e ações preconceituosas partindo dos representantes políticos, é expressivo que a sala de aula seja um local de interrogações e conversas para que, desse meio, saiam indivíduos reflexivos em busca de uma equidade<sup>6</sup> para todos e todas sem injustiça social. Interpreto a equidade como uma luta pela justiça equitativa dos diferentes grupos sociais, considerando as diferenças individuais e contextuais. Além disso, oportuniza a distribuição justa de recursos, acessos a serviços e oportunidades sem distinção de gênero, pertencimento racial, classe social, religião, entre outros aspectos, com o intuito de promover o combate às desigualdades sociais.

Tendo isso em vista, “o contexto contemporâneo, no qual está inserido o ensino de ELE, tem exigido práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva de nossos educandos” (Gisel, 2019, p. 102). Assim, as aulas de ELE contribuem para uma prática educacional que desenvolve a reflexão dos estudantes.

Diante do exposto, o ambiente educativo é o local propício para o encontro de diferentes identidades<sup>7</sup>, porém a comunidade escolar (direção-professores-pais-alunos e demais funcionários) precisa saber aceitar e compreender a diversidade que compõe esse espaço. Por isso, é importante que, durante a formação do professor, ocorra o seu preparo para abordar temáticas sociais em suas aulas e também complementar o seu material didático caso não conte com questões identitárias para abordar temáticas sociais em suas aulas. Concordo, pois,

---

<sup>6</sup> Na interpretação de Sposati (2002), “o conceito de eqüidade é concebido como o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a compõem. Assim, eqüidade é entendida como possibilidade das diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação; condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias etc.

<sup>7</sup> Concordo com Gomes (2005, p. 41) ao se referir ao termo identidade evidenciando que “A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana”.

com França (2017) ao pontuar que o educador desempenha um papel fundamental na escola, atuando como figura de identificação. Nesse sentido, o professor tem um papel de socializador e deve promover a equidade entre os aprendizes, considerando suas diferenças raciais, culturais, religiosas, entre outras. Deve, também, evitar a perpetuação de visões deturpadas e arraigadas sobre os grupos, buscando uma conduta inclusiva e respeitosa na instituição.

Trata-se de um olhar que será de grande relevância no processo de educação linguística dos alunos, visto que as abordagens inclusivas e reflexivas sobre todo contexto histórico de determinados grupos irão auxiliar os alunos no reconhecimento da importância histórica e das lutas que perduram até os dias atuais. Assim, essas abordagens também poderão formar cidadãos críticos e agentes do meio em que vivem, transbordando os conhecimentos adquiridos na sala de aula para além dos muros da escola.

Com interesse em saber quais pesquisas semelhantes à minha foram desenvolvidas, fiz um mapeamento de como foram realizadas outras produções científicas relacionadas às questões de identidades raciais negras em livros didáticos de língua espanhola, partindo do ano de 2012, que foi quando ingressei na universidade e aprofundei meus conhecimentos sobre a temática, até o ano de 2022, ano que iniciei a pesquisa no mestrado. Para catalogar as teses e dissertações desenvolvidas durante esse intervalo temporal, utilizei as seguintes palavras-chave: “questões raciais”; “livro didático de espanhol” e “materiais didáticos de espanhol”. Para concretizar a busca, foram utilizados os *sites* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES)<sup>8</sup>, e o *site*<sup>9</sup> da Plataforma Lattes. À medida que foram identificados os pesquisadores nos canais citados, realizei uma busca mais detalhada nas informações apresentadas na Plataforma Lattes a fim de conhecer as produções orientadas nessa temática. Os resultados dessa primeira busca, realizada apenas com dissertações de mestrado, podem ser observados na Tabela 1.

**Tabela 1:** Levantamento de dados de pesquisas desenvolvidas entre 2012 e 2022

Título	Autores	Ano da defesa	Área	Instituição	Orientadores
LEITURA E IDENTIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA	TELLO, ANDRES ALBERTO SOTO	2012	Mestrado em LETRAS	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	CARLOS MAGNO SANTOS GOMES
IDENTIDADES SOCIAIS DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA/ETNIA REPRESENTADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	BARROS, JAQUELINE DA SILVA	2013	Mestrado em LINGUÍSTICA APLICADA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	MARIANA ROSA MASTRELLA
IDENTIDADES SOCIAIS DE GÊNERO E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UM ESTUDO DE CASO	ORLANDO, ANDRÉIA FERNANDA	2013	Mestrado em LETRAS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PR	APARECIDA DE JESUS FERREIRA

<sup>8</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 maio 2022.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 21 maio 2022.

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑOL)	OLIVEIRA, BARBARA CAROLINE DE	2014	Mestrado em LINGUÍSTICA APLICADA	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	LUCIA MARIA DE ASSUNCAO BARBOSA
LEITURA EM ESPAÑOL LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO	SANTOS, REGIANY CRISTINA DOS	2014	Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	ELAINE FERNANDES MATEUS
O BRASIL E OS BRASILEIROS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPAÑOL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA	SILVERIO, BRUNA MARIA SILVA	2014	Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGEM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE FLUMINENSE	LUCIANA MARIA ALMEIDA DE FREITAS
O ESPAÑOL E A AFROLATINIDADE: “SENDEROS DE LA DIÁSPORA NEGRA”	FERREIRA, DEISE VIANA.	2016	Mestrado em LÍNGUA E CULTURA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR	MARCIA PARAQUETT FERNANDES
IDENTIDADES NEGRAS NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPAÑOL	SOUZA, JOSANE SILVA	2016	Mestrado em LÍNGUA E CULTURA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR	MARCIA PARAQUETT FERNANDES
UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS DE RAÇA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE ESPAÑOL/LE	ENEVAN, EDINA APARECIDA DA SILVA	2016	Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	IONE DA SILVA JOVINO
A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPAÑOL DO ENSINO FUNDAMENTAL II	OLIVEIRA, GABRIELA LUNA BELLAS	2017	Mestrado em LÍNGUA E CULTURA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, SALVADOR	MARCIA PARAQUETT FERNANDES
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTOS: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE ESPAÑOL CERCANIA JOVEN	GOMES, VITOR PEREIRA	2018	Mestrado em LINGUÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA)	CIBELE CECILIO DE FARIA ROZENFELD
AS IDENTIDADES E REPRESENTATIVIDADES LATINO-AMERICANAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA DO PNLD 2018	SANTOS, LIVIANE NASCIMENTO DOS.	2021	Mestrado em LETRAS	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS
(RE)EXISTIR: LETRAMENTOS MARGINALIZADOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPAÑOL	OLIVEIRA, MATEUS CAMELO DE	2021	Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGEM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE FLUMINENSE	LUCIANA MARIA ALMEIDA DE FREITAS
PRETUNHOL: REPRESENTAÇÃO NEGRA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPAÑOL	FERREIRA, DOUGLAS COELHO ALVES	2022	Mestrado em ESTUDOS DE LINGUAGEM	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	LUCIANA MARIA ALMEIDA DE FREITAS

Fonte: Elaboração própria (2022).

Como é possível visualizar na tabela 1, nos anos 2019 e 2020 não foram encontradas dissertações publicadas na busca que realizei no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES).

Destaco que, com a realização de outra pesquisa na mesma Plataforma Lattes, observei que outros pesquisadores em diferentes regiões do Brasil estão preocupados com a forma como estão sendo tratadas as representações raciais negras não apenas no livro didático (LD) de espanhol, mas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos letramentos presentes no LD. Essas pesquisas contribuem para a relevância da minha investigação e lutam por uma sala de aula de língua espanhola mais inclusiva, o que colabora para essas discussões. Evidencio três pesquisas, as quais foram desenvolvidas entre 2016 e 2017 que já no título demonstram o interesse em LD em questões raciais negras, pontuando a semelhança com a minha investigação e o que há de inovador na minha pesquisa.

Um exemplo de similaridade com a minha pesquisa foi a análise realizada por Souza (2016). A partir de duas coleções didáticas aprovadas no PNLD (2015), Souza (2016) avaliou como se dá a presença negra nesses materiais, trazendo os resultados encontrados e a importância da Lei nº 10.639/03, além de quais nacionalidades da língua espanhola são mais predominantes nas coleções.

Já a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2017) buscou analisar os livros aprovados pelo PNLD (2014) destinados ao Ensino Fundamental II, investigando as imagens, os textos escritos e os elementos que fazem parte da cultura negra, além de observar como as identidades negras estão dispostas no material. Oliveira (2017) também utiliza a legislação que agrupa o ensino de cultura afro e afro-brasileira nas escolas para embasar o seu trabalho.

Outra dissertação que também tem o intuito de promover a análise de livros didáticos de espanhol utilizados em escolas públicas estaduais no município de Ponta Grossa no período de 2012 a 2014 foi desenvolvida por Enevan (2016), com o objetivo de verificar como as coleções representam as identidades negras contidas nas imagens e se os textos e atividades buscavam a valorização da identidade negra<sup>10</sup>.

O diferencial da minha pesquisa em relação às mencionadas é a utilização dos estudos decoloniais e suleados (Silva Júnior; Matos, 2019) nos estudos da linguagem, como também o interesse em saber de quem são e de onde vêm as produções literárias no LD.

Além disso, o LD deve abordar essas questões afro-brasileiras de maneira que não haja desprivilégio, mas sim protagonismo nas nossas construções históricas, culturais e de identidades, de modo que favoreçam o diálogo dos estudantes com conteúdos referentes à valorização e ao respeito ao próximo. É de grande destaque tratar sobre a diversidade, principalmente no país em que vivemos, multicultural, a fim de proporcionar que vozes e ouvidos estejam atentos diante de questões invisibilizadas pela sociedade, configurando as aulas de língua estrangeira com viés decolonial para que os estudantes reconheçam a importância da reconstrução e valorização identitária e a sua função social.

## 1.2 Motivação para a pesquisa e a caminhada da pesquisadora

Esta pesquisa busca salientar que é essencial trabalhar a temática racial negra no âmbito escolar para que haja uma valorização/aceitação de identidades negras. Mesmo com o grande

---

<sup>10</sup> A identidade negra aqui compreendida é “[...] como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005, p. 43).

número de informações e o acesso a elas por meio de recursos tecnológicos, ainda prevalecem o preconceito e a não aceitação do outro. Dessa forma, a sala de aula é um ambiente propício para que o professor trabalhe com temas sobre a raça negra. Ademais, seu material deve se basear em práticas decoloniais, visto que o docente se inscreve em um ambiente de grande diversidade. Tal investigação visa analisar como estão os livros de língua espanhola no tocante à presença de temáticas sociais que incluem discussões sobre a raça negra.

O interesse em estudar questões de identidades sociais nas aulas de língua espanhola surgiu devido a uma experiência ainda como estudante do Colégio Estadual Emeliano Ribeiro, localizado no município de São Domingos, interior sergipano, onde vivi durante 30 anos.

No decorrer da minha caminhada estudantil e por ter um apreço pela disciplina História, desabrocharam indagações relacionadas às aparições dos povos negros nos livros didáticos e aos momentos em que esses povos eram representados apenas no Dia da Consciência Negra. Por eu ser uma mulher negra que usava cabelos soltos durante as aulas e por sempre admirar os meus traços físicos, não me sentia representada nas imagens presentes nos livros de história das turmas do 6º ao 8º ano e, muito menos, nas comemorações anuais do dia 20 de novembro, data celebrada com as mesmas apresentações e homenageando representantes negros da nossa história. Eram sempre apresentações com capoeira, representações religiosas, explicação sobre Zumbi dos Palmares e a culinária afro-brasileira. Ao observar que sempre se repetiam as propostas para comemoração da data citada, vieram-me os questionamentos: será que a cultura afro-brasileira se resume apenas a esse eixo? São apenas essas atividades que os povos negros desenvolviam? Assim sendo, percebi que os questionamentos sobre a representatividade negra surgiram na minha adolescência e observei que a minha identidade negra não se encaixava apenas nesses aspectos citados, ela ultrapassa muito mais que isso. Devido ao lugar que ocupo na sociedade e às minhas vivências como mulher negra, “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas” (Ribeiro, 2020, p. 69), fui construindo perspectivas outras, as quais eram e são referentes à representatividade negra em diferentes meios de comunicação e, principalmente, na sala de aula, enquanto estudante, e na minha atuação profissional, como educadora.

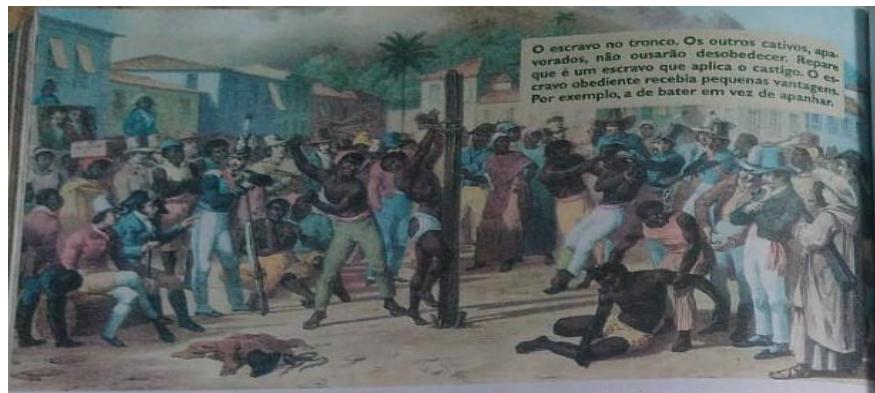
O meu lugar, como mulher negra, me auxiliou a ter outros olhares para os meus livros de história, em especial nos capítulos que tratavam sobre a escravização. Então, passei a notar que o livro didático com o qual estudei trazia os povos negros sempre submissos aos seus senhores, trabalhando, levando chibatas e sendo inferiorizados perante os povos brancos. Eu,

como aluna negra, nunca me senti representada naquelas imagens. Destaco que não estou julgando/avaliando o conteúdo presente no LD, mas as imagens ficaram gravadas na minha memória até a atualidade.

Se por muito tempo foi relegado ao livro o lugar de guardador da verdade absoluta e incontestável, por aqueles que controlavam sua produção e circulação, é previsível que tudo que se contou, inclusive de como os negros eram sub-humanos, inferiores e menores, permanecesse como verdade até a atualidade. Portanto há uma necessidade imperiosa de desconstrução desse referencial atribuído ao livro, pois sabemos que, assim como outras ferramentas, sua função é plural (Souza, 2016, p. 19).

Durante muito tempo, o LD recebeu atribuições de único detentor da verdade, possibilitando que o conteúdo que havia/há nele fosse considerado inquestionável. Outro fator importante é que a minha inquietação relacionada aos estereótipos apresentados no livro e nas comemorações da escola relacionados à população afro-brasileira era desmedida a ponto de me fazer ter, até hoje, algumas unidades dos livros de história que foram utilizados na minha adolescência. As imagens a que me refiro acima são as seguintes:

**Imagen 1<sup>11</sup>:** Castigo público na Praça de Santana, 1835, gravura de Johann Moritz Ruge



Fonte: Schmidt (2002).

**Imagen 2<sup>12</sup>:** Carregadores: Negros de carro



Fonte: Schmidt (2002). Registro de Debret - Início do século XIX no Rio de Janeiro.

Ao finalizar o Ensino Médio e ingressar na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no curso de Letras Espanhol, tive a oportunidade de participar de atividades, como projetos promovidos pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão (PIBIX), pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Nesse último, participei como bolsista entre os anos de 2015 à 2017, sob a orientação da Profª. Drª. Doris Cristina Vicente da Silva Matos, envolvendo-me em diversas atividades que me proporcionaram um maior conhecimento sobre questões culturais, (re)construção de identidades, raça negra, gênero, valorização identitária, análise e elaboração de materiais didáticos, como também desenvolvimento da prática docente durante a aplicação do material desenvolvido.

<sup>11</sup> Imagem do livro da turma da 6<sup>a</sup> série, p. 214. In: SCHMIDT, Mario Furley. *Nova história crítica*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Nova Geração. 2002. Obra em 4v. para alunos de 5<sup>a</sup> à 8<sup>o</sup> série.

<sup>12</sup> Imagem do livro da turma da 6<sup>a</sup> série, p. 214. In: SCHMIDT, Mario Furley. *Nova história crítica*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Nova Geração. 2002. Obra em 4v. para alunos de 5<sup>a</sup> à 8<sup>o</sup> série.

Depois, escolhi aprofundar, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a pesquisa desenvolvida nos projetos, dada a riqueza do *corpus*, a partir dessas temáticas tão importantes para a formação de cidadãos críticos, agentes do meio em que vivem, e reflexões sobre o caráter contestador das aulas de língua espanhola.

Ao finalizar a graduação, minha formação acadêmica se caracterizou como diversificada por ter trazido abordagens sobre identidades sociais, principalmente nas disciplinas Linguística Aplicada (doravante LA) ao Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira II e III e Literatura Hispano-Americana I e II. Essas disciplinas eram compostas por vasto referencial teórico que contribuía para o melhor entendimento de abordagens identitárias e me auxiliaram a compreender e observar o porquê de os estereótipos que encontrei durante a minha juventude serem propagados daquela forma.

Ao concluir a minha formação acadêmica, consegui o primeiro emprego em escolas particulares do interior sergipano e, nesses ambientes, permaneci com a minha prática pedagógica com estratégias antirracistas no ensino de ELE, pois:

A escola não é apenas um espaço para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também é um espaço de socialização para as atitudes raciais. Sendo assim, é importante preocupar-se com os valores sociais e as crenças difundidas nesse contexto, haja vista que o manejo inadequado das relações raciais pode criar um ambiente de proliferação da inferioridade pessoal e disseminar profecias autorrealizadoras (França, 2017, p. 166).

Observei que os professores negros eram apenas eu e o professor de língua inglesa. Destaco que, no quadro de alunos, duas alunas negras me chamaram atenção e me impulsionaram a seguir trabalhando com as minhas condutas de valorização da minha afrolatinidade<sup>13</sup>. Isso porque, à medida que as alunas iam tendo contato comigo e observando as minhas características fenotípicas, iam se sentindo representadas. Ao trabalhar com poemas de autoria negra e discutir em sala de aula questões de valorização e orgulho da identidade negra, as alunas foram se identificando a ponto de um dia chegarem à aula, no ano de 2016, na turma do 6º ano, e dizerem: “Professora, hoje estamos de *cosplay* da senhora.” Sem entender, o motivo, perguntei: “Vocês, querem ser a professora de espanhol hoje?” As alunas: “Não! Hoje estamos parecidas com a senhora.”

---

<sup>13</sup> “[...] o termo afrolatinidade pode ser designado para nomear os aspectos culturais, históricos e geopolíticos que tratam da herança negra advinda da diáspora nas Américas. Explicando de outra forma, afrolatinidade diz respeito às comunidades afrodescendentes situadas dentro e fora das Américas, que são categorizadas na visão ocidental e eurocêntrica como pertencentes a um legado histórico-cultural comum, constituído por características identitárias relativas à América Latina” (Ferreira, 2022, p. 20).

Ao olhar para as alunas, elas se assemelhavam a mim pelo fato de estarem com o cabelo solto em um *black power*. Informei, de imediato, que queria fazer um registro com elas e, realmente, estávamos as três muito parecidas. Após esse episódio, o desejo de pesquisar/investigar como estão sendo tratadas as questões raciais negras e de como é importante o comportamento do professor ao (re)afirmar a sua identidade aumentou, já que ficou evidente que ele é, sim, forte referência para seus estudantes.

Enquanto educador, o professor precisa estar aberto para discutir as diferentes visões que as crianças apresentam sobre os grupos que compõem a sociedade. É importante refletir sobre suas próprias opiniões, pois elas serão transmitidas por sua expressão, postura do corpo e impostação da voz (França, 2017, p. 166).

Assim, quando decidi tentar o mestrado, optei por continuar a pesquisa, aprofundar com mais vigor meus conhecimentos e expandi-los para outros professores ou discentes dos cursos de licenciatura, em especial os de línguas estrangeiras, com o intuito de colaborar para o reconhecimento da relevante abordagem dessas temáticas na sala de aula.

Além disso, todas as experiências adquiridas foram fundamentais na minha atuação diária como professora de língua espanhola da rede particular de ensino, pois me habilitaram para reconhecer que a minha sala de aula é um ambiente vasto de diversidades e possibilitaram a identificação das aulas de ELE como ambiente que deve e pode não apenas servir para abordar conteúdos linguísticos, mas também apresentar assuntos próximos à realidade dos meus alunos, de forma que lhes possibilite, além de aprender e conhecer um pouco mais sobre o idioma, promover essa relação com conteúdos vivenciados pelos estudantes.

Com efeito, é perceptível a relevância desta pesquisa, visto que irá contribuir para a inclusão de temáticas sociais nas aulas de língua espanhola, como também auxiliar o professor para complementar o seu material com temas potencialmente decoloniais e sujeitados.

### **1.3 Formulação do problema e objetivos**

Em meio aos desafios de comentar sobre a utilização e a apropriação do LD em sala de aula, há a consideração que a comunidade escolar e a família dos nossos alunos têm com relação ao livro no ensino de línguas, já que ele é visto como um material que deve ser utilizado e seguido até o final do ano letivo. É evidente que muitos profissionais da educação concordam com esse posicionamento e são fiéis às unidades do material, com o intuito de finalizar o ano letivo sem deixar algum capítulo/conteúdo sem ser trabalhado em sala de aula, uma vez que “o

LD é considerado, por muitos estudiosos, como um suporte importante utilizado em sala de aula pelos professores e estudantes no intuito de ensinar e aprender uma língua estrangeira” (Souza, 2016, p. 20). Nesse sentido, quando o educador complementa o livro com um assunto referente às questões sociais, é comum que os alunos questionem se a aula é de espanhol ou se não deveriam estudar os aspectos linguísticos. É importante ressaltar que, na grande maioria das vezes, esse pensamento também é priorizado por alguns educadores.

Destarte, me vem o questionamento de como se encontram os assuntos sobre identidades raciais negras nos livros didáticos e se elas estão sendo, realmente, abordadas como assuntos que possibilitem o desenvolvimento crítico dos estudantes nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Nesse sentido, esta pesquisa pretende analisar como estão sendo discutidas e representadas as questões sobre identidades raciais negras nos materiais didáticos, possibilitando uma reflexão sobre a importância do debate desse tema a fim de combater possíveis ideologias e preconceitos já estabelecidos pela e na sociedade.

Por conseguinte, tem-se como objetivo geral desta pesquisa analisar os livros didáticos aprovados no último edital do Programa Nacional do Livro didático (PNLD-2018) de espanhol como língua estrangeira e verificar como está a sua abordagem no tocante à (re)construção e valorização de identidades sociais de raça negra.

Para execução do propósito, ao longo deste trabalho, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Comparar 2 (duas) coleções, *Cercanía Joven* e *Sentidos en lengua española*, que foram aprovadas no PNLD (2018), para saber se havia/há abordagens que contemplem identidades sociais da raça negra;
- b) Averiguar se a produção literária vem sendo trabalhada de forma decolonial no livro didático;
- c) Investigar quais são os autores que aparecem e se os livros didáticos contemplam as vozes do Sul;
- d) Analisar em quais contextos aparecem as pessoas negras e se são de maneira estereotipada.

É proeminente que temáticas sobre identidades sejam apresentadas na sala de aula, pois não devem ser caracterizadas como sendo monoculturais. É relevante que os estudantes considerem as aulas de língua estrangeira (LE) como mecanismos de debate sobre culturas e identidades, como também pensem e reconheçam que há uma diversidade de gênero e de raças em seu meio social, assim como a igualdade de direitos, e principalmente tenham a consciência

de que “É tempo, enfim de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p. 139). Nesse contexto, como já foi mencionado, a sala de aula é uma das principais lentes<sup>14</sup> que contribuem na ampliação dos olhares múltiplos, haja vista o vasto conhecimento apresentado, e coopera para ajudar as pessoas a se libertarem das imposições feitas pelo mundo eurocêntrico em que a nossa representatividade negra é desvirtuada.

Abordar sobre a diversidade no ambiente escolar é de grande relevância, no entanto não é simples para os docentes. Em um país designado pela heterogeneidade étnica, de classes sociais, preconceitos, desvalorização de gênero, crenças e valores múltiplos, o direito à igualdade social muitas vezes é negado pela sociedade, apresentando, assim, controvérsias. Em contrapartida, temos como apoio a Lei nº 10.639/03, que pleiteia o ensino sobre história e cultura afro e afro-brasileira nas instituições de ensino, e a Lei nº 11.645/08, que contempla a lei anterior e acrescenta, também, o ensino sobre história e cultura indígena no ambiente educacional.

Mesmo com todos os estudos e metodologias de ensino de línguas desenvolvidos para tornarem as aulas mais diversificadas, habitualmente, nas disciplinas de línguas estrangeiras, ainda se trabalha pouco com temáticas sociais ou de identidades negras. Isso porque muitos professores ensinam a língua pela língua (Azevedo, 2019), isto é, destacam apenas conteúdos linguísticos, traduções, repetições ou seguem o material didático disponibilizado pela escola, o qual, em muitos casos, não tem um viés decolonial. Diante dessa conjuntura, para que haja discussões sobre identidades,

Os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade (Moita Lopes, 2002, p. 54-55).

Atendendo a reflexão acima, alinhada ao pensamento de Moita Lopes (2002), Azevedo (2019), Ferreira (2019) e Fabrício (2007), é significativo agregar, no ensino de línguas, os aspectos identitários, utilizando a linguagem como recurso para propagar os debates no meio escolar.

---

<sup>14</sup> Utilizo o vocabulário lentes no sentido de que: “[...] a atividade de conhecer/aprender um dado objeto se pode organizar sistematicamente a partir de uma lógica que propicie que o objeto em foco seja construído/abordado por meio de diferentes lentes, isto é, a partir de diferentes olhares advindos do conjunto de disciplinas escolares que compõem o currículo ou de diferentes recortes advindos de áreas de conhecimentos.” (BRASIL, 2006, p.27)

Destaca-se que o posicionamento decolonial traz contribuições para o ensino de identidades, pois “A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros [...]”<sup>15</sup> (Mignolo, 2008, p. 258, tradução nossa). Por esse motivo, é pertinente a abordagem de diferentes temas sociais que façam parte da realidade dos alunos, levando em conta que a sala de línguas estrangeiras deve ser considerada como um espaço intercultural, ocorrendo trocas e diálogos, conforme relatado por Fabrício (2007).

Os temas sociais devem ser debatidos e apresentados nas escolas, mas compete ao professor, especialmente o de língua espanhola, saber elaborar materiais didáticos pedagógicos ou complementar seu livro didático com conteúdo próximo da realidade dos estudantes, buscando reduzir os preconceitos já enraizados por alguns. Essas discussões devem estar alinhadas à interdisciplinaridade. Van Dijk (2010) reflete que o LD tem exercido um papel significativo na reprodução de discursos preconceituosos e na disseminação de informações que foram ou são aceitas como verdadeiras. Reconheço que a elaboração e o aprimoramento do material são essenciais para contribuir no processo de educação linguística dos aprendizes. De todo modo, essas temáticas devem ser discutidas nas escolas, e não podemos ignorar as identidades sociais negras, visto que elas não podem ser definidas como sendo monoculturais.

Esta pesquisa está preocupada em encontrar formas de atenuar os problemas sociais relacionados à desvalorização e aos preconceitos identitários produzidos por meio da linguagem. Devido a essa preocupação, relaciono este estudo à Linguística Aplicada, uma vez que, “Dentro do escopo dos estudos linguísticos, a Linguística Aplicada é o campo que tem como objeto de investigação a linguagem como prática social” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102), assim também a língua está inteiramente ligada aos hábitos sociais.

Em vista disso, pretendo mostrar que é de grande destaque relevância que a sala de aula é um espaço composto por distintas identidades e contextos sociais, e, por esse motivo, o/a professor/a, além de ter um viés intercultural, deverá ter também posicionamentos decoloniais e suleados, pois é importante “promover uma educação linguística em espanhol que visibilize as vozes do Sul, estimule seu protagonismo em nossas aulas e que seja fruto da agenda de uma Linguística Aplicada que se concebe suleada e decolonial” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102), com perspectivas que enriqueçam os conhecimentos dos educandos para além da sala de aula, dado que,

---

<sup>15</sup> Tradução nossa de “La genealogía del pensamiento de-colonial es planetaria y no se limita a individuos, sino que se incorpora en movimientos sociales (lo cual nos remite a movimientos sociales indígenas y afros [...]” (Mignolo, 2008, p. 258).

Após tantas transformações e fases de (re)construção de suas identidades, influenciadas por fatores sociais, históricos, ideológicos e políticos, ensinar uma língua estrangeira passou a ser caracterizado como um ato não só linguístico, mas também sociopolítico e seus materiais começaram a dialogar com o que está fora da escola, mas que se reflete dentro dela. Assim, a língua como prática social e os sujeitos como parte de um contexto real de sociedade passaram a constituir um dos cernes da educação linguística, questionando o (não) lugar do Sul e difundindo práticas decolonizadas (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 102).

Ministrar aulas de língua estrangeira vai muito além de passar conteúdos vinculados a métodos tradicionais. Além disso, a complementação do material didático disponibilizado e o seu aprimoramento são significativos para o enriquecimento intelectual dos estudantes e para aproximação dos alunos com conteúdos próximos da sua realidade.

#### **1.4 Classificação da pesquisa**

Considerando que a parte metodológica é essencial para a efetivação deste trabalho, os métodos e técnicas atrelados a esta pesquisa colaboraram para torná-la mais eficiente. Por isso, optei por adotar uma abordagem qualitativa de base interpretativista, bem como a análise documental, que contribuem de maneira significativa na interpretação dos fatos. Essa escolha metodológica é embasada em autores como Telles (2002), Prodanov e Freitas (2013), Ludke e André (1986) e Gil (2002, 2008). Segundo Telles (2002), a maioria dos professores e educadores utiliza essa modalidade porque tem interesse na qualidade dos fenômenos, por isso também foi escolhido esse método para compreender os resultados adquiridos e por possibilitar uma interpretação dos acontecimentos sem uso de técnicas estatísticas, uma vez que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Para Ferreira (2019), a opção pela pesquisa qualitativa se justifica pelo fato de que essa abordagem é altamente eficiente na análise de dados relacionados ao campo educacional. Esse método colabora para uma maior proximidade dos objetos analisados, uma vez que colabora

por meio da sua eficácia e contribuição para a educação, sendo aliado de pesquisadores e pesquisadoras que se preocupam com e buscam melhorias inclusivas da diversidade no ensino.

Segundo Ludke e André (1986), a ação de pesquisar promove o confronto entre o encontro de dados, evidências e informações coletados sobre determinado assunto e a construção do conhecimento adquirido e estudado. Ainda segundo as autoras, consideram-se documentos os materiais escritos que divulgam informações sobre atitudes humanas, visto que “estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Ludke; André, 1986, p. 38). Neste caso, as coleções analisadas para geração de dados desta pesquisa são documentos.

A utilização desses métodos foi de grande utilidade para ajudar na geração de dados, realizada mediante investigação dos materiais de língua espanhola, uma vez que possibilitou um foco de pesquisa amplo. Como envolve também uma pesquisa bibliográfica, com leituras de diversos textos, há busca de materiais que contemplam as possíveis lacunas encontradas no LD, como também o rastreio de textos literários que englobem a proposta desta pesquisa e a observação dos autores que trabalham com estudos sobre questões de identidades raciais negras. Posteriormente, apresento um breve estudo sobre a importância de um trabalho docente com temáticas que envolvam identidades sociais a partir de uma visão decolonial e suleada. Foi realizada uma análise de duas coleções de livros didáticos de espanhol, aprovados pelo PNLD (2018), para verificar se havia/há abordagens que contemplam identidades sociais da raça negra, buscando averiguar se o texto literário está presente de forma decolonial e se contempla os autores do Sul.

O processo de destrinchamento da pesquisa principiou com o estudo de referencial teórico relacionado aos temas que corroboram os estudos da Linguística Aplicada, estudos decoloniais, suleados, identidades, livros didáticos, a contribuição do ensino de espanhol, o ensino de identidades raciais negras nas aulas de línguas e nos materiais pedagógicos, como também formação de professores de espanhol e currículo. Essas leituras foram realizadas através de arquivos como livros, artigos, teses, além da participação em cursos e eventos.

Com o amadurecimento dos conhecimentos por meio dos recursos supracitados, foi iniciada a escolha das coleções a serem analisadas, e, através de uma análise preliminar dos objetos de pesquisa, delimitei as coleções e busquei perceber como estão apresentadas as questões étnico-raciais negras nesses materiais.

São considerados de suma importância os estudos da Linguística Aplicada, principalmente por se preocuparem com o meio social e o uso da linguagem desenvolvido em contextos reais da sociedade, como apontam Silva Júnior e Matos (2019) e Moita Lopes (2006), na medida em que, “Para construir conhecimento que seja responsável à vida social, é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área de estudos, na verdade, como áreas tais como estudos afro-asiáticos, etc.” (Moita Lopes, 2006, p. 97). Os estudos desenvolvidos na LA fazem parte do uso da linguagem desenvolvido no contexto social, isto é, estão preocupados com os discursos que são desenvolvidos no contato com o outro. Assim, é perceptível que as representações da linguagem presentes nos livros didáticos também são de competência da LA.

Portanto, a LA tem uma tarefa muito importante em compreender como se dão as representações das linguagens nos livros didáticos, especialmente, por ser, na maioria dos casos, pela linguagem que são suscitados os problemas entre sujeitos que formam parte da engrenagem escolar (Souza, 2016, p. 30).

Diante do exposto e com a vinculação desta pesquisa aos estudos da LA, escolhi analisar os livros didáticos *Cernanía Joven* e *Sentidos en lengua española*, que foram aprovadas no PNLD (2018). Essa análise foi realizada com base nas informações adquiridas a partir da decolonialidade, da LA e com uma visão suleada. Tendo isso em vista, verifiquei como estão dispostas as questões de identidades raciais negras nesses materiais. Concordo com Ludke e André (2014) levando em consideração que o meu papel de pesquisadora se refletirá na minha pesquisa, e, considerando os valores e participando da pesquisa, evidencio os pontos relevantes que me fazem refletir de acordo com o tempo presente e a contribuição que o estudo terá para a sociedade. Cabe destacar e defender que “a decolonialidade não é um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violentam quotidianamente” (Landulfo, 2022, p. 101), auxiliando-me a confrontar os problemas presentes no âmbito social, de maneira a afastar as injustiças ocasionadas pela colonização.

A metodologia utilizada nesta pesquisa divide-se em dois passos: o primeiro é um levantamento quantitativo das imagens de pessoas negras que aparecem no LD e dos contextos em que essas imagens se encontram, para depois observar se os textos literários são decoloniais e de autores suleados, em especial se são produções de autores negros ou negras que abordem as suas experiências dentro das suas vivências reais, destacando o lugar de fala dos autores e autoras. Como segundo passo, evidencio a intenção de verificar como está a construção racial no LD de língua espanhola e se auxilia a não produção de estereótipos.

## 1.5 *Corpus* e os critérios para análise

Com o propósito de responder à pergunta da pesquisa e analisar como está a representatividade negra e de onde vêm as produções literárias, foram utilizadas, para análise, duas coleções de língua espanhola, compostas pelos volumes 1, 2 e 3, que foram utilizadas no Ensino Médio das escolas estaduais de Sergipe. São elas: *Cercanía Joven* (2016) e *Sentidos en lengua española* (2016), ambas selecionadas pelo PNLD no edital de 2018 e que foram utilizadas entre os anos de 2018 a 2020. Saliento que, com o Novo Ensino Médio e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o espanhol saiu do quadro de oferta obrigatória para o quadro de disciplina opcional, sem estar incluso no modelo de planejamento do documento em vigor. Além disso, atualmente os livros aprovados servem para alguns professores como recurso de apoio, uma vez que os livros de espanhol não eram devolvidos, logo os alunos posteriores ficaram sem material, e não chegaram novos materiais por causa das novas alterações nos documentos que regem a educação, o que modifica o lugar da língua espanhola na escola, tornando-a, em algumas instituições, uma oficina de comunicação e, nas escolas que já aderiram ao ensino integral, permanece como língua espanhola.

Diante desse cenário, primeiramente fiz um mapeamento, folheando as coleções destinadas aos professores, para observar como estão as abordagens das identidades negras e se estão presentes nas coleções. Esse levantamento foi pertinente para que fosse possível observar se há as aparições.

Dando continuidade, realizei outro manuseio do *corpus* para averiguação da produção literária das temáticas abordadas nesses textos a partir das atividades desenvolvidas com relação a eles. Assim, também analisei quem são os autores e se contemplam as vozes do Sul, ou se são autores que representam o cânone literário.

Por fim, verifiquei os contextos em que aparecem as pessoas negras e se a aparição ocorre de maneira que enriqueça a (re)construção e valorização identitária ou se se apresenta de forma estereotipada. De uma maneira geral, realizei as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, intervenções e criação de gráficos para observar os dados mediante as porcentagens geradas. Considero os traços fisionômicos dos personagens negros, levando em consideração o seguinte:

A cor da pele é a marca de distinção dos afro-brasileiros, assim como o cabelo crespo, uma vez que a ideologia do branqueamento confere gradações qualitativas

diferenciadas, ascendente e descendente, de bens econômicos e de prestígio, respectivamente às gradações de tonalidade de pele da mais clara para a mais escura e às diferentes ondulações dos cabelos (Silva, 2022, p. 99).

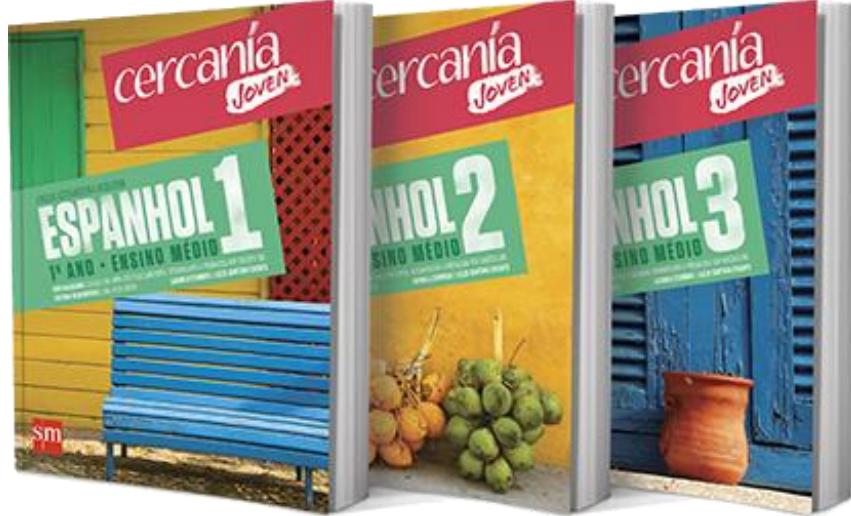
A cor da pele, a textura do cabelo e as características fenotípicas são elementos que apontam a diversidade racial em nosso país e indicam também o pertencimento coletivo e identitário de um povo. Nos contextos em que exponho os dados encontrados nas coleções, classifico preto e pardo como negros nas imagens em que é possível identificar a cor da pele, cabelo e rosto. Concordo com Souza (2016) no que diz respeito à relevância das imagens nos materiais didáticos, pois, assim como a referida pesquisadora, eu também acredito que as fotografias no LD têm um papel representativo e que os aprendizes, mediante o contato com o livro, desenvolvem suas personalidades e a valorização de identidades, mas, “se essas imagens negam-lhe a possibilidade de reconhecimento ou nem ao menos os representam, funcionarão como dispositivos catastróficos para uma construção da autoestima e autoimagem” (Souza, 2016, p. 105-106). As imagens desempenham um papel representativo significativo para os aprendizes, assim como têm o potencial de despertar emoções, além de ajudarem na compreensão de acontecimentos passados e atuais. Porém, é crucial perceber que, da mesma forma que elas causam impactos assertivos com a ideia de inclusão e representação da diversidade, podendo promover a valorização e o reconhecimento da pluralidade, elas também têm impactos caracterizados como prejudiciais aos estudantes, sobretudo quando essas imagens remetem a estereótipos e preconceitos ou reforçam desigualdades.

O material *Cercanía Joven* (2016) pertence à Editora Organizações SM. Com autoria de Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves, destaco que, através de um recorte e da busca sobre a biografia<sup>16</sup> das autoras, sabemos que ambas são brasileiras e com formação em universidades públicas do Brasil.

---

<sup>16</sup> Informações disponíveis no livro *Cercanía Joven* (2016).

**Imagen 3:** Capas dos três volumes da coleção *Cercanía Joven*



Disponível em: <https://encurtador.com.br/alsY0>. Acesso em: 30 abr. 2023.

Ao analisar as capas dos livros, percebo que não há uma propagação ideológica, ou cultural, privilegiando alguns países de língua espanhola ou os mais conhecidos. Na parte da apresentação, há uma mensagem cordial das autoras para os alunos, contextualizando sobre o mundo hispânico. Depois, há uma explicação de como está organizada a estrutura da obra: o exemplar possui três unidades e seis capítulos. Ao final do material, podem ser encontrados apêndices como *Culturas em diálogo: aquí y allá, todos en el mundo; ¿Lo sé todo?; ¿Para ampliar!: ver, leer, escuchar y navegar; Profesiones en acción; Proyecto 3; La lectura en el ENEM y en las selectividades; Chuleta lingüística: ¡no te can a pillar!; Para tocar la guitarra; Glosario; Sitos electronicos para información, estudio e investigación e Referencias bibliográficas*. Todo esse apoio, ao final do capítulo, auxilia estudantes e professores a buscarem mais informações e, inclusive, resolverem exercícios que são trabalhados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, os três volumes acompanham um CD para as atividades de compreensão auditiva.

A outra coleção analisada, *Sentidos en lengua española* (2016), da Editora Richmond, tem como autoras Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Marins Costa, as duas com formação acadêmica em universidades brasileiras localizadas em diferentes Estados da federação e com inúmeros aperfeiçoamentos no Brasil e em outros países, preocupadas com o uso da linguagem no meio social<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Informações disponíveis no livro *Sentidos en lengua española* (2016).

**Imagen 4:** Capas dos três volumes da coleção *Sentidos en lengua española*



Disponível em: <https://encurtador.com.br/hryzO>. Acesso em: 30 abr. 2023.

As capas da coleção não priorizam aspectos culturais e não apresentam imagens de representações étnico-raciais de países de língua espanhola, e, ao abrir o livro, na primeira folha, há uma bibliografia das autoras. Na página 3 dos três volumes, encontra-se uma mensagem, em português, de motivação e incentivo para seguir buscando um pouco mais sobre a língua espanhola. Na sequência, podemos entender como está organizado o material a partir do sumário, que expõe os conteúdos propostos nas quatro unidades presentes. Ao final das unidades, existem os apêndices, que servem para pesquisar e complementar os assuntos do LD. São eles: *Entreculturas*; *Hay más*; *Síntesis léxico-gramatical*; *Cuestiones del Enem comentadas*; *Referencias*; *Guion del CD*.

Perante o supramencionado, é possível observar, conforme as apresentações das autoras nas duas coleções, que há a preocupação em instigar o desejo de aprender uma nova língua nos alunos, juntamente aos seus aspectos culturais e linguísticos, comparando à língua materna (LM) e cooperando para a formação de uma cidadania reflexiva.

## 1.6 Orientação teórico-metodológica

Este trabalho está fundamentado em estudos que abordam temáticas que ajudaram a desenvolver a proposta estabelecida. Saber que a cultura é heterogênea devido à evolução humana (Hall, 2006; Silva, 2006) é relevante para que se possa entender e se adaptar às mudanças que ocorrem de acordo com as nossas necessidades. É evidente que, conhecendo

essas alterações, a humanidade precisa compreender que as diferenças culturais também ocorrem em sistemas culturais diferentes e dentro do mesmo agrupamento. Para fundamentar o meu trabalho, no tocante ao universo da cultura, utilizo Bhabha (2013), Eagleton (2005) e Laraia (2009). Vale, de antemão, levar em consideração as palavras de Laraia (2009), que aponta que é necessário que essa compreensão do diferente e da própria mudança possa ocorrer dentro do mesmo sistema, preparando o homem para encarar e compreender o futuro.

Outros escritores importantes são Hall (2006) e Silva (2006), que elucidam o fato de as possíveis mudanças das identidades modernas estarem sendo alteradas de acordo com a evolução do homem. Esses autores descrevem, de forma sucinta, como as identidades estão sendo descentradas, mesmo partindo do pressuposto de que essa descentralização seja um processo complexo e pouco compreendido. Ter o conhecimento de que o indivíduo pós-moderno e as identidades culturais não são fixas e estão sujeitas a alterações e deslocamentos é de grande relevância para podermos compreender a função do indivíduo e da sociedade, pois as mudanças acontecem, as culturas se misturam e trocam informações, mesmo estando distantes umas das outras. A nossa identidade não é fixa, e vamos descontruindo aquilo que foi construído para nós e não por nós.

Saliento também Irala (2010), Van Dijk (2010) e Moita Lopes (2002), que complementam as leituras anteriores e agregam mais conhecimentos sobre a questão da identidade e do meio social, como também a formação discursiva. As questões relacionadas às identidades estão sendo bastante discutidas atualmente, seja a sua influência cultural na construção social, na sua aplicação na comunidade escolar e na modernidade. A partir da leitura dos referidos autores, enfatizo que as identidades não são homogêneas, mas heterogêneas e se modificam de acordo com as necessidades do indivíduo, e o discurso é fundamental para entendermos a construção do preconceito e da não aceitação do outro.

A globalização contribui para a evolução e construção da identidade e da cultura, haja vista que serve como um fio condutor que, na maioria das vezes, une outras culturas – seja da mesma localidade ou de localidades distintas. Para fundamentar essa questão da globalização e sua influência no desenvolvimento social, utilizo Bauman (1999), Santos (2001) e Moita Lopes (2003). Segundo esse último, a globalização não é apenas um fator que une as culturas/identidades, isso porque nem todos têm acesso à tecnologia, não sabem utilizá-la ou nem todo mundo que tem acesso a utiliza para conhecer ou trocar informações sobre sua vida ou sua própria comunidade.

A escola é um dos primeiros ambientes que permitem que o ser humano tenha contato com pessoas diferentes das do seu contexto familiar. Essa influência possibilita que as instituições escolares sejam um dos maiores meios que aglomeram distintas identidades de raça negra e gênero, viabilizando um contato e uma construção diversificada. Para ajudar na compreensão sobre essas questões no meio escolar, tomo como base Ferreira (2012, 2019), Munanga (2005), Azevedo (2019), Matos (2014, 2018) e Silva (2011), que assinalam que a escola não é homogênea devido à diversidade que podemos encontrar na sala de aula. Tendo isso em vista, a sala de aula de espanhol deve ser considerada um ambiente de discussões, possibilitando debates proveitosos para que o estudante desenvolva sua criticidade e saiba respeitar a opinião do outro.

Outros estudiosos importantes e que foram tomados também como base são os que abordam questões étnicas e da raça negra, como Brandão e Silva (2008), Nascimento e Thomaz (2008), Santos e Maio (2008), Moura (1988), Guimarães (2008), Paixão (2008), Ribeiro (2018, 2019), hooks (2019, 2020), Kilomba (2019), Gomes (2017, 2011), Azevedo (2019), Ferreira (2019), França (2017) e Matos (2018), que explicam sobre o conceito de cor, raça negra, gênero, sexualidade e feminismo negro e contribuem para o desenvolvimento deste trabalho.

Destaco a relevância de alguns documentos que faziam parte do regulamento educacional brasileiro, mas que hoje são considerados documentos históricos, haja vista que, em 2017, houve a implementação da BNCC, documento que rege a educação brasileira sob a Lei nº 13.415/2017, que fez alterações nos documentos anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Observo que os arquivos memoráveis que eram utilizados no meio educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e que têm como tema “Pluralidade Cultural”, apontam que, durante muito tempo, não eram abordadas nas escolas as temáticas do preconceito e da discriminação racial/étnica, pois o país era considerado homogêneo. Além disso, os documentos que regiam a educação brasileira, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), também colaboravam para a integração de outras culturas na sala de aula através das abordagens dos temas transversais, viabilizando, assim, a iniciativa das escolas em levar conhecimentos de outras localidades diferentes das suas. É fundamental que os alunos pensem e reflitam que existe uma diversidade de identidades de raça negra e de gênero em seu meio social. Tratar sobre a diversidade nas escolas é de grande relevância porque vivemos em um país heterogêneo, e as temáticas de reconstrução e valorização identitária devem ser tratadas para evitar conflitos e preconceitos.

Como sou professora de língua espanhola, levo em consideração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), como também a Lei nº 11.161, decretada em 5 de agosto de 2005, que insere o ensino de língua espanhola de oferta obrigatória nas escolas públicas, sendo de matrícula facultativa para os alunos do Brasil. Os estudos realizados por Rodrigues (2010) também me ajudaram a compreender o percurso das leis no ensino da língua espanhola, assim como os textos de Freitas (2012), Daher e Sant'Anna (2010), que detalham sobre a formação de professores de espanhol no Brasil.

A sala de aula é um ambiente favorável para o início da aceitação do outro, e os professores desempenham um papel primordial nesse processo. Ressalto os educadores de língua espanhola, isso porque essa disciplina pode abordar temas sociais e culturais, não apenas trabalhar com conteúdos específicos da língua meta. Isso é possível porque, de acordo com Moita Lopes (1996), a partir dos estudos da Linguística Aplicada, se percebe que é possível abordar, na sala de aula, temas que se referem à linguagem e que fazem parte do discurso e do contexto social dos alunos, seja dentro ou fora da escola, por isso que a LA é de caráter social e interdisciplinar, complementando, assim, o ensino de espanhol. Dessa forma, para agregar um pouco mais os conhecimentos sobre LA, busco estudiosos que abordem sobre a interculturalidade e a Linguística Aplicada, como Moita Lopes (2006, 2009), Mendes (2007), Matos (2018), Paraquett (2018) e Walsh (2009), para respaldar os argumentos sobre a Linguística Aplicada e sua transdisciplinaridade e interculturalidade no ensino de espanhol.

Além de estudar sobre a interculturalidade, também me apoio em estudos decoloniais, vertente atrelada a esta pesquisa, partindo de estudos de autores como Quijano (2005, 2009), Ballestrin (2013), Silva Júnior e Matos (2019), Matos e Botelho (2020), Mignolo (2007, 2008, 2015), Maldonado-Torres (2007) e Castro-Gosmes (2007), que tratam sobre o ensino de línguas e a decolonialidade e todo o seu contexto histórico. Destaco também as pesquisas dos autores que abordam sobre a colonialidade da linguagem, tais como Veronelli (2015), Matos (2020), Fanon (2008), Gonzalez (1988), Kilomba (2019) e Nascimento (2019), pois é significativo recordar que a língua, por mais poética que seja, carrega consigo palavras que usamos que sustentam poder e violência, além de definir o lugar de uma identidade (Kilomba, 2019). Evidencio os textos de Cadilhe e Leroy (2020), que discutem sobre a formação de professores de línguas e a decolonialidade.

Para aplicar a teoria à prática e desenvolver os objetivos propostos, analiso livros didáticos de espanhol aprovados pelo Programa Nacional do Livro didático (PNLD-2018) que foram utilizados nas redes estaduais de ensino em Sergipe. Como é sabido, o livro é um material

de grande importância para o desenvolvimento das classes e dos planos pedagógicos, como também estabelecem uma compreensão significativa dos alunos. Assim, os professores devem reconhecer que o livro didático (LD) não é a única ferramenta que deve ser seguida, esse material é um mediador entre o professor e o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é pertinente o uso de materiais didáticos que desenvolvam, nos estudantes, a capacidade de refletir e de perceber o outro não com um olhar de preconceito, mas sim com respeito pelo considerado “diferente”. Para desenvolver um pouco mais sobre a análise de materiais didáticos, tenho como base Barros e Costa (2010), Scheyerl (2012), Lajolo (1996), Souza (2016), Ferreira (2019), Silva (2011) e Matos (2014). Percebe-se a pertinência da adequação e da análise realizada nos materiais com finalidades pedagógicas. Espera-se, também, observar os gêneros textuais que compõem esses instrumentos.

Para sondar como está sendo exposto o gênero literário nos livros didáticos, utilizei os estudos de Jouve (2012), Rezende (2021), Rouxel (2012, 2018), Eco (1932), Cosson (2020) e Todorov (2009), pois

Abordar o texto literário em sala de aula não é uma tarefa fácil para o professor de língua estrangeira (LE), em especial de espanhol. Em muitos casos, a disciplina possui uma carga horária bastante reduzida, dificultando o trabalho detalhado do texto literário de forma relevante. Por esta limitação de tempo, por vezes, o texto literário é apenas traduzido, sem explorar o seu papel para o desenvolvimento crítico e do reconhecimento indenitário (Rodrigues; Rosa, 2019, p. 105).

Múltiplos são os desafios para se trabalhar com o texto literário em aulas de língua espanhola, entretanto é viável que o docente se alie a esse gênero, uma vez que possui temáticas pertinentes, interdisciplinares e que se referem à realidade dos leitores. Devemos ter a ciência de que existe a possibilidade de se trabalhar com a literatura nas aulas de línguas e não se ater apenas à estrutura, mas ao conteúdo presente no texto. Isso porque esse objeto pedagógico aborda temáticas sociais e entrelaça o aperfeiçoamento da leitura, além de contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a língua, formando estudantes críticos/formadores de opiniões através das informações trazidas pelos escritores, isso porque, para Jouve (2012), os textos literários são resultado da natureza e da originalidade a que estão vinculados.

A escolha e busca do texto literário irá corroborar a troca de informações e o compartilhamento de diferentes pontos de vista sobre o material lido, com a finalidade de compreender e aprimorar a interpretação textual do participante, que “é um sujeito mutável, desatado, descontínuo que não cessa de se fazer e de se desfazer e que experimenta ‘eus’ múltiplos. A leitura literária é o lugar de uma incessante remodelagem” (Rouxel, 2018, p. 21).

Por meio da partilha de ideias e das mudanças que o texto possibilita aos leitores, a utilização desses materiais em sala de aula, com diferentes abordagens temáticas, contribuirá para a modificação dos indivíduos. É de grande relevância compreender que, através da elaboração/utilização de materiais com finalidades pedagógicas, podemos lutar contra pensamentos e preconceitos já estabelecidos pelos estudantes.

## 1.7 Organização da dissertação

Esta dissertação está segmentada em seis capítulos, que compreendem o capítulo introdutório e conclusivo, além das referências. A organização dos capítulos é a seguinte:

No primeiro capítulo, faço uma introdução, contextualizando com o ensino de espanhol, apresentando a minha motivação e o percurso percorrido até me tornar pesquisadora. Apresento a formulação do problema, seguida do objetivo geral e dos específicos, a classificação da pesquisa, exemplificando a parte metodológica. Em seguida, apresento o *corpus* e os critérios para análise, descrevo as autoras dos materiais e a organização dos livros. Depois, apresento a orientação teórico-metodológica, com o embasamento teórico que faz parte deste trabalho. Por fim, a organização da dissertação.

No segundo capítulo, denominado “Os estudos decoloniais e suas contribuições para o não silenciamento da minha pesquisa”, trato sobre a significância dos referidos estudos e sua contribuição para o entendimento das questões identitárias, bem como da educação linguística atrelada a outras intersecções que se preocupam com o uso da linguagem em um contexto social, juntamente com o referencial estudado sobre esses assuntos.

No terceiro capítulo, intitulado “A Linguística Aplicada e o Livro Didático de Língua Espanhola: práticas libertadoras relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas”, disserto sobre o percurso histórico da LA e suas contribuições para o reconhecimento da linguagem como prática social. Sigo fazendo um percurso sobre o livro didático de língua espanhola e um apanhado histórico sobre o percurso do LD, expondo a visão dele como único detentor do saber, além de ressaltar a importância da complementação desses materiais para um melhor engajamento no ensino e aprendizagem a partir do aperfeiçoamento do material com recursos elaborados com finalidades pedagógicas. Dedico um espaço para explanar sobre o PNLD e seus critérios de aprovação do livro e as alterações nos documentos que regem a educação brasileira perante a aprovação da BNCC.

Ademais, realizo um levantamento histórico sobre a implementação da Lei nº 10.639/03, bem como sua contribuição no ensino sobre cultura afro e afro-brasileira nas escolas. Faço uma exposição do percurso de alterações em outras leis e apresento outros eventos que antecederam a lei mencionada em especial no território sergipano. Depois explano sobre a sala de aula como principal encontro de identidade e sobre a necessidade de os educadores terem essa visão, haja vista a múltipla diversidade que se aglomera nesse ambiente educacional. Trato sobre como a formação de professor terá reflexo na atuação profissional do docente e sobre a relevância de se adicionar disciplinas que apresentem temáticas raciais negras. Apresento também a importância da presença negra no livro didático e a representatividade negra de forma equitativa, destacando também a literatura como reveladora de experiências reais e sua relevante aparição no LD para possibilitar que o aluno se sinta representado nas narrativas textuais que compõem o livro didático.

No quarto capítulo, “Identidades negras nos livros didáticos de espanhol *Cercanía Joven*”, saliento as análises feitas nas coleções *Cercanía Joven* e exponho como se dá a presença de negros e negras nesses materiais, quais os contextos em que aparecem essas imagens, quais são as temáticas dos textos literários e se são de vivências reais, quem são os autores e de onde vem a produção literária, se são autores suldados ou eurocêntricos.

No quinto capítulo, “Identidades negras nos livros didáticos de espanhol *Sentidos en lengua española*”, apresento as análises feitas nas coleções *Sentidos en lengua española*, destacando os contextos já mencionados no capítulo anterior. As análises desenvolvidas buscam verificar como ocorre a representação da identidade negra dentro dos contextos estipulados nesta pesquisa.

Para finalizar, desenvolvo a conclusão do estudo, apresentando os resultados, as experiências adquiridas e as perspectivas futuras. Após a conclusão, complemento com as referências utilizadas, importantes para a construção do conhecimento adquirido durante toda a pesquisa.

## CAPÍTULO 2: OS ESTUDOS DECOLONIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O NÃO SILENCIAMENTO DA MINHA PESQUISA

Neste capítulo, apresento evidências sobre os estudos decoloniais, traçando um caminho teórico a respeito do surgimento dessa vertente de estudo e sobre a sua colaboração para as questões da linguagem e da visibilidade das identidades negras.

### 2.1 A decolonialidade e visibilidade das questões identitárias

É perceptível que a colonialidade nos deixou lacunas irreparáveis e prejudicou também o desenvolvimento social igualitário de alguns grupos como os de descendência africana e os afro-brasileiros, caracterizando as raças entre superiores e inferiores, o que ocasiona diferenças e injustiças sociais. Como consequência dessa desigualdade, a produção de conhecimento também sofreu, sendo classificada como inválida, sem reconhecimento científico algum. Em contrapartida, essa visão de mundo passa a ser questionada a partir do surgimento do grupo “Giro decolonial” (Maldonado-Torres, 2007), o qual Veronelli (2015, p. 37) deixa evidente que é um projeto coletivo composto por estudiosos de diferentes áreas, em que se desenvolve “[...] uma perspectiva geopolítica do conhecimento a partir de um tempo/espacó específico, a partir de um *locus* de enunciação que não é o de um determinado autor, mas de outro historicamente marginalizado e ignorado”<sup>18</sup>. Ainda segundo a autora, o Giro decolonial faz uma crítica à formação racial no mundo, levando em consideração o fracasso ocasionado pela modernidade eurocêntrica.

Na década de 90, através de vários encontros, publicações e seminários, surge o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), composto por diferentes pesquisadores. Para Ballestrin (2013, p. 89),

[...] o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.

---

<sup>18</sup> Tradução nossa de “Desarrollar una perspectiva geopolítica del conocimiento desde un tiempo/espacio específicos, desde un locus de enunciación que no es el de un autor o autora en particular, sino del *otro* históricamente marginado e ignorado” (Veronelli, 2015, p. 37).

O grupo não descarta a tradição feita pelo eurocentrismo, mas busca novas epistemologias que ajudarão a compreender o modo de viver de outros, considerados os da margem, que tiveram as suas produções/conhecimentos invalidados e sem ocupar espaços acadêmicos ou de educação básica.

De acordo com Mignolo (2015), o decolonial surge para fazer uma crítica à modernidade e busca expor o lado escuro desta era. É uma batalha contra o colonial e suas marcas duradoras na sociedade contemporânea. Para Mendes (2022, p. 127), “essa luta não se resume à negação ou a um enfrentamento do colonial sem a produção de resultados, e sim à ação de construir uma outra coisa, um novo modo de pensar o mundo e nós mesmo(a)s”. Essa nova construção não destaca apenas um determinado grupo, mas se preocupa com todos os envolvidos nas práticas coletivas, privilegiando as questões que foram “esquecidas” pelo modelo eurocêntrico.

Uma prática político-intelectual que se distingue por fazer a crítica da modernidade a partir de seu lado obscuro, de seu exterior; que ousa, em última instância, questionar as palavras sobre as quais o mundo moderno se sustenta: beleza, ciência, civilização, democracia, desenvolvimento, Estado, lei, mercado, objetividade, progresso, razão, universalismo (Mignolo, 2015, p. 11).<sup>19</sup>

Mignolo (2015) segue tornando nítido que a colonialidade<sup>20</sup> provocou várias feridas causadas pelo modelo europeu, modelo esse que prevalece em diversos segmentos, sendo um deles o segmento do conhecimento, estruturado pelo colonialismo, sistema que nos obriga a ter total compreensão das imposições realizadas durante esse período.

Destaco que também havia a classificação e construção de poder determinando os superiores e os inferiores na sociedade no período da colonização. Para Quijano (2005, p. 117), “[...] a codificación das diferencias entre conquistadores e conquistados na idea de raza, ou seja, una supuestamente distinta estructura biológica que situava a uns en situación natural de inferioridad en relación a otros”. Essa divisão de superior e inferior ainda ocasiona uma supremacia entre a raça humana, gerando exclusão social e preconceitos. As diferenças

<sup>19</sup> Tradução nossa de “Una práctica político-intelectual que se distingue por hacer la crítica de la modernidad desde su lado oscuro, desde su exterior; que se atreve, en definitiva, a cuestionar las palabras en que se sostiene el mundo moderno: belleza, ciencia, civilización, democracia, desarrollo, Estado, ley, mercado, objetividad, progreso, razón, universalismo” (Mignolo, 2015, p. 11).

<sup>20</sup> Traducción nossa de “[...] la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma 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” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

fenotípicas serviram como fator determinante para a classificação de poder entre as raças, visto que os colonizadores classificaram a cor da pele deles como a superior, e a dos colonizados como a inferior.

Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânic-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos (Quijano, 2005, p. 118).

Na divisão dos trabalhos e do estado civil e militar, os brancos puderam ocupar lugares no comércio como vendedores e como agricultores, além de receber salários, ou seja, ocupavam cargos de prestígio, já os não negros eram submissos ao trabalho escravo. Quijano (2005) reforça que raça e identidade racial serviram para estabelecer a classificação social da população. A partir desse agrupamento de supremacia e inferioridade, surge o mecanismo de poder entre a classificação social estabelecida pelos europeus ao chegarem ao continente americano.

Com toda essa delimitação de superior e inferior, observa-se, até os dias atuais, como o eurocentrismo teve e ainda tem um grande controle sobre a população e, principalmente, sobre a produção de conhecimento, que, na maioria das vezes, é tido como o correto e que deve ser seguido. Segundo Quijano (2005, p. 121), “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”. A hierarquia estabelecida pelos invasores ocasiona uma dinâmica de que a negritude, além de ser inferior, também está “fora do lugar”, enquanto a branquitude significa o “estar no lugar” e é superior. Kilomba (2019) detalha essa hierarquia estabelecida pela colonização, que classifica a população não branca como incapaz/inferior.

Na tentativa de atenuar essa ideia de supremacia racial, devemos seguir lutando e (des)fazendo o que fizeram e impuseram para nós, pois “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida” (Quijano, 2005, p. 139). A libertação que propõe o autor nos auxilia a entender as nossas ações e as ações que foram silenciadas durante muito tempo, sendo consideradas inválidas por aqueles que não respeitam vivências carregadas de fatores históricos, culturais, religiosos e identitários que contribuem para o entendimento da sociedade que nos tornamos e mudamos constantemente.

Um grande colaborador para a libertação do modelo eurocêntrico é o decolonial, que, para, Maldonado-Torres (2007), é a mudança com as práticas do colonizador. De acordo com Matos (2020), o decolonial é um processo que pretende superar o pensamento do invasor através da construção de outras formas de poder, saber e ser. A referida estudiosa complementa ainda: “Por se tratar de um processo, 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).

Conforme Matos (2020), o decolonial é uma postura que nos auxilia no reconhecimento do que foi caracterizado como “nossa” ou como “nós” por outros olhares, acompanhados de vivências que não representam a nossa realidade e, sim, a realidade do que estabeleceu que “*olhares outros* podem proporcionar a escuta de vozes outras, para esse giro na direção epistêmica [...]” (Matos, 2022, p. 286), contribuindo para a quebra de estereótipos criados por quem não conhece a realidade de um determinado povo. Na maioria das vezes, isso ocorre com grupos subalternizados que não tiveram a oportunidade de serem ouvidos. Assim,

Os estereótipos criados no imaginário das pessoas podem ser ressignificados por olhares outros sobre as múltiplas histórias de vida de grupos historicamente subalternizados, ou mesmo, serem criadas novas histórias, diversas e atentas aos processos das colonialidades (Matos, 2022, p. 286).

Concordo com Matos (2022) ao afirmar que a decolonialidade é uma forma de compreender a estruturação organizada pelos colonizadores no sentido de desigualdade social, produzida não só na América Latina, mas também no Brasil. Os estudos decoloniais, para Botelho (2020), possibilitam a visibilidade das identidades sociais, pois os saberes dos povos originários e afrodescendentes da América Latina são base para o pensamento decolonial.

O olhar decolonial pretende estabelecer um diálogo entre os conhecimentos presentes no mundo de maneira que a sociedade seja mais justa e solucione as marcas que foram realizadas pela colonialidade. Grosfoguel (2016, p. 21-22) explica as contribuições realizadas pelo pensamento decolonial:

O que se propõe aqui é a abertura para o diálogo crítico com o propósito de construir um paradigma para a próxima revolução, na qual a luta por uma sociedade mais igualitária, democrática e justa, a busca de soluções para o patriarcalismo, o racismo, a colonialidade, o capitalismo possam estar abertas para as diversas histórias locais, para as diversas perspectivas epistêmicas e para os diversos contextos em que são encenados os projetos de resistência.

Observa-se que a concepção mencionada acima abrange produções e conteúdos relacionados aos grupos minoritizados<sup>21</sup> e aos grupos considerados da margem<sup>22</sup>, estendendo inúmeras epistemes, além de considerar os projetos de resistência, com a busca por igualdade social e o rompimento com as ações preconceituosas e produzidas no ambiente social. A valorização contextual das ações coletivas é destaque para a compreensão do modo de viver nosso e do outro, ampliando as visões do mundo e o entendimento das alterações constantes na sociedade.

## 2.2 A linguagem e a colonialidade

Ao tratarmos sobre língua/linguagem, é primordial lembrar que língua é poder e política, isso porque, ao notarmos a falta de importância que o colonizador dá às línguas dos povos oprimidos, percebemos, de acordo com levantamentos históricos e relatos, como os opressores não davam importância à identidade linguística das comunidades invadidas, que eram submetidas a aprender a língua do dominante. Sendo assim, não existia valorização linguística dos indivíduos, e, apesar de “a linguagem [...] [ser] uma inesgotável riqueza de múltiplos valores” (Hjelmslev, 1975 *apud* Fiorin, 2018, p. 14, acréscimo nosso), esses valores não tinham relevância alguma para os invasores.

Conforme a leitura dos textos de Fanon (2008) e hooks (2013), podemos perceber, segundo os relatos presentes nos textos, que os valores linguísticos, culturais e identitários dos povos africanos foram completamente negados e submetidos ao aprendizado de uma nova língua totalmente diferente da língua materna da comunidade em que viviam. Com esse distanciamento local, “O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial...” (Fanon, 2008, p. 33).

O negro, ao ser retirado do seu seio comunitário, passa a ter contato com outras pessoas e costumes distintos do seu de origem, o que ocasiona o comportamento diferente entre o seu semelhante e o branco, tudo isso ocasionado pelo colonizador. E, para que haja essa atitude de diferentes atuações, é preciso aprender a linguagem do outro a fim de que ocorra a comunicação

---

<sup>21</sup> Utilizo o termo minoritizados concordando com Rosa *et al.* (2023, p. 19) quando escrevem: “Utilizamos o termo minoritizados para indicar que nem sempre tais grupos (negros, mulheres, indígenas...) são minorias em números, mas passam por um processo de silenciamento, sofrendo a ação de serem minoritizados”.

<sup>22</sup> Utilizo o termo margem com base em Kilomba (2019, p. 19) ao citar bell hooks: “Estar na margem, é ser parte de todo, mas fora do corpo principal”.

entre ambas as partes. Isso porque, para Adrienne Rich (*apud* hooks, 2013, p. 224), “Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você”. O oprimido deve aprender a língua do opressor, porém o opressor não tem interesse em aprender a língua do oprimido, gerando a perda de algumas línguas que caíram no esquecimento por falta de uso.

Para hooks (2013), o inglês padrão é a língua da conquista e da dominação, e é a ocultação de vários idiomas de comunidades nativas que jamais serão ouvidas e acabaram sendo esquecidas. Fanon (2008, 34) explica o efeito da omissão da linguagem nativa e enfatiza que “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. Desse modo, há um apagamento da originalidade identitária de uma população. Destaco também que o nosso país foi e é considerado homogêneo, mas, se olharmos ao nosso redor, perceberemos a diversidade da população e a mistura de identidades.

Trata-se de um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil que, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, da ordem do inconsciente, não vem a ser o que geralmente se afirmar: um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas (Gonzalez, 1988, p. 69).

A concepção do colonizador permanece como a verdadeira e que deve ser seguida, prejudicando o orgulho racial negro devido à maneira como são/foram compartilhadas essas informações. Para Kilomba (2019, p. 13), “só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que as muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento: Quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem?” A elaboração do conhecimento por alguns, privilegiando os fundamentos de uns e deixando de lado o conhecimento de outros, ocasiona uma visão estereotipada de determinado assunto ou de um povo, e é através da linguagem que essas informações são partilhadas.

Vale destacar que o esquecimento da língua materna causou, nos africanos, deslocamentos, de maneira involuntária, da sua região, além da necessidade de aprendizado do inglês para sobreviver nos Estados Unidos. Como consequência, sentiram a perda da sua língua originária. Segundo hooks (2013, p. 224), “Temos pouquíssimo conhecimento de como os africanos desalojados, escravizados ou livres que vieram ou foram trazidos contra a vontade para os Estados Unidos se sentiram diante da perda da língua, de ter de aprender inglês”. A língua inglesa tinha de ser aprendida para que os africanos sobrevivessem na nova comunidade e, consequentemente, a língua do oprimido, assim “assistir à perda de sentido da sua língua por

força de uma cultura europeia colonizadora, onde vozes consideradas estrangeiras não podiam se levantar, eram idiomas fora da lei, fala de renegados” (hooks, 2013, p. 225). O novo idioma adquirido para sobrevivência é acompanhado de uma nova cultura, isso porque “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (Fanon, 2008, p. 50). E essa nova cultura sendo praticada com mais frequência e diariamente possibilita o apagamento da cultura original.

No entanto, a nova língua poderá ser utilizada com viés de reivindicação de todo o processo negacionista que foi realizado durante a colonização. Segundo hooks (2013, p. 226),

[...] mas também os imagino percebendo que essa língua teria se ser adquirida, tomada, reclamada como espaço de resistência. Imagino que foi feliz o momento em que perceberam que a língua do opressor, confiscada e falada pelas línguas dos colonizadores. Poderia ser um espaço de formação de laços.

Com esse reconhecimento, destacamos a união e o compartilhamento de conhecimentos nativos traduzidos para a língua do opressor e toda a sua divulgação dos acontecimentos reais. Segundo hooks (2013), aprender a língua estrangeira foi o modo pelo qual os africanos escravizados conseguiram recuperar o poder dentro do contexto de dominação (hooks, 2013, p. 226). A compreensão dos fatos e o compartilhamento através da língua estrangeira contribuem para o avanço das informações contadas diretamente do lugar de fala dos oprimidos.

Com essa divulgação das realidades compartidas na língua do opressor, ele contempla o espalhamento das informações, porém ocasiona a não aceitação do vernáculo negro, seja na comunidade ou até mesmo no meio acadêmico. De acordo com hooks (2013, p. 228), “o *rap* se tornou um espaço onde o vernáculo negro é usado de maneira a convidar a cultura dominante a ouvir- a escutar – e, em certa medida, a ser transformada”. E a referida autora segue relatando o preconceito que existe, também, no meio universitário: “Nos círculos acadêmicos, tanto na esfera do ensino quanto na produção de textos, pouco esforço foi feito para utilizar o vernáculo dos negros – ou, aliás, qualquer outra língua que não o inglês padrão” (hooks, 2013, p. 228).

Conforme hooks (2013) ressalta, é relevante reconhecermos as vozes que foram silenciadas, censuradas ou marginalizadas e permitir que elas contribuam para as normas impostas pelo inglês padrão. Temos de aprender a língua do colonizador não com os espaços de fala, mas também nos momentos do silêncio. Além disso, segundo Fanon (2008, p. 50), “Historicamente é preciso compreender que o negro quer falar o francês porque é a chave susceptível de abrir as portas que, há apenas cinquenta anos, ainda lhes eram interditadas”; dessa forma, é necessário aprender a língua do opressor para que haja a compreensão do que está acontecendo ao seu novo meio, conseguindo utilizar a nova língua em favor da sua

comunidade originária, além de seguir lutando pelo seu posicionamento e pelo reconhecimento social.

Devemos “lembrar que a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade” (Kilomba, 2019, p. 14). Em relação à identidade negra, porém, a maneira como os discursos são produzidos, de forma menosprezada, privilegiando apenas ações desfavoráveis, oportuniza uma não aceitação identitária. Desse modo,

[...] existe o fato concreto dos nossos irmãos de África não os considerarem como verdadeiros africanos. O esquecimento ativo de uma história pontuada pelo sofrimento, pela humilhação, pela exploração, pelo etnocídio, aponta para uma perda de identidade própria, logo reafirmada alhures (o que é compreensível. Em face das pressões raciais no próprio país). Só que não se pode deixar de levar em conta a heroica resistência e a criatividade na luta contra a escravização, o extermínio, a exploração, a opressão e a humilhação (Gonzalez, 1988, p. 78).

A língua é o meio que proporciona a divulgação de conhecimentos e possibilita o não silenciamento das vozes que não têm espaço e nem oportunidades: “Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes” (Kilomba, 2019, p. 27). Com essa limitação de argumentos e cultural, houve a promoção de um apagamento do verdadeiro e a propagação de relatos corrompidos ou adequados de acordo com quem está contando.

### **2.3 Educação linguística e outras intersecções**

Como podemos observar, o processo decolonial pretende romper com a colonialidade através de novas produções, priorizando “outras formas de poder, saber e ser” (Matos, 2020, p. 96), com o intuito de priorizar e valorizar os conhecimentos e as vivências produzidas pelos que são considerados os das margens ou inferiorizados. Destaco que durante muito tempo essas produções não eram abordadas nas universidades e, muito menos, no chão da escola, dado que há um privilégio para as propostas educacionais desenvolvidas pela hegemonia, que desconsidera conteúdos elaborados por intelectuais marginalizados pela supremacia eurocêntrica.

No entanto, por meio dos estudos vinculados à identidade, à decolonialidade, à LA e aos movimentos sociais, estamos conscientes da importância de não apagar as concepções

criadas por indivíduos que, historicamente, foram excluídos. Suas produções intelectuais têm sido consideradas invisíveis pelos currículos acadêmicos e órgãos educacionais, que não dão a visibilidade necessária aos conhecimentos difundidos por grupos que abordam as suas vivências, que estão próximas da realidade de todos nós, seja em relação aos nossos alunos ou à sociedade. Por isso, é necessário que esses (in)visibilizados tenham suas criações presentes nos currículos das universidades e escolas e sejam debatidos pelos órgãos de fomento público a fim de obter o reconhecimento da importância de discussões que partam de dentro das nossas realidades para que esses discursos se propaguem e auxiliem outras pessoas a se reconstruírem e entenderem histórias outras, contribuindo, com efeito, para a pluriversidade (Moita Lopes, 2006) do conhecimento dialogando com os que já perduram.

O auxílio para propagação desses conhecimentos parte de estudos vinculados à Linguística Aplicada, que procura entender a linguagem como construção social e busca solucionar problemas de uso de dentro e fora da sala de aula. Moita Lopes (2009) destaca os temas que se referem à linguagem e que estão ativamente contidos nas relações sociais. Essa relação com o social é possível devido à existência da interdisciplinaridade (Fabrício, 2006) e do diálogo com outras ciências sociais, com o intuito de compreender a contemporaneidade atual. Nesse mesmo sentido, segundo Moita Lopes (2006), é necessário ter outras visões e ouvir outras vozes que possam discutir com outras experiências reais.

As pesquisas desenvolvidas na LA desenvolvem um papel que nos auxilia a repensar a vida em sociedade. Elas contribuem para o entendimento das diversas mudanças sociais que vivenciamos e é corroborando as investigações da LA que buscam conectar a teoria linguística com a prática social. Assim, os estudos sobre linguagem vêm ganhando tanto proporções significativas quanto mais estudos preocupados com a relação da teoria vinculada à sua efetivação, na prática, em diferentes contextos na sociedade. Para Matos (2020), o interesse em interferir na realidade social auxilia na compreensão de quem é esse indivíduo e quais as suas necessidades, colaborando para o entendimento dos discursos produzidos e da predominância de aspectos hegemônicos ou excluientes socialmente.

Com toda relevância dos estudos da LA, observo que a linguagem é capaz de construir, desconstruir e ferir, pois é a partir da linguagem que construímos as nossas histórias e que ouvimos múltiplas narrativas. Para contribuir com as reflexões sobre a língua e o meio social, os estudos propostos pela educação linguística favorecem o entendimento das ações desenvolvidas através da linguagem no ambiente coletivo, uma vez que englobam as questões socioculturais dos indivíduos e são entendidas como

[...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário lingüístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia lingüística* (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

A educação linguística, além de ampliar os conhecimentos na língua materna, também aprimora a aprendizagem em língua estrangeira, não abordando apenas aspectos linguísticos, mas também reconhecendo o uso da linguagem pela comunidade e as produções/reproduções de atos que possam auxiliar a identificar questões preconceituosas através da língua. Ressalto que a língua está sempre em evolução, sendo reveladora de identidades, pois cada comunidade possui o seu acento e seus vocabulários específicos (os regionalismos), que permitem identificar de qual localidade o sujeito faz parte através da língua, como também os problemas sociais de desvalorização e os preconceitos identitários produzidos a partir da linguagem, “em poucas palavras, a língua tem sua história” (Bakhtin, 2006, p. 79). É essa evolução da língua, por meio da interação verbal, que desenvolve sentido entre os sujeitos através do contato social.

Toda interação que a linguagem proporciona entre as pessoas a torna diversa e heterogênea, não esquecendo as diferentes línguas maternas que compõem um povo e que são esquecidas pelo Estado, como, por exemplo, as línguas dos povos originários, que foram submetidos a aprender outra língua imposta pelos colonizadores. As experiências dos falantes devem ser consideradas e ouvidas nas instituições de ensino, seja nas universidades ou nas escolas de Educação Básica. Para Mendes (2022), a educação linguística, sem as experiências de vida e sem a troca de bagagem na sala de aula, colabora para o silenciamento das realidades sociais.

Outra perspectiva que também contribui para os estudos da linguagem dando visibilidade às ações sociais é o viés intercultural, que, desde 1990, vem contribuindo para o ensino e a valorização cultural e identitária dos cidadãos. Para Walsh (2009, p. 2),

Desde os anos 90, há uma nova atenção à diversidade étnico-cultural na América Latina, uma atenção que parte de reconhecimentos jurídicos e de uma necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, de confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar juntos no desenvolvimento do país e na

construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. A interculturalidade se inscreve neste esforço.<sup>23</sup>

A interculturalidade, aliada aos outros estudos já mencionados nesta pesquisa, é significativa para o ensino de línguas, tendo em vista que aglomera a diversidade racial, cultural étnica e de identidades múltiplas. Para Matos (2014), o ensino intercultural promove o reconhecimento da diversidade e interrompe a discriminação. Os docentes de línguas devem reconhecer que toda língua tem ligação política, histórica e cultural. Todos esses valores que compõem uma coletividade estão imbricados no ensino e aprendizagem de línguas. E a cultura de determinado povo está presente nas suas ações linguísticas. Segundo Matos (2014), os aspectos culturais de uma língua são, muitas vezes, abordados em sala de aula apenas como aspectos de curiosidades, ou seja, separados das questões identitárias de um povo. Ainda para a autora, “a perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe, então, uma série de ações em prol do reconhecimento da diversidade que nos constitui e do combate a atitudes de discriminação para com o outro” (Matos, 2018, p. 21). Essa concepção contribui para o enriquecimento educacional e a formação de cidadãos críticos agentes no meio social em que vivem, algo de extrema importância no ensino de línguas.

Segundo Walsh (2009), a educação intercultural terá significação e valor quando tiver função crítica, por isso ela é bastante importante no ensino de uma língua estrangeira porque possibilita a compreensão do outro e, principalmente, se refere à quebra de estereótipos já formados. A referida autora apregoa três perspectivas que estão relacionadas à interculturalidade; a primeira delas é relacional, a segunda é funcional e a terceira é intercultural crítica, que apresenta grande relação com a minha investigação acadêmica, pois, para Walsh (2009, p. 4),

Com essa perspectiva, não partimos do problema da diversidade ou diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Ou seja, do reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” no topo e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores. A partir dessa posição, a interculturalidade é entendida como uma ferramenta, como um processo e um projeto que é construído a partir das pessoas - e como demanda da subalternidade -, em contraste com a funcionalidade, que é exercida de cima para baixo. Isso sustenta e exige a

<sup>23</sup> Traducción nossa de “Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo” (Walsh, 2009, p. 2).

transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições para ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver de maneiras diferentes.<sup>24</sup>

Através do contato com a língua estrangeira, vinculado à interculturalidade crítica, o estudante passará a conhecer possíveis pontos capazes de elucidar inúmeras características semelhantes ou completamente diferentes, visto que irá comparar os seus hábitos aos do outro. Com isso, poderá aprender um pouco mais sobre si mesmo e saberá respeitar os modos de viver alheios, e, uma vez que surge, a educação de línguas proporciona a inclusão social (Mendes, 2007), dessa forma a inserção dos grupos contribuirá para a construção ou (re)construção identitária dos estudantes tanto dentro da própria escola como fora dela, dado que “o processo de construção da identidade é um processo social e não se limita aos muros da escola, apesar desta exercer um papel fundamental” (Paraquett, 2010, p. 144). Os estudantes, ao terem contato no meio escolar com assuntos de valorização de identidades, saberão participar dos debates e expor as suas experiências. Sendo assim, ao saírem da sala de aula e se depararem com ações preconceituosas ou excludentes, saberão argumentar e se defender no seu meio comunitário.

Para responder às mudanças e às indagações que ocorrem na sociedade, vinculadas à interculturalidade e à educação linguística, concordo com Mendes (2022, p. 131) ao afirmar que a “língua é um fenômeno histórico que se constitui e se renova na vida e através de seus falantes, visto que é ação situada social e culturalmente, atividade que se constrói à medida que interagimos com outro(a)s”. O contato com o outro nos ajuda a desenvolver a língua que se inicia junto aos nossos familiares e, depois, com as demais pessoas do meio em que vivemos diariamente, carregando também a cultura, práticas ideológicas e políticas.

Ressalto que as ações desenvolvidas socialmente são de grande significância no que se refere à educação linguística intercultural, que rejeita ações que não são construídas a partir das e com as experiências da pessoa humana, aliando-as ao fazer teórico e pedagógico, quebrando os esquemas colonialistas eurocêntricos.

[...] a ELI nos obriga a rever nossas crenças e concepções sobre os significados de língua/linguagem, de ensinar e aprender e dos papéis que jogam as pessoas envolvidas

---

<sup>24</sup> Tradução nossa de “La tercera perspectiva -la que asumimos aquí- es la de la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (Walsh, 2009, p. 4).

no processo educativo, professores(a)s e aluno(a)s, bem como outros agentes que dele participam, direta ou indiretamente (Mendes, 2022, p. 130).

São esses olhares sobre os nossos posicionamentos e ideologias prontas ou influenciadas pelo colonial que nos permitem perceber e rever as nossas práticas relacionadas à língua, à linguagem, a ensinar e aprender e observar todos os envolvidos no processo de compartilhamento/aprendizagem de todos os que se envolvem no contexto educativo, seja dentro ou fora da sala de aula.

As ações produzidas pela sociedade, em especial as que remetem a questões de gêneros, preconceitos, raça e desigualdade social, que usam a linguagem para divulgar e desfazer informações estereotipadas, e que transgridem a verdade vivenciada por grupos considerados minorias, postos à margem, tendo os seus conhecimentos renegados, mas, atualmente, lutam para propagar as suas vozes de maneira “[...] igualmente válidas de construir conhecimentos e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais [...]” (Moita Lopes, 2005, p. 88), contribuem para os avanços favoráveis aos grupos (des)valorizados. As condutas desenvolvidas no meio social ganham proporções significativas perante as instituições educacionais, haja vista que surgem grupos/projetos/movimentos emancipatórios educacionais preocupados com a visibilidade ocupacional em escolas, universidades, materiais educacionais e meios de informação. O Movimento Negro Educador é um desses que lutam pelas questões raciais negras em diferentes âmbitos, inclusive com a elaboração de regimentos oficiais, visto que

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato em emancipatório e não inferiorizante (Gomes, 2017, p. 21).

A ressignificação apresentada pelo movimento destaca a relevância das questões raciais no Brasil, atingindo diferentes domínios democráticos que buscam (ou deveriam buscar) a não inferiorização das raças negras e a desigualdade social, expandindo “a politização da raça e da identidade negra para lugares nos quais elas antes não eram consideradas ou eram invisibilizadas” (Gomes, 2017, p. 71). Essa valorização racial favorece a ruptura com histórias distorcidas e de rejeição referentes à população negra, que geram inferioridade perante a população não branca, salientando que a valorização e a afirmação racial negra são construídas socialmente. Ainda segundo Gomes (2017), a produção de conhecimento da comunidade negra

e do Movimento Negro difere do conhecimento científico, mas não deve haver indiferença entre saberes mais importantes e menos importantes.

No que diz respeito à educação, a luta desenvolvida pelo movimento vem destacando as questões raciais negras de maneira significativa no meio educacional. Para Gomes (2011), o reconhecimento dos direitos da população negra à educação, as alterações nos currículos escolares, os materiais didáticos questionando as imagens estereotipadas contidas nos livros didáticos e a inclusão de disciplinas que retratem a cultura afro-brasileira e africana, mediante a lei federal, na discussão de discussão de formação de professores, são exemplos disso. Assim, “o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (Gomes, 2011, p. 48) em que o contexto real da sociedade negra e os conhecimentos produzidos favorecem o destaque de outros saberes presentes na diversidade brasileira.

Com a não legitimidade considerada pela hegemonia nos conhecimentos produzidos pela população não branca, há ausência nos currículos e nas práticas educacionais, mas, para que não ocorra essa invisibilidade na educação, Gomes (2011, 2017) nos apresenta a pedagogia das ausências, a pedagogia das emergências e a pedagogia da diversidade.

A pedagogia das ausências consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes – no campo da formação de professores (as) – em presenças (Gomes, 2011, p. 46).

É necessário tornar visíveis as ações sociais e os saberes, como também a luta dos movimentos, destacando a discussão nos cursos de licenciatura e possibilitando uma formação diversificada contra os conhecimentos hegemônicos. Além disso, Gomes (2011, p. 46) sugere outro desafio, a pedagogia das emergências, a qual busca se aprofundar nas inquietações presentes nos estudos e nos “discursos críticos realizados no campo da formação de professores(as) e a persistência de currículos lineares e conservados dos cursos de formação inicial”. Essa proposta busca investigar como são propagadas as distintas ações e seu desenvolvimento na educação. A referida autora segue aprimorando os desafios e constrói uma pedagogia da diversidade, que se amplia para as questões de raça, gênero, idade e culturas.

Sendo contribuinte na obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira e da história desses povos, seja na rede pública ou privada, ampliando para o Ensino Superior, com a aplicação das cotas raciais, para Gomes (2017, p. 135), “A pedagogia da diversidade pode ser considerada como produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no

cerne do processo de emancipação social na educação”. Assim, com a visualidade das práticas, dos valores, das culturas e dos saberes da negritude, essa última pedagogia que menciono ampara de forma significativa as questões raciais negras dentro e fora da escola.

Os estudos do sociólogo Santos (2018) que apresentam a sociologia das ausências e a sociologia das emergências como ferramentas auxiliam os estudos de Gomes (2017), detalhando essas sociologias e como elas são importantes para a visibilidade dos grupos e das lutas esquecidas pela modernidade eurocêntrica, isso porque, para Santos (2018, p. 50),

A sociologia das emergências trata da valorização simbólica, analítica e política das formas de ser e saber que surgem do outro lado da linha abissal criada pela sociologia das ausências. O enfoque principal da sociologia das ausências e da sociologia das emergências é a exclusão abissal e a resistência e luta que ela produz. Mas enquanto a sociologia das ausências aborda o aspecto negativo dessas exclusões, destacando e denunciando a supressão da realidade social provocada pelo tipo de conhecimento validado pelas Epistemologias do Norte, a sociologia das emergências se concentra no aspecto positivo dessas exclusões, percebendo as vítimas da exclusão em processo de deixarem a victimização de lado e tornarem-se pessoas que resistem e colocam em prática maneiras de ser e saber em sua luta contra a dominação.<sup>25</sup>

São condutas como as referidas acima que auxiliam os movimentos sociais, inclusive o Movimento Negro Educador, e que irão possibilitar o conhecimento dos direitos e deveres da população e o reconhecimento das produções realizadas pelos considerados inferiorizados e invisibilizados, auxiliando outros projetos/grupos que buscam o reconhecimento equitativo e a justiça social.

Com a valorização das produções de conhecimento e as diferentes conquistas já alcançadas, seja com relação a políticas afirmativas ou de visibilidade e ruptura dos saberes dominantes, percebo a necessidade da mudança das formas de conhecimento elaboradas por epistemologias do Sul, termo cunhado por Santos (2018, p. 28-29), que, para o sociólogo, “[...] referem-se à produção e validación de conocimientos ancorados nas experiencias de resistencia de todos os grupos sociais que sistematicamente sofreram injustica, opresión e destrucción causadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado”.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Traducción nossa de “La sociología de las emergencias se ocupa de la valorización simbólica, analítica y política de las formas de ser y de saber que se presentan en el otro lado de la línea abisal por la sociología de las ausencias. El enfoque principal de la sociología de las ausencias y de la sociología de las emergencias estriba en las exclusiones abisales y en la resistencia y las luchas que estas producen. Pero mientras que la sociología de las ausencias aborda el aspecto negativo de estas exclusiones, en el sentido de que destaca y denuncia la supresión de la realidad social provocada por el tipo de conocimiento validado por las Epistemologías del Norte, la sociología de las emergencias se centra en el aspecto positivo de estas exclusiones ya que percibe a las víctimas de la exclusión en el proceso de dejar de lado la victimización y convertirse en personas que resisten y que llevan a la práctica maneras de ser y saber en su lucha contra la dominación” (Santos, 2018, p. 50).

<sup>26</sup> Traducción nossa de “Las Epistemologías del Sur se refieren a la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la

Ainda segundo o referido autor, o objetivo das epistemologias do Sul é proporcionar que os grupos oprimidos socialmente tenham as suas representações no mundo e sejam reconhecidos pelas suas próprias produções e experiências. Gomes (2017) segue elucidando o conceito, interligando-o com os estudos de Santos (2018), pois, conforme Gomes (2017, p. 54),

As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão de intervenções de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. Essa supressão é resultado de um processo histórico de dominação epistemológica impostos pelo colonialismo. As epistemologias do Sul valorizam os saberes que resistiram com êxito a essa dominação e investiga as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos e práticas.

A anulação do conhecimento produzido pela população colonizada, que, durante muito tempo, ocorreu e ainda ocorre, ganha um grande aliado através do suleamento<sup>27</sup>/sulear desses conhecimentos que valorizam as experiências e produções resultantes das práticas sociais. O nome sulear é um conceito de grande relevância e aplicação prática que está sendo bastante discutido ultimamente. Silva Júnior (2022, p. 339) assim interpreta o conceito:

O termo Sulear representa um posicionamento crítico às representações geradas pelo caráter ideológico do termo nortear, fruto de um pensamento eurocêntrico dominante a partir do qual o Norte passou a ser apresentado como referência universal. 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.

A postura suleada nos auxiliará a ir mais além das reflexões ocidentais, que invalidam os saberes e conhecimentos, desprezando também os sujeitos que os produzem. Discutir e trabalhar suleando as abordagens possibilitam ao professor, ao pesquisador e aos estudantes a ampliação de diversas informações desenvolvidas por vozes que foram silenciadas. O Sul que aqui defendo “[...] não é, necessariamente, o Sul geográfico, mas sim um Sul epistêmico que corresponde às realidades e aos sujeitos socialmente marginalizados” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 103) e que irá contribuir para a propagação de outras perspectivas marginalizadas, salientando que, ao “conhecer as margens em sua própria voz, também seja possível conhecer o centro” (Moita Lopes, 2006, p. 94), enriquecendo as diversas informações presentes no mundo e que favorecerão o modo de viver social. A estudiosa Kleiman (2013) faz um alerta

---

injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (Santos, 2018, p. 28-29).

<sup>27</sup> De acordo com Silva Júnior (2022, p. 341), os termos Sulear e Suleamento foram utilizados por Campos (1991) que “problematizou esse caráter ideológico do termo NORTEar partindo de uma discussão espacial e cartográfica, mas ampliando suas considerações para outros espaços sociais. Para tanto, utilizou, pela primeira vez, os termos SULEar e SULEamento, fazendo uma contraposição à carga semântica que NORTEar adquiriu ao longo da história.

acerca da relevância de oportunizar o conhecimento produzido na periferia e o diálogo com os intelectuais considerados das margens. Segundo a autora, é preciso pensar “num “giro”, ou virada, epistemológico para a periferia e a partir da periferia, o que torna esses sistemas de saberes não subalternos em relação a um centro sempre hegemônico, como se fosse só lá que se produz o conhecimento (Kleiman, 2013). Tendo isso em vista, valorizar as produções periféricas quebra paradigmas colonizados e permite que as vozes silenciadas dos “grupos que são marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça etc.)” (Moita Lopes, 2006, p. 95) ganhem os seus espaços e a conscientização da vida construída socialmente. Cabe frisar que

É preciso pensar não somente *com*, mas *a partir* das vozes do Sul latino-americanas, incluindo o caráter político que é inerente à (re)criação de novas epistemologias, preocupadas com discursos invisibilizados, marginalizados e subalternizados por modelos tradicionais de ciência e, consequentemente, da educação (Matos, 2020, p. 95).

A pertinência de não se distanciar das vozes do Sul, mas estar e pensar junto, e refletir mediante os discursos excluídos proporciona o (re)pensar das diferentes identidades que estão em constantes transformações. Silva Júnior (2022) também coopera com o pensamento de Matos (2020) ao se referir à ampliação do nosso olhar, voltada para os que foram colocados em uma posição desprivilegiada e de desrespeito social.

Como podemos observar, essas intersecções mencionadas são primordiais na atuação de professores, pesquisadores de línguas ou pessoas que tenham o interesse de descolonizar os saberes, investigar o uso da língua nas práticas sociais, entender que a interculturalidade contribui para o ensino de línguas, ampliando as questões de valorização identitária, o combate à ação de discriminação e exclusão do outro, como também possibilitando a quebra de estereótipos. Não posso deixar de mencionar a abordagem da ELI, que coloca em destaque o uso da língua e da linguagem vinculado à teoria e à prática dentro do contexto real. Nesse sentido, o Movimento Negro Educador alia-se à minha pesquisa, uma vez que tem lutado pelo reconhecimento da importância das discussões étnico-raciais negras e do combate ao racismo<sup>28</sup> em diferentes meios, principalmente no contexto escolar. E, por último, mas não menos

<sup>28</sup> Utilizo nesta pesquisa a nomenclatura racismo, compreendendo que “O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

relevante, mencionei o sulear, que colabora para que as produções/saberes produzidos pela margem sejam valorizados e reconhecidos, de maneira que ocupem os lugares em que se propagava apenas o conhecimento eurocêntrico.

Concordo com Mendes (2022) ao se referir à interculturalidade e à decolonialidade, porém considero também os demais estudos relacionados à educação linguística e à LA já mencionados. Estes se encaixam no que diz a referida autora: “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, outras formas de construção da educação para as línguas” (Mendes, 2022, p. 128). Todas essas novas epistemologias contestam as lacunas, criadas pela colonização, que se fazem presentes no nosso dia a dia, manipulando os “desinformados” e conformistas que não respeitam e não reconhecem a importância que cada indivíduo tem para a criação de uma sociedade mais justa, igualitária e, principalmente, descolonizada e suleada.

## CAPÍTULO 3: A LINGUÍSTICA APLICADA E O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: PRÁTICAS LIBERTADORAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM ESPANHOL

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

Neste capítulo, apresento alguns marcos históricos da Linguística Aplicada, assim como a sua consolidação no Brasil e as contribuições para o ensino de línguas, vinculada à compreensão/solução dos problemas sociais atrelados ao uso/desenvolvimento da linguagem em contextos reais, unindo-se à interdisciplinaridade. Dedico esta seção à discussão do percurso do livro didático e da importância da sua complementação. Estabeleço uma síntese sobre a luta dos movimentos sociais em Sergipe e no Brasil antes da aplicação da Lei nº 10.139/03 e depois da lei, com foco voltado aos materiais didáticos. Por fim, realizo uma breve contextualização sobre a importância da presença de pessoas negras e a significância da abordagem literária no livro didático e reforço a metodologia que irei seguir.

### 3.1 A LA e suas contribuições para os problemas de uso da linguagem

Os estudos desenvolvidos por inúmeros pesquisadores da LA vêm ganhando grande relevância no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas. Para Moita Lopes (2006), as alterações que se iniciaram na década de 80 são reflexo das mudanças significativas envolvendo a ampliação dos estudos da LA, estudos que têm se voltado para problemas e questões sociais desenvolvidas através do uso da linguagem. Esta dissertação está unida aos estudos da LA, tendo em vista que concordo com Moita Lopes (1996, 2006) ao priorizar a preocupação da interdisciplinaridade dos estudos da Linguística Aplicada e a preocupação dos problemas do uso da linguagem no meio e no contato social.

Com surgimento nos anos de 1940 (Moita Lopes, 2009; Matos, 2014) com o intuito de desenvolver materiais para o ensino de línguas entre os militares durante a Segunda Guerra Mundial, segundo Matos (2014, p. 63), “[...] se explica devido à necessidade de elaboração de materiais e técnicas para o ensino de línguas destinado aos militares do exército americano, uma vez que a necessidade de desenvolver a fluência em vários idiomas era urgente”, nesse

caso, a necessidade de haver entendimento entre os soldados influenciou o advento da LA vinculado ao ensino de línguas. Todo esse contexto auxiliou a LA a se desenvolver como “ciência responsável pela aplicação das descobertas linguísticas, a partir da evolução do ensino de línguas nos Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra” (Matos, 2014, p. 63), e, como consequência, a demanda de aprender a língua do outro e da troca de diálogos comprehensíveis ativou o interesse no ensino e aprendizagem de idiomas.

Nesse sentido, aliados e inimigos partilhavam do mesmo interesse: entender a comunicação do outro. Para isso, diante do cenário mencionado, o aprendizado teria de ser rápido e eficaz, contudo o método que predominava era o ensino de gramática e tradução, “e este já não dava mais conta de abarcar as complexidades de tal processo” (Sousa; Andrade, 2016, p. 7). Dessa forma, a contribuição para destrinchar o desejo de haver compreensão entre as diferentes línguas faz surgir os estudos e as produções de materiais (Almeida Filho, 2007).

Mas, para alcançar um olhar desvinculado da Linguística Geral/teórica, houve várias mudanças significativas para concretizar a LA que temos hoje, já que, para Matos (2014), com o passar das décadas, as mudanças vivenciadas nas pesquisas desenvolvidas na LA possibilitaram o desligamento do que muitos estudiosos entendiam como aplicação das teorias no ensino de línguas, em especial de línguas estrangeiras, e conseguiram a interdisciplinaridade da LA, tornando-a uma ciência social.

Outro marco importante para os estudos de LA realizou-se na Inglaterra em 1957 (Moita Lopes, 2009; Matos, 2014), com a fundação do Departamento de Linguística Aplicada de Edinburgh, composto por três grandes linguistas: Stephen Pit Corder, Henry Widdowson e Alan Davies, os quais tinham interesse no ensino de línguas. Segundo Sousa e Andrade (2016), a criação do departamento foi um fato histórico influenciado pelo Conselho Britânico, que comandava a Escócia naquele período.

Este foi um marco histórico que trouxe valiosas contribuições para a LA, pela demonstração de como os seus professores/treinadores de idiomas do Conselho Britânico (famosos por doutrinar de maneira impositiva a sua língua a colonos asiáticos e africanos com as técnicas de RP<sup>29</sup>) ensinavam, podendo assim, dar alicerce às teorias que os novos alunos de graduação teriam acesso, e posteriormente, amplificariam ainda mais o seu alcance após a institucionalização na disciplina em 1957, nos currículos do departamento já citado (Sousa; Andrade, 2016, p. 7-8).

---

<sup>29</sup> De acordo com os referidos autores Sousa e Andrade (2016, p. 8), RP é “Received Pronunciation (Técnicas que tendiam a forçar a incorporação de falantes não nativos ao sotaque da língua imposta no período de neocolonização)”.

A criação do departamento composto por grandes estudiosos que tiveram contribuições na pesquisa em LA foi relevante para o que temos hoje, sem mencionar as publicações de livros e revistas dedicados ao ensino e aprendizagem de línguas, ainda com ligação com a aplicação da linguística tradicional. Para Moita Lopes (2009), alguns dos intelectuais linguistas mencionados anteriormente, que são considerados fundamentais para o desenvolvimento da LA, fizeram modificações em suas produções, como Widdowson e outros que modificaram depois. Essa alteração no final dos anos 70 expõe a separação entre a LA e a aplicação da Linguística, tendo como base que “a LA tem estatuto próprio na década de 1970 com a primazia pelo ensino de idiomas e sua testagem, firmando-se assim área independente da Linguística e não apenas uma mera aplicação da mesma” (Sousa; Andrade, 2016, p. 8). A necessidade de modificações e avanços procedidos do ensino e aprendizagem de uma segunda língua no período da guerra contribuiu para a evolução de interesses nos estudos de outra língua, proporcionando que o linguista aplicado fosse considerado, durante muito tempo, equivalente ao ensino de línguas, em especial de língua estrangeira (Almeida Filho, 2007).

Matos (2014) e Moita Lopes (2009) nos ajudam a compreender momentos históricos importantes para a LA e seus objetivos, com a criação do Departamento de Linguística Aplicada de Edinburgh, composto por intelectuais já mencionados, com o intuito de criar fundamentos para o ensino de línguas. Outra formação relevante foi a do Centro de Linguística Aplicada favorecido pela *Ford Foundation*, que pretendia solucionar problemas no ensino de línguas em diferentes países em processos de avanços. O governo dos Estados Unidos investiu em projetos que expandiram o ensino de língua inglesa em outros países. Na verdade, com o objetivo de aperfeiçoamento dos professores na Grã-Bretanha, também foram promovidos cursos visando melhorias no ensino do inglês em diferentes países. O intuito desses financiamentos “era a expansão e manutenção da hegemonia da língua inglesa no mundo, uma tomada de posição essencialmente política” (Matos, 2014, p. 66). A predominância e a proporção que a língua inglesa teve e tem nos nossos dias são reflexo dessas aplicações, por isso se considera que a predominância do ensino e aprendizagem da língua inglesa ajudou no crescimento das pesquisas, “porém outras fronteiras são perpassadas a fim de que está ciência rompesse com os modelos anteriores de teorizar e fazer LA” (Matos; Paraquett, 2013, p. 2). Nesse sentido, é esse rompimento com as teorias tradicionais que possibilita os estudos da LA, visando não só o ensino e aprendizagem de língua, mas o desenvolvimento da linguagem no meio comunitário.

Com o fim da guerra em 1945 (Almeida Filho, 2007), surgem grandes investimentos nos estudos linguísticos, contribuindo para o aumento de pesquisadores devido aos recursos financeiros envolvidos.

Por um lado, as agências de fomento começaram a investir pesadamente em pesquisas linguísticas, esperando resultados palpáveis como métodos sofisticados de quebra de códigos secretos, tradução automática e instantânea etc. Por outro lado, os próprios pesquisadores foram cada vez mais atraídos pela possibilidade de agradar às agências, cujos interesses específicos demandavam certos tipos de pesquisa em detrimento das demais e, dessa forma, recebiam mais verbas (Rajagopalan, 2006, p. 152).

O apoio financeiro e o interesse particular das agências chamaram a atenção dos estudiosos e professores de línguas estrangeiras da época, que ajudaram a alavancar os estudos na área, atraindo “os novos talentos e prodígios” (Rajagopalan, 2006, p. 152) sem envergonhar os pesquisadores e dando qualidade às investigações científicas, rompendo com os paradigmas de que apenas as disciplinas de Ciências Exatas desenvolvem trabalhos científicos. Sendo assim, “a linguística se transformara em uma ciência natural, não devendo nada a nenhuma outra ciência” (Rajagopalan, 2006, p. 152). Esse inédito alcance da LA e as buscas por pesquisadores que se vincularam aos estudos linguísticos proporcionaram destaque aos professores de língua estrangeira em nível invejável em muitos países, consolidando o caráter científico, distanciando do princípio humanístico (Almeida Filho, 2007; Matos, 2014). No entanto, ainda hoje há estudiosos de outras áreas, em especial das Exatas, que não consideram os estudos linguísticos como científicos, e nem mesmo os próprios estudiosos se veem como pesquisadores da maneira que, de fato, são (e somos!). Dessa forma, as divulgações das produções e investigações desenvolvidas são fundamentais para haver a conscientização de que se faz e se desenvolve pesquisa de cunho científico nas Ciências Humanas.

Para Matos (2014), é devido a esses cenários de destaque e com o fim da Segunda Guerra e o início da Guerra Fria que a disciplina ganha forças. O estabelecimento da Linguística Aplicada como uma ciência autônoma constitui-se com o surgimento da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) em 1964, e, ao realizar uma busca no *site* da AILA, encontrei algumas informações sobre como está constituída a explicação sobre a área de interesse vinculada à LA:

AILA é a sigla para Association Internationale de Linguistique Appliquée ou Associação Internacional de Linguística Aplicada. AILA (originalmente fundada em 1964 na França) é uma federação internacional de associações nacionais e regionais de Linguística Aplicada. A AILA tem mais de 8.000

membros em todo o mundo que, como pesquisadores, formuladores de políticas ou profissionais, são ativos no campo da Linguística Aplicada.<sup>30</sup>

E segue com informações sobre a LA:

Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar e transdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas práticos de linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos pela aplicação de teorias, métodos e resultados disponíveis da Linguística ou pelo desenvolvimento de novos quadros teóricos e metodológicos em Linguística para trabalhar nesses problemas. A Linguística Aplicada difere da Linguística em geral principalmente no que diz respeito à sua orientação explícita para problemas práticos e cotidianos relacionados à linguagem e à comunicação. Os problemas com os quais a Linguística Aplicada lida variam de aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, como aquisição de primeira ou segunda língua, alfabetização, distúrbios de linguagem, etc.<sup>31</sup>

A associação contribui para ampliar as pesquisas desenvolvidas na LA, agregando mais pesquisadores, auxiliando no rompimento com os estudos da linguística geral e especificando o seu objeto de estudo à medida que amplia os quesitos de uso da linguagem na prática e nos problemas sociais. A partir das informações anteriores, observa-se o compromisso da associação em sanar as adversidades vinculadas ao social e à comunicação, bem como ao ensino e aprendizagem de segunda língua. A AILA também contribui para publicações e divulgação de trabalhos que são relevantes para a sociedade.

Dentre as inúmeras publicações em revistas fundamentais para a consolidação dos estudos da LA, sejam lançamentos internacionais ou nacionais, segundo Matos (2014, p. 66-67), estão:

[...] a Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL Quarterly), Journal of Applied Linguistics e Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL). No Brasil, a maior parte da produção referente ao ensino de línguas tem sido veiculada nas revistas, tais quais: Trabalhos em Linguística Aplicada da Universidade de Campinas (UNICAMP); Revista Delta da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Revista Horizontes de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UNB); Revista Brasileira de Linguística Aplicada da Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB); Linguagem Ensino e Pesquisa da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL e Revista Contexturas, da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP).

Destaco a Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), que vem passando nos últimos tempos por mudanças, com abrangência para outros pesquisadores e pesquisadoras não apenas da língua inglesa, com espaço para diversas identidades femininas e

---

<sup>30</sup> Informação disponível em: <https://aila.info/>. Acesso em: 4 nov. 2022

<sup>31</sup> Idem.

negras. Tem atualmente como presidente a professora Drª. Doris Vicente da Silva Matos (UFS) e como vice-presidenta a professora Drª. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Sousa, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), gestão 2023-2025 Pluralizar e Democratizar, com a qual, após a minha formação e durante o período de pandemia da Covid-19, tive maior proximidade, haja vista que as redes sociais permaneceram ativas por meio de *lives* com associados convidados para abordarem/apresentarem suas pesquisas.

Além da possibilidade de ter contato com as *lives* nos meios digitais e entrevistas divulgadas nos canais virtuais, é possível, no próprio *site*, encontrar produções dos associados na biblioteca digital e ter acesso às publicações de revistas, inclusive uma das mais importantes, a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA), criada no ano de 2001<sup>32</sup>, que publica artigos originais dos associados mestres e doutores, disponibilizados de maneira eletrônica, relacionados ao uso e a problemas da linguagem em contextos reais e diversos, com o intuito de divulgar os estudos sobre a LA e as novas pesquisas, a qual vem ganhando proporções significativas para os estudos, fornecendo informações para toda comunidade acadêmica e não acadêmica.

Esse momento foram/são enriquecedores para conhecer pesquisas desenvolvidas na área da LA. Ao realizar uma busca no *site* da ALAB, encontrei a seguinte informação:

A Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) foi fundada em 26 de junho de 1990 com o objetivo de (re)construir um lócus acadêmico-científico dinâmico, instigador de estudos e reflexões na área de Linguística Aplicada (LA). Concebendo a LA como um campo de investigação de usos situados da linguagem nas diversas esferas do meio social, e não como aplicação de teorias linguísticas, a ALAB se caracteriza por fomentar pesquisas com foco nas relações entre linguagem e sociedade.<sup>33</sup>

De acordo com a informação presente na página da *web*, o propósito da ALAB é divulgar e estreitar a relação entre as produções acadêmicas e o meio científico relacionado à LA, buscando investigar a linguagem nos diferentes contextos sociais, com foco voltado para o desenvolvimento real da linguagem no contato coletivo. Essa preocupação demonstra a contribuição dos estudos em LA para a sociedade. É considerada a mais relevante em divulgação e publicação mundialmente, construindo pontes no meio acadêmico em diferentes áreas.

---

<sup>32</sup> Informação disponível em: <https://11nq.com/jbTWX>. Acesso em: 4 nov. 2022

<sup>33</sup> Informação disponível em: <https://enqr.pw/2DqC5>. Acesso em: 4 nov. 2022

Entretanto, é importante ressaltar que essa preocupação com o desenvolvimento da linguagem e o meio social teve início em 1980, contribuindo para a ampliação das pesquisas, não se restando apenas à temática do ensino de línguas. Mesmo utilizando resultados de pesquisas desenvolvidas nas décadas de 50 e 60 vinculadas à Linguística Geral (Matos, 2014), é com esse desejo de buscar compreender os problemas de uso da linguagem que a LA vai “beber de outras fontes”, confirmando a sua interdisciplinaridade.

Na década de 80, a diversificação de pesquisas realizadas pelos linguistas aplicados que buscavam em outras ciências como a psicologia, a sociologia, a linguística, a pedagogia, a estatística e a antropologia ideias e recursos para o aprimoramento do complexo processo de ensinar e aprender línguas, não demorou. Nessa década, a LA passa por uma mudança de paradigmas, na qual o aprendiz começa a ser foco em detrimento da língua, gerando uma série de transformações para o processo de ensino/aprendizagem de línguas (Matos, 2014, p. 69).

Com o praticante como foco das pesquisas na utilização da linguagem no seu cotidiano, inúmeros fatores são considerados essenciais para as investigações, diversificando o ensino de línguas, abordando diferentes temas que envolvam o social, o político e o histórico dos participantes, favorecendo a expansão dos diálogos e experiências compartilhadas em sala de aula. Com isso, “agora, LA é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social” (Almeida Filho, 2007, p. 16), e são essas produções praticadas no cotidiano que abrem um leque para as discussões apresentadas e desenvolvidas na sociedade.

É na mesma década da criação da ALAB que a Linguística Aplicada começa a trilhar novos caminhos, não se preocupando somente com os aprendizes de uma língua ou ficando centrada no contexto escolar. A partir desse momento, a LA ganha proporções além dos muros da escola e recebe novas denominações e perspectivas por pesquisadores renomados da área, tais como: híbrida/mestiça, interdisciplinar, transdisciplinar, contemporânea (Moita Lopes, 2006). A interdisciplinaridade da LA, como já foi mencionado, proporciona a pesquisa em diferentes contextos de uso da linguagem para além da sala de aula. Já a desaprendizagem (Fabrício, 2006) é o desejo de curiosidade, de (re)criar, na construção e (re)construção de conhecimentos, para compreender as urgências do nosso tempo, e a Linguística Aplicada Crítica (LAC) e Transgressiva possibilita novos interesses predominantes na formação social, como identidade, sexualidade, desigualdade, acesso e ética. Ainda seguindo com a perspectiva transgressiva, ela pretende transgredir os posicionamentos políticos e tradicionais, ultrapassando os limites normativos (Pennycook, 2006). Além dessas terminologias para a LA, temos a Linguística Crítica (LC), que apregoa a atividade linguística como prática social e seu

objeto de estudo vinculado ao contato real da língua através dos falantes e aprendizes (Rajagopalan, 2006).

São esses atributos da LA que possibilitam uma investigação centrada em aspectos da linguagem presentes na sociedade e que contribuem para a minha pesquisa com interesse nas questões raciais negras no ensino de língua espanhola e suas contribuições para que os alunos estejam preparados para lidar com ações preconceituosas fora da escola. Destarte, a LA, para Moita Lopes (1996), tem como objetivo central a resolução de problemas relacionados à prática e ao uso da linguagem não só no ambiente escolar, como também fora dele, ou seja, em diferentes contextos reais produzidos na sociedade.

Assim é que a pesquisa em LA parece privilegiar as relações entre a ação humana e os processos de uso da linguagem, ou seja, a inter-ação de atores sociais (usuários da linguagem: falantes, ouvintes, leitores, escritores e tradutores) em um determinado contexto e os problemas da prática de uso da linguagem com que se defrontam (Moita Lopes, 1996, p. 4).

Uso da linguagem dentro ou fora do contexto escolar (Cavalcanti, 1986) é o recurso de investigação da LA, observando os diferentes cenários comunicativos presentes na sociedade e os problemas linguísticos que ocorrem. Mas, para entendermos as diferentes adversidades da linguagem, é necessário buscarmos outros mecanismos fora dos estudos linguísticos. Dessa maneira, para compreender os fenômenos da linguagem na vida social nos dias atuais, “preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia, cultura e social etc.” (Moita Lopes, 2006, p. 96), isto é, são esses outros campos que, aliados aos estudos da LA, cooperam para o aprimoramento das questões sociais na contemporaneidade. Sendo assim, para colaborar com e compreender a modernidade, é relevante que haja a contribuição de pesquisas que auxiliem no processo de (re)criar, (re)narrar e (re)construir a vida social que muitas das vezes é ou foi oprimida, esquecida ou, até mesmo, excluída pela episteme ocidentalista a fim de romper com os conhecimentos impostos pelo conhecimento ocidental.

Moita Lopes (2006) aponta como a construção de conhecimento deve estar inteiramente ligada à vida social, já que, de acordo com o linguista, a interdisciplinaridade auxilia no entendimento da contemporaneidade dos fatores sociais e suas múltiplas alterações. Nesse contexto, “é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área de estudos, na verdade, como áreas tais como estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negros, estudos afro-asiáticos etc.” (Moita Lopes, 2006, p. 97). São as áreas mencionadas anteriormente que inserem ainda mais a minha pesquisa no campo da Linguística Aplicada,

haja vista que minha preocupação central é a representatividade negra no LD e a sua (re)construção de valorização identitária, vinculadas ao livro de língua espanhola. Defendo a mesma visão da LA contemporânea a partir de Moita Lopes (2006, p. 103) com relação ao fato de que

A LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul. Dessa forma, visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de LA contemporânea que defendo.

A contemplação das vozes silenciadas amplia o uso da linguagem em diferentes contextos sociais que, na grande maioria, aglomeram os contextos estudantis vivenciados pelos aprendizes, facilitando a interação nas aulas de língua estrangeira através do compromisso social da LA (Kleiman, 2013), observando o desenvolvimento da linguagem mediante a interação seja dentro ou fora da sala de aula. O surgimento das novas vertentes, em 1990, favorece e amplia a agenda da LA, considerando que a “[...] linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (Kleiman, 2013, p. 43). É essa percepção de valorização das produções reais do discurso que aglomera outras vozes latino-americanas, com esse olhar suleado para o coletivo, que ajudará a entender o processo de (re)narrar e (re)descrever a vida, acompanhando as alterações das identidades e ações discursivas.

São esses olhares outros que Moita Lopes (2006) propõe com a percepção das mudanças advindas das alterações identitárias dos sujeitos que utilizam a linguagem em contextos diversos para que a própria identidade da LA busque outras condições contextuais. De acordo com Archanjo (2011, p. 628),

[...] a identidade de um campo de estudos que revela, cada vez mais, uma preocupação com questões implicadas na vida do sujeito de linguagem, não somente da sua realidade linguística mas também das condições, dos contextos, dos valores, dos conceitos e pré-conceitos que estão imbricados em sua vida, é uma identidade que revela uma preocupação ética.

Através do conhecimento das alterações/mudanças no próprio campo de estudos da Linguística Aplicada, é notório que haja um entendimento da constante alteração nas identidades humanas, haja vista a constante evolução tecnológica e global. As preocupações desenvolvidas através das novas lentes de observação da vida social também perpassam os

estudos do sociólogo Stuart Hall (2006), que afirma que o sujeito obtém diferentes identidades em contextos diversos, acompanhando os deslocamentos identitários. Em cooperação com Hall (2006), Moita Lopes (2002, p. 55) afirma que “[...] as identidades sociais não são fixas”, assim fica evidente que é essa percepção de não fixidez das identidades que também proporciona uma formação discursiva operante nos contextos múltiplos e contemporâneos. As identidades sociais neste caso são reflexo das condutas discursivas no coletivo.

Para compreender o desempenho da linguagem e a problemática estudada dentro da LA, o discurso desenvolvido na prática social é fundamental para essa compreensão, visto que, para Moita Lopes (2002, p. 30), “o discurso tem sido cada vez mais representado como um processo de construção social”; tendo isso em vista, é a produção discursiva que demarca algumas informações, seja privilegiando umas ou silenciando outras identidades. Ainda de acordo com o linguista, as identidades sociais têm sua construção no ato discursivo. O ambiente escolar e a comunidade em sua totalidade são espaços propícios para a formação discursiva de diferentes contextos relacionados ao social. Moita Lopes (2002, p. 80-81) dá ênfase

[...] à importância de expor os alunos na escola, a narrativas de grupos sociais outros que aqueles normalmente visíveis nas sociedades em que vivemos, tais como negros, indígenas, praticantes de culturas religiosas de origem africana, gays, lésbicas, idosos, mulheres, profissionais invisíveis como enfermeiras, empregadas domésticas etc. ao mesmo tempo em que essa estratégia dá conta, no discurso escolar, do mundo plural em que vivemos, colaborando na percepção por parte dos alunos da heterogeneidade de que somos feitos, cria espaços nesse contexto para que essas identidades sociais se tornem visíveis através das histórias que se contam, contribuindo para que pessoas outras que aquelas em posição de domínio na sociedade tenham a possibilidade de adquirir um sentido de si-mesmas na escola.

São temas relevantes e pertencentes ao contexto dos estudantes que possibilitarão o discurso como construção social, dando destaque a narrativas invisíveis socialmente devido à hegemonia de discursos produzidos como verdadeiros, que apregoam histórias eurocêntricas. É esse viés de abordar temas (in)visibilizados pela hegemonia que chama atenção de linguistas aplicados, voltados para a realidade social desenvolvida na prática discursiva. Kleiman (2013) defende que a LA está em posição favorável para visibilizar e entender as resistências (ou ainda as reexistências) dos grupos marginalizados/periféricos no âmbito de novas produções de saberes. O suleamento auxilia a LA, dando ouvidos a outras produções acadêmicas que ajudaram na produção de conhecimentos contemplando as vozes do Sul.

A partir das reflexões apresentadas, é possível destacar que o campo de estudo da Linguística Aplicada busca interpretar os discursos construídos dentro da realidade dos sujeitos, perpassando o chão da sala de aula e rompendo as fronteiras de ambientes produtores da

linguagem. Destaco que a exigência e a preocupação em dar ouvidos às discussões que desfazem os conhecimentos hegemônicos predominantes precisam estar aliadas às adjetivações já mencionadas no início deste capítulo, pois é a (inter)disciplinaridade vinculada à (trans)disciplinaridade que buscará outras produções de conhecimentos para compreender melhor as produções de narrativas construídas na realidade dos sujeitos mediante uso da linguagem.

O olhar suleador dos pesquisadores e estudantes dos estudos em LA é fundamental para que outras vozes sejam ouvidas e contempladas na quebra das informações eurocêntricas. Nesse contexto, estou de acordo com Oliveira (2021), que defende a ampliação dos objetos de estudo da LA, evidenciando as vozes do Sul, definidas como

Vozes daqueles grupos que historicamente são excluídos da sociedade, ou são vulneráveis, como setores das classes subalternas e outros grupos, como o das mulheres, indígenas, negros, surdos, grupos homoafetivos e professores. E dessa forma é que dar visibilidade às práticas discursivas desses grupos ou sobre eles implica em reafirmar o compromisso de uma LA com uma pesquisa responsável e responsável à vida social (Oliveira, 2021, p. 32).

É essa preocupação que, como pesquisadora e professora, eu tenho, rendo em vista a necessidade de abordar temáticas que façam parte da realidade dos nossos alunos em sala de aula, em que não prevaleçam histórias que possam ou venham a difamar ou diminuir outros grupos sociais. Ademais, a academia deve estar inteiramente conectada à produção de conhecimentos produzidos dentro da LA, valorizando a sua científicidade e relevância para os estudos da linguagem.

Os estudos em LA contribuem para a evolução de procedimentos, destacando os inúmeros contextos de uso da língua por intermédio da interação e a construção discursiva entre os participantes em contextos reais. Dessa forma, afirmo que a LA desempenha um papel relevante ao ensino de línguas, colaborando para os avanços nos dias atuais, na medida em que oferece contribuições teóricas e práticas para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas mais eficazes e equiparadas às necessidades e demandas dos alunos e do mundo contemporâneo extremamente tecnológico. O campo da Linguística Aplicada favorece o olhar para o mundo com outras lentes por diferentes ângulos, visualizando e respeitando a diversidade de gênero, raça, classe social e religiosidade.

No próximo tópico, apresento o percurso do livro didático e a atual conjuntura do ensino de língua espanhola em Sergipe.

### 3.2 O percurso do livro didático e o LD de espanhol

O livro didático é um grande aliado do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. É um recurso com finalidades pedagógicas que auxilia os professores no compartilhamento de conhecimentos, e os estudantes na prática de conhecimentos discutidos nas atividades presentes no material. É sabido que o LD é encontrado em diferentes modalidades de ensino, passando da Educação Infantil até algumas unidades de Ensino Superior, mesmo em diferentes cursos profissionalizantes. Ademais, é notória a evolução pela qual vem passando o LD, acompanhando todas as mudanças nas formas de ensino e aprendizagem, as novas tecnologias (arquivos em formatos digitais) e as demandas sociais. Nessas circunstâncias apresentadas, faz-se mister entender o percurso do livro didático e seu potencial no destrinchar educacional.

Fazendo um percurso histórico desde os primeiros registros de escrita até a produção do primeiro LD, podemos afirmar, de acordo com Paiva (2008, p. 1), que

O homem registrou sua história em pedra, barro, cascas de árvores, folhas de palmeira, ossos de baleia, dentes de foca, conchas, cascos de tartaruga, bambu, tecido, papiro e pergaminho. Até hoje continua escrevendo nas paredes, nas árvores, na própria pele através da tatuagem, mas foi o papel o grande revolucionador de diversas práticas sociais letradas e, principalmente, das práticas educacionais.

O processo de registrar através da escrita teve e ainda tem vários suportes, mas o papel ganhou proporções significativas no mundo e nas diversas formas de comunicação vinculadas à escritura das palavras. O meio educacional também se utiliza e se utilizou desse recurso para evoluir o compartilhamento de informações e conhecimentos acadêmicos. De acordo com Paiva (2008, p. 1), dentre os primeiros livros, “o *volumen* consistia de várias folhas de papiro coladas que eram enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo”; esse modelo utilizado na Antiguidade Clássica tinha o seu formato em rolo. Já o “*codex* se aproximava mais do livro atual com várias folhas de papiro ou de pele de animais costuradas. Mas mesmo assim era grande e desconfortável” (Paiva, 2008, p. 1). A leitura nesse formato não era tão simples e prazerosa. No entanto, havia uma abordagem ampla de informações, pois, como Mello Junior (2016) informa, o modelo *codex*, durante 500 anos, foi o objeto de armazenamento e compartilhamento do conhecimento humano no Ocidente. As informações manuscritas nesse suporte não tinham apenas caráter científico e técnico, mas abordavam outras informações relacionadas à literatura e a conteúdos de diferentes crenças religiosas.

Segundo Paiva (2008), com a invenção da impressora, no século XV, o livro ganha novas proporções, diferentes dos dois modelos primitivos mencionados acima, pois passa a ser impresso, aumentando a produção para o acesso à comunidade letrada. Apesar disso, nem todos os estudantes tinham esses materiais em mãos devido à escassez na produção, visto que “era comum, até o final do século 18, encontrar uma sala de aula em que os alunos possuían livros diferentes” (Paiva, 2008, p. 2). No entanto, é na década de 70 e início da de 80 que os livros vão ganhando novas aparências e cores e são vinculados aos equipamentos com finalidades didáticas, o “que podemos denominar de sistema integrado de materiais didáticos” (Paiva, 2008, p. 22). Já com o advento da máquina de impressora, as alterações favoráveis e compactas para o livro adquirem novos formatos, agregando interesses das editoras e das gráficas, ou seja, a impressora auxiliou não só o LD, mas também outros recursos, como revistas, cartazes e jornais.

Vale ressaltar que, “Independentemente da posição historiográfica assumida, é consenso que o livro teve, por um longo período, enorme importância para o registro e transmissão do conhecimento” (Mello Junior, 2016, p. 17). Mesmo com diferentes formatos, tamanhos e materiais para sua confecção, o LD sempre terá a sua importância no processo educacional. Além do destaque na educação brasileira, o livro ganha proporções também no cenário da cultura de massas, em que “ocupa um papel destacado, funcionando como a fonte primária para grandes franquias da indústria cultural, cujos resultados financeiros, sociais e políticos se movem por todas as esferas da vida” (Mello Junior, 2016, p. 21). Nesse contexto, o setor editorial de diferentes gêneros também tem visibilidade no aumento de vendas de coleções, coletâneas, séries e *boxes* de livros que chamam a atenção dos leitores devido à vasta abordagem de conteúdos, seja de temas românticos, romance e sexualidade (*Cinquenta tons de cinza*), escrevivências, como o caso de *Olhos D’água*, além de narrativas vinculadas aos gêneros épico e maravilho literário, englobando fantasias, como *Harry Potter* e *O Senhor dos Anéis*.

Atualmente, o livro segue tendo suas alterações para se adequar ao público e ao tempo tecnológico em que vivemos, seja por meio dos livros digitais disponíveis nos *sites* das editoras, pelo formato *Portable Document Format* (PDF), que permite a leitura em diferentes dispositivos eletrônicos, ou até pela utilização de *QR Code*, facilitando e ampliando o contato com outros complementos que discutam o tema.

Nas últimas três décadas a emergência dos meios digitais promoveram uma série de mudanças no modo de vida das sociedades. As transformações têm ocorrido em todas as esferas da vida, nos ambientes doméstico e profissional, nos espaços de lazer, cultura, educação e trabalho, alterando práticas que por séculos se mantiveram relativamente estáticas (Mello Junior, 2016, p. 22).

São essas mudanças e avanços tecnológicos que auxiliam o mercado editorial a inovar e disponibilizar meios que facilitem o contato com o livro. Mello Junior (2016) explica que há uma expressiva mudança nos dispositivos de leitura, quando afirma que

O cenário parece ter mudado com a disseminação massiva de tablets, smartphones e com a venda no Brasil dos dispositivos de leitura, realizada pela Gato Sabido, e mais recentemente pela Amazon com o Kindle, além de redes de livrarias Cultura e Saraiva, respectivamente com o Kobo e o Lev. A empresa de educação Positivo também manteve durante certo tempo sua versão de e-book device (Mello Junior, 2016, p. 27).

Esses dispositivos também auxiliam o professor e os alunos, tornando não só o livro didático acessível, mas outros livros, inclusive os literários, possibilitando o compartilhamento por meio do acesso a partir dos recursos tecnológicos que cada indivíduo tenha. Para nós, pesquisadores e professores, o livro digital e o formato PDF são fundamentais para as nossas leituras rápidas dentro do ônibus ou, até mesmo, para não andarmos com bolsas carregadas de livros até o nosso ambiente de trabalho. Para compreender melhor o que é um livro, fiz uma busca do significado da palavra *livro* em dois dicionários e encontrei as seguintes informações.

A definição, encontrada no MiniAurélio Século XXI escolar: o minidicionário de língua portuguesa traz o seguinte: “Livro: 1. Reunião de folhas impressas presas por um lado e enfeixadas ou montadas em capa. 2. A obra intelectual publicada sob a forma de livro (1). 3. Registro para certos tipos de anotações, sobretudo comerciais” (Ferreira, 2001, p. 430).

Já o Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa conceitua da seguinte maneira:

Livro: 1. Bloco de folhas de papel escritas, normalmente impressas, unidas de um lado e cobertas por uma capa. 2. Obra impressa de caráter científico ou literário: *um livro de geografia, o livro de poesias*. 3. Registro de escrituração comercial: *O inspetor quis ver o livro na loja. // Livro de cabeceira: o livro predileto: Seu livro de cabeceira era um romance de Machado de Assis. Livro de tombo: livro que nos arquivos e instituições congêneres serve para registrar documentos, como certidões, decretos, correspondências etc.* (Bechara, 2011, p. 792).

As duas significações acima apresentam a contribuição do meio impresso para a construção dos livros. No entanto, o segundo conceito reúne diferentes funções para um livro, inclusive há a função de recurso didático, dado o exemplo do livro de geografia.

Ressalto um levantamento histórico dos primeiros livros didáticos de espanhol no Brasil de acordo com uma pesquisa feita por Guimarães e Freitas (2017), que demarca, como ponto inicial, a publicação do primeiro livro didático de língua no Colégio Pedro II em 1919. Mas foi

no ano de 1990 que o espanhol obteve mudanças significativas na produção dos livros didáticos. Assim,

Com muita frequência, observam-se menções a livros escolares de espanhol editados anteriormente a 1990 que silenciam dezenas de produções para citar apenas duas, em alguns casos, equivocadamente, consideradas as únicas produzidas no Brasil nesse período: *a Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, de Antenor Nascentes (1920), primeira obra publicada sobre o assunto no país, e o *Manual de espanhol*, de Idel Becker (1945), que teve mais de 80 edições, a última delas provavelmente publicada nos anos 2000 (Guimarães; Freitas, 2017, p. 10-11).

Observa-se que outras publicações, em anos anteriores, também deram ênfase ao ensino de espanhol no Brasil. Silva (2017) apresenta que, entre 1945 e 1985, o *Manual de espanhol* de Idel Becker teve grandes proporções, com método baseado na gramática-tradução, englobando traduções de palavras. Silva (2017) ainda traz outros dados de publicações de livros de espanhol, apresentando o livro *Síntesis Gramatical de la Lengua Española* e, na mesma época, o livro *Curso Dinámico de Espanhol*. Em 1992, surge outro material já com manual do professor, recurso de áudio e textos com temáticas variadas, intitulado *Lo que oyes*, da autora Carmem Marchante.

De 1980 até os primeiros anos de 1990, o Brasil começa a receber uma diversidade maior de materiais vindos da Espanha. Os livros *Para Empezar* (EQUIPO PRAGMA, 1983), *Esto Funciona* (EQUIPO PRAGMA, 1984) e a coleção *Antena* (EQUIPO AVANCE, 1986) apresentam uma metodologia baseada na abordagem comunicativa de ensino e vêm acompanhados de fitas de áudio. Mas é somente a partir de 1990 que o panorama na oferta de materiais didáticos aumenta consideravelmente no Brasil, principalmente no cenário do MERCOSUL. Com o crescimento da procura por cursos de espanhol no Brasil, a oferta de materiais vindos da Espanha também cresce. São livros, dicionários, caderno de exercícios, livros de jogos, coleções didáticas, livros de leitura, entre outros, para atender aos mais diversos tipos de público. Paralelamente, o Brasil também intensifica suas publicações e vários livros didáticos são elaborados, levando em conta as semelhanças e as diferenças entre o Português e o Espanhol (Silva, 2017, p. 70).

Com a ampliação dos interesses e de estudos da língua espanhola devido ao Mercado Comum do Sul (Mercosul), houve grandes avanços de editoras e aumento do número de autores de livros vinculados ao ensino de língua espanhola. Segundo Silva (2017), em 1991 ocorreu a publicação da coleção *Vamos a Hablar*, de autoria de Felipe Pedraza e Milagros Rodríguez; em 1996, temos a coleção *Español sin Fronteras*, escrita por Josephine Sánchez Hernández e María de los Ángeles J. García; já em 1999, há *Español en Acción – Tareas de Bartaburu e ¡Vale! Espanol para brasileños*, LD elaborado pelas autoras Adda-Nari M. Alves e Angélica Mello Alves, publicado em 1997. Publicado pela Frère Théophane Durand (FTD), em 1994, temos

*¿Quieres aprender español?*, de autoria de María Esmeralda Ballesteros-Álvarez e Marcial Solo Balbás; no ano seguinte, 1995, *Español Activo*, da autora Giselda Baptista; nos anos de 1998, 1999 e 2000, há a publicação de *A ver!, Veo e Veo Todo*, respectivamente.

Já em 1995, temos *Yo hablo español*, de Celia e Mario García-Guillén; em 1997, foi publicado *Hablemos*, de Carol Freitas *et al.*; e, dos mesmos autores da obra anterior, *Nuevo Yo hablo español*, em 1999; outra publicação foi realizada em 1997, intitulada *Hacia el español*, das professoras Fátima Cabral Bruno e Maria Angélica Mendoza; já nos anos 2000, tivemos *Mucho. Español para brasileños*; por fim, em 2001, há a publicação de *Español. Curso de español para hablantes de portugués*, de autoria de Adja Balbino Durão e Maria Cibeli Alonso.

Vale destacar as publicações mencionadas anteriormente a partir de sua evolução abarcando as necessidades e os objetivos do público-alvo. Concordo com Paraquett (2018) ao apontar os modelos de ensino e aprendizagem do espanhol e resumir os objetivos de alguns materiais com finalidades pedagógicas:

No princípio era o verbo, literalmente. Ou eram os substantivos e os adjetivos. E também os pronomes, sobretudo, o complemento, pela dificuldade que sempre apresentaram na aprendizagem de espanhol por aprendizes brasileiros. Quem aprendeu ou ensinou espanhol no século passo, ainda que tenha sido nas décadas finais, sebe que o ensino da língua espanhola no Brasil esteve associado ao grammaticalismo, com aulas focadas na estrutura grammatical, na maioria das vezes fora do uso priorizando-se a memorização de regras (Paraquett, 2018, p. 35).

Com o surgimento do PNLD em 1985, os livros didáticos passaram e passam por uma rigorosa avaliação, com avaliadores competentes que buscam a melhoria do material a cada lançamento de edital para que os alunos e os professores recebam um material de qualidade, com cumprimento dos critérios estabelecidos, pelos avaliadores, nos processos de seleção dos livros.

Mas, para que chegasse ao nome/sigla PNLD, houve algumas outras alterações. Isso porque o programa governamental mencionado é o mais antigo com propósito de distribuir obras didáticas aos alunos da rede pública de ensino no Brasil. Em 1937, o programa tinha outra denominação e, ao longo dos anos, recebeu nomes e funções diferentes. Desde 1985, com o Decreto nº 91.542, de 1985, o PNLD deixou de ser chamado Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) e passou a ser chamado Programa Nacional do Livro Didático<sup>34</sup>, com novas mudanças, tais como:

---

<sup>34</sup> Informações disponíveis em: <https://encurtador.com.br/dhrN8>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Indicação do livro didático pelos professores;  
 Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;  
 Extensão da oferta aos alunos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> série das escolas públicas e comunitárias;  
 Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.<sup>35</sup>

Com a nova possibilidade da escolha pelos professores para eleição do livro a ser utilizado, essa ação proporciona aos professores a percepção de análise do material mais adequado para os aprendizes, com certa proximidade das realidades dos alunos.

Mas, afinal, o que é o PNLD? De acordo com o *site* governamental que distribui informações referentes a esse programa e a outros programas destinados à educação,

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.<sup>36</sup>

É com o PNLD que os livros didáticos chegam às escolas e auxiliam professores e alunos a terem contato com esses materiais de maneira gratuita, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas e, no caso desta pesquisa, na disciplina língua espanhola. É relevante destacar que, com a implementação avaliativa do programa e com os critérios de seleção dos materiais, editoras e autores buscam seguir à risca os itens para aprovação do material, dessa forma rompem com os modelos tradicionais, inclusive os que enfatizam apenas conteúdos gramaticais e métodos de tradução. Além disso, de acordo com Costa (2018), o PNLD facilita a vida dos professores, visto que, a partir desse momento, não precisam elaborar todas as atividades para as suas turmas, mesmo que isso fosse o ideal, já que cada turma tem aceitação e desempenho diferente, porém essa ainda é uma responsabilidade inviável para os professores (Costa, 2018) dada a sobrecarga de trabalho existente na rotina desses profissionais.

Em 2011, com a adesão do componente curricular Línguas Estrangeiras Modernas no PNLD, que inclui a língua inglesa e a língua espanhola, surgem inúmeros trabalhos interessados no livro didático de espanhol, seja na sua produção ou na análise desse material. Segundo Costa (2018), a inclusão do espanhol no programa se deu a partir de 2008, com a publicação do

<sup>35</sup> Informações disponíveis em: <https://encurtador.com.br/dhrN8>. Acesso em: 20 jan. 2023.

<sup>36</sup> Informações disponíveis em: <https://encurtador.com.br/bmAE3>. Acesso em: 20 jan. 2023.

primeiro edital. Já em 2009, houve o período de inscrição e avaliação das coleções para, no ano de 2010, haver a publicação do guia do PNLD posteriormente e a escolha realizada pelos professores a partir de todo esse processo em 2011. Assim, os livros escolhidos chegaram às escolas públicas brasileiras. Esse foi o marco inicial para surgirem novos editais em anos posteriores, como 2012, 2014, 2015, 2017 e 2018.

Seguindo com as reflexões sobre o edital, terei como referência o edital de 2018, que estabelece orientações para as duas coleções analisadas nesta pesquisa. No entanto, no referido edital, foram aprovadas três coleções, *Confluencia* (2016)<sup>37</sup>, da Editora Moderna, *Cercanía Joven*<sup>38</sup> (2016), produzida pela editora SM, e *Sentidos en Lengua Española*<sup>39</sup> (2016), da Editora Richmond. Para que os professores tivessem contato com essas coleções, é disponibilizado o Guia do PNLD, seja de maneira *online* ou em formato PDF, além de conter uma resenha de cada coleção a fim de que os professores compreendam a estrutura de cada material. O guia apresenta todo um contexto da importância de os professores efetuarem sua leitura, pois esse documento pretende auxiliar no processo de seleção do LD e explica que todo trabalho desenvolvido foi com total dedicação das equipes de técnicos, professores do Ensino Médio e do Ensino Superior, preocupados com o ensino da Educação Básica e com a formação dos aprendizes. Além de explicar os regimentos e documentos oficiais que orientam a educação do país, o guia também explana como estão organizadas as resenhas dos livros aprovados, contendo os seguintes itens:

As resenhas apresentam as seguintes seções, cada uma com um objetivo específico:  
 1) Visão geral, em que se destacam as informações básicas sobre a coleção, incluindo-se a forma como está estruturada, a fundamentação teórica que a orienta e os objetivos que pretende alcançar; 2) Descrição, em que se detalha a organização de cada volume do Livro do Estudante, do Manual do Professor e do CD em áudio, elencando-se,

<sup>37</sup> Parte da resenha desse material: “A coleção apresenta uma visão didático-pedagógica sociointeracionista da língua, a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos. Possibilita o aprendizado por meio de projetos, nos quais, além de facultar o desenvolvimento de todas as formas de compreensão e expressão na nova língua de modo integrado, o(a) estudante desenvolve sua autonomia e é levado(a) a se constituir como sujeito”.

<sup>38</sup> A coleção apresenta uma abordagem sociointeracionista que privilegia o ensino da língua espanhola em uso. Apresenta como base teórica o conceito de letramento crítico, as noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, variação linguística e o trabalho integrado das quatro habilidades. A variedade de gêneros discursivos orais e escritos de diferentes esferas permite que o estudante tenha contato com a diversidade cultural, social e étnica das comunidades que se expressam em espanhol e em português. Os temas selecionados são atuais, de interesse do estudante do Ensino Médio e revelam uma preocupação social com uma formação cidadã, promovendo a valorização positiva da mulher, a cultura em direitos humanos, a ética na política, a diversidade e a inclusão.

<sup>39</sup> A coleção, fundamentada numa perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista, tem como eixo central o trabalho com os gêneros discursivos. Apresenta uma diversidade de textos advindos de diferentes esferas, suportes e variedades linguísticas. Esses retratam a pluralidade sociocultural brasileira e a das comunidades hispanofalantes, assim como promovem o respeito à diversidade social, étnico-racial, etária, cultural e de gênero. Abordam temas adequados ao Ensino Médio e propiciam o engajamento dos estudantes em discussões acerca de questões socialmente relevantes. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

assim, as unidades temáticas, seções e subseções propostas; 3) Análise da obra, em que se apresenta brevemente a proposta teórico-metodológica adotada, se avalia o projeto gráfico-editorial e se discute a maneira como são abordados compreensão/produção escrita, compreensão/produção oral e elementos linguísticos; 4) Em sala de aula, em que se registram algumas observações importantes atinentes ao uso do material (Brasil, 2017, p. 9).

Todo esse processo de seleção e cuidado em especificar, para cada docente, o conteúdo sobre as coleções aprovadas ajuda o professor a ter e conhecer o material que atende aos diferentes perfis do seu público de estudantes. Para Souza (2018), os materiais didáticos são recursos aliados dos professores e, durante a seleção deles, devem considerar os quesitos impostos pelas orientações que regem a educação, e os critérios das instituições de ensino onde esses livros serão utilizados devem ser considerados. Destaco que a escolha dos materiais seja realizada pelos professores de cada disciplina e não apenas pela direção de algumas instituições de ensino. Essa etapa, assim como outras já realizadas de maneira minuciosa, colabora para um bom engajamento do ano letivo. Toda a comunidade escolar deve reconhecer que o LD não é completo, então, se necessário, deve passar por adequações/adaptações de acordo com as demandas estabelecidas pelos docentes.

Ao pensarmos em sala de aula, podemos destacar alguns protagonistas importantes dentro desse contexto, porém os que vêm à nossa mente são alunos, professores e comunidade escolar. No entanto, o material didático utilizado em sala de aula também tem o seu grande destaque entre os seus usuários, sejam eles os que irão compartilhar os conhecimentos ou os que irão adquirir conhecimentos. Isso porque o LD tem a função de transmitir informações de maneira que auxiliem na formação crítica dos alunos, favorecendo o rompimento de informações estereotipadas e auxiliando no aprendizado de novas informações assertivas.

Todavia é necessário ter em conta que os livros didáticos não são guardadores de verdades absolutas, que seus conteúdos podem e devem ser desmistificados, principalmente se não trabalham em uma perspectiva intercultural, se ao invés de trazer as culturas em uma ótica plural e complexa, prezam por uma representação estereotipada, que não dá espaço para que a diversidade esteja presente (Souza, 2016, p. 39).

Segundo Coimbra e Chaves (2018), o livro didático atualmente é um gênero discursivo complexo que engloba diferentes gêneros e busca textos que desenvolvam criticamente as funções sociais. No entanto, é importante que o professor reconheça que esse material deverá ser adaptado de acordo com a necessidade dos alunos ou com a proposta pretendida pelo docente. Ademais, o docente precisa reconhecer que os materiais que serviram de complemento

também serão considerados didáticos, pois, nas palavras de 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”. Assim, mesmo o livro didático sendo, na grande maioria das vezes, o único recurso disponibilizado aos professores, ou mesmo que a parte dos docentes não tenha o tempo adequado para elaborar um material complementar ou aplicá-lo (o LD) em sala de aula devido à carga horária curta das aulas, o professor e toda a comunidade escolar devem reconhecer que há uma vasta lista de recursos que, a partir da utilização com finalidade pedagógica, tornam-se um material didático.

Como as minhas análises realizadas têm foco principal nas questões de identidades negras presentes nos livros didáticos aprovados no PNLD (2018), realizei uma busca de itens referentes a essas questões e encontrei as seguintes informações no edital de convocação de 2015, com dez itens vinculados aos subitens, destrinchando detalhadamente cada seção, exibindo regras, prazos e anexos para a efetivação das inscrições. No primeiro tópico, há os objetivos do edital, com apresentação da finalidade de convocação de editores. Já no tópico 3, são dispostas as características das obras. Na segunda parte do documento, encontram-se os anexos; o primeiro anexo é composto por três itens, incluindo uma vasta quantidade de subitens que abordam a estrutura da obra e os critérios de exclusão. O segundo anexo, intitulado especificações técnicas para produção das obras didáticas, aponta como devem ser seguidos os critérios de estrutura física dos materiais. Já o terceiro anexo contempla os principais critérios de avaliação, com sua organização em três itens, apresentando em grandes subitens os critérios a serem seguidos. Destaco os seguintes itens do anexo III, sendo o primeiro, presente no tópico I, referente aos princípios de contemplação das obras:

1.1.5. incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância; 1.1.6. promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

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;

1.1.8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (Brasil, 2015, p. 32).

Nesses subitens, observa-se o compromisso em respeitar e valorizar a diversidade e contemplar imagens assertivas de afrodescendentes, abrangendo diferentes profissões e espaços de poder dos minoritizados. Há um desejo de que a cultura e história afro-brasileira sejam abordadas, de forma que protagonizem e destaquem a sua importância na construção do Brasil, além de serem trabalhadas temáticas relacionadas a questões étnico-raciais, discriminação e preconceito racial com o intuito de promover equidade social.

No item 2, referente aos critérios de avaliação, encontra-se o subitem 2.1.1., intitulado “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio”, que privilegia as legislações e as diretrizes oficiais que regem o Ensino Médio, com exclusão das obras que não obedecerem a elas. Saliento, nesse item, as opções b.1 e b.2, que contemplam as legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, trazendo a obrigatoriedade das temáticas apregoadas por esses regimentos. Seguindo no mesmo tópico, o item f.2 mostra o Parecer CNE/CP nº 3 de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, que contemplam assuntos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Seguindo no mesmo anexo, no item 2.1.2, denominado “Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, evidencia-se a exclusão das obras didáticas que

- a.** veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; (Brasil, 2015, p. 33).

As obras que demonstrarem ações preconceituosas dentro dos segmentos acima mencionados são excluídas no período de seleção. No item 2.1.7.2, relacionado às ilustrações, elas devem estar enquadradas com os seguintes requisitos: “**c.** retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;” (Brasil, 2015, p. 33), havendo a exigência da utilização de imagens que mostrem a realidade brasileira sem causar estereótipos ou privilegiando apenas uma camada da população.

É relevante destacar que, para o PNLD (2018), o ensino de língua estrangeira moderna deve contemplar os princípios e objetivos gerais mencionados no item 3.1.2, o ensino de espanhol e inglês.

A língua estrangeira moderna - espanhol e inglês -, no ensino médio, deve contribuir para a compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos, expressam

valores construídos nas práticas sociais, favorecem a formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades sociais. Esse engajamento deve pautar-se em princípios e valores éticos que preparem para o exercício da cidadania (Brasil, 2015, p. 38).

É com esse mesmo intuito, através do ensino de espanhol, que, como professora e pesquisadora, pretendo contribuir para que meus alunos tenham o olhar de que o aprendizado de língua espanhola não é apenas a estrutura da língua, mas que por meio dela os alunos podem construir valores, auxiliando na sua formação crítica e colaborando também para o reconhecimento social e a valorização identitária desses estudantes. A partir das interpretações dos itens gerenciados pelo órgão governamental, nota-se que o edital mencionado se preocupa com e reconhece a potencialidade do ensino de espanhol e a sua contribuição na formação cidadã dos alunos engajados no reconhecimento da diversidade social brasileira. São as regras estipuladas pelo documento que as editoras devem seguir para que as obras sejam aprovadas, escolhidas e utilizadas nas escolas brasileiras.

Tendo em vista as interpretações mencionadas, a entrada do espanhol no PNLD e a distribuição dos livros didáticos de língua espanhola e de língua inglesa para os estudantes da rede pública de ensino trouxeram grandes significâncias para professores, alunos, pesquisadores e toda a comunidade brasileira. No entanto, como nossos destinos são vinculados ao ensino e à produção de materiais didáticos de espanhol no Brasil, teve início uma época de incertezas para os professores de espanhol, estudantes de graduação e pesquisadores, assim como eu, que ainda estava na reta final da graduação e comecei a me preocupar com o meu futuro profissional com as informações que vinham surgindo no ano de 2016 até o presente momento, pois se dá início a publicações, reformulações e alterações legislativas nos regimentos educacionais do Brasil.

Em 2016, ocorreu a publicação da Medida Provisória nº 746 de 2016<sup>40</sup>, que propaga as alterações no Ensino Médio e é o pontapé inicial para a homologação da Lei nº 13.415, de 16

---

<sup>40</sup> Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. Disponível em: <https://encurtador.com.br/GMY29>. Acesso em: 14 fev. 2023.

de fevereiro de 2017, que apregoa a reforma do Ensino Médio, institui a implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e altera outros regimentos educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. A lei do espanhol estabelecia que o prazo de implementação ocorresse dentro de cinco anos, com os seguintes requisitos:

Art. 1º 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.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluem desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei (Brasil, 2005).

Mediante a legalização da Lei nº 11.161/05, a obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas públicas e a disponibilidade nas redes privadas de ensino, esses fatores atraem interesses de novos profissionais, dos professores já atuantes, de cursos de idiomas e das editoras na produção dos materiais didáticos.

Todavia, realço o parágrafo 4º da Lei nº 13.415/17, que justifica a BNCC referente às línguas espanhola e inglesa, afirmando:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão oferecer 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).

Com esse regimento, a língua espanhola passa a ser optativa nas instituições escolares, com locais e horários definidos pelo sistema de ensino. Consequentemente, surge também a retirada do espanhol dos próximos editais, restando apenas o último edital de 2018, que menciono acima.

Em 2017, a BNCC se torna o documento principal para os futuros regulamentos da educação deste país. Já o ensino de língua espanhola passa a ocupar, no documento mencionado, a parte dos currículos itinerários formativos, que, de acordo com a Base, estabelecem uma flexibilidade no currículo, possibilitando um aprimoramento dos conhecimentos na área de interesse dos estudantes. Em conformidade com Botelho (2021), afirmo que o ensino do espanhol vem passando por reinvenções mediante reivindicações e permanece sendo língua nos currículos municipais e estaduais.

Ponho em evidência a atual situação do espanhol no meu Estado, haja vista que a luta favorável à continuidade da língua espanhola em Sergipe não poderia ser diferente: são inúmeros professores atuantes na rede pública, professores/pesquisadores das universidades e graduandos do curso de Letras Espanhol que buscam e torcem para a permanência da disciplina nos currículos sergipanos. De acordo com as informações de Santos e Silva Júnior (2022), por intermédio das mudanças propostas pelas legislações e normas federativas, o Estado de Sergipe busca se adaptar à nova realidade.

Com a flexibilidade curricular imposta pela Base Nacional Comum Curricular, vinculada aos itinerários formativos, o ensino de espanhol ocupa um novo ambiente escolar e a sua continuidade. Santos e Silva Júnior (2022, p. 20) atribuem a esse espaço um local de resistência da língua, dizendo: “Eis então o lugar da Língua Espanhola no Currículo Sergipano. O Itinerário Formativo de Língua Espanhola, dividido em três módulos de 40 módulos/aulas cada que compõem o capítulo do Currículo de Sergipe Etapa Ensino Médio na seção Itinerários Formativos”.

São essas e outras lutas que ainda vêm ocorrendo que permitem a permanência do ensino de língua espanhola em Sergipe. Para os autores Santos e Silva Júnior (2022), atuantes ativos na rede de ensino estadual e federal sergipana e vinculados juntamente a outros interessados na causa pela permanência do espanhol nos currículos sergipanos,

[...] a permanência da língua espanhola no currículo do novo Ensino Médio sergipano é resultante de uma trajetória de resistência. Resistir em um currículo que tardou para incluí-la, cujo pequeno espaço para a língua espanhola na carga horária semanal dos/as estudantes dificultava a realização de um trabalho com mais qualidade e que precisou passar por um processo de adaptação após a lei do Novo Ensino Médio, gerando incertezas e reforçando a fragilidade da presença desse componente (Santos; Silva Júnior, 2022, p. 21).

Com as novas alterações realizadas nos documentos que regem a educação brasileira e a implementação do Novo Ensino Médio, o espaço da língua espanhola ganha tanto incertezas para os futuros e ativos professores da rede pública/particular de ensino quanto inúmeras

dúvidas sobre a permanência da língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio, ocasionando lutas pela preservação da ELE nos currículos, conquistando apoiadores dessa causa nas universidades públicas e privadas, sendo eles estudantes, professores, pesquisadores engajados nos estudos da linguagem e adeptos da língua espanhola. Além de participações no currículo estadual para permanência da ELE, surgem nacionalmente movimentos em favor do espanhol, como o #FicaEspanholBrasil, que utiliza as redes sociais para unir e divulgar informações sobre novidades, conquistas e insucessos. Em Sergipe, não foi diferente. É possível seguir a página na plataforma *Instagram*, que divulga a #FicaEspanholSergipe<sup>41</sup>, movimento que incentiva a pluralidade linguística e a estabilidade do espanhol ativamente, buscando melhorias e divulgando eventos acadêmicos, palestras, encontros, audiências públicas e conquistas ocorridas em outros Estados brasileiros.

Mesmo com tantas mudanças, as lutas não têm fim, e a esperança do retorno da língua aos currículos e o reconhecimento e as contribuições para toda a sociedade brasileira são visíveis, mediante os efeitos obtidos, vinculados às pesquisas desenvolvidas e às que ainda estão sendo produzidas. Assim, nota-se que há uma preocupação em lutar pelo ensino/estudo da língua espanhola, de modo que esse ensino/estudo contribua para o desenvolvimento crítico dos alunos. A atual conjuntura política me possibilita renovar a esperança do retorno da língua espanhola como obrigatória, da abertura de concursos e dos investimentos financeiros realizados nas pesquisas.

No item seguinte, me atentarei a apresentar outros regimentos importantes para os estudos de cultura afro e afro-brasileira tanto nos livros didáticos quanto nas instituições educacionais, uma vez que, de acordo com o exposto antes, é notório que durante um bom tempo, em especial antes da BNCC, a legislatura brasileira destacou atentamente a preocupação em haver a representação negra e indígena nos livros didáticos. Para Silva Júnior (2022), o reconhecimento, por parte do Estado, do pluralismo étnico-racial, do preconceito e da discriminação é fundamental ser apresentado/discutido em leis e normas para que sirva de auxílio no combate ao racismo, seja nas escolas ou nos livros didáticos, como observamos nos critérios do PNLD. Então apresento, no item seguinte, as legislações que contribuem para uma educação inclusiva e equitativa.

---

<sup>41</sup> Mais informações em: [@ficaespanhol.se](http://ficaespanhol.se).

### 3.3 Implementação da Lei nº 10.639/03, as reivindicações educacionais e suas contribuições para os avanços no livro didático

Ao longo dos anos, o Brasil tem implementado diversas leis e diretrizes com o objetivo de promover a valorização, o reconhecimento e o ensino da cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários. Essas elaborações são e foram elementares para o combate ao racismo estrutural e o reconhecimento da diversidade étnico-cultural e racial que compõe o nosso país. Podemos observar essa preocupação na Lei nº 9.394/96, mais conhecida como LDB, que foi alterada pela Lei nº 13.415/17, já mencionada.

Evidencio que a LDB estipulava, no capítulo II, seção I, Art. 26, parágrafo 4º, a seguinte atribuição: “§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996). Assim, o reconhecimento de cada povo que teve contribuição na diversidade identitária brasileira tinha lugar privilegiado na educação, e segue no Art. 26-A que nas instituições, sejam elas públicas ou privadas, torna-se obrigatório o estudo das culturas afro-brasileira e indígena. No segundo parágrafo, é relevante mencionar o espaço que ganha a abordagem dos conteúdos afro-brasileiro e indígena: “§ 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, 1996). Dessa forma, assuntos relacionados à cultura afro e aos povos originários deverão ser ministrados em todas as disciplinas, destacando algumas áreas. E essa inclusão é de incumbência, também, do ensino de língua espanhola.

Como já mencionei na introdução deste trabalho, no governo do atual Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, reconhecendo as reivindicações propostas pelos movimentos sociais negros, com o intuito de reverter as ações discriminatórias em nosso território e pensando em uma educação antirracista, equitativa e democrática, foi sancionada a Lei nº 10.639/03, que fez alterações na LDB. Pode-se observar, nos regulamentos a seguir, as contribuições propostas pelo regimento que valoriza a implementação nas escolas das questões referentes à cultura afro e afro-brasileira.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

"Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Brasil, 2003).

Tal regulamento designou a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, africana e toda sua história nas instituições de ensino brasileiras, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio. Mas não é só isso: houve a inclusão, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como data comemorativa. Destaco que as questões vinculadas à cultura negra não devem ser apenas comemoradas no mês de novembro, mas durante todo o ano letivo, de maneira que os alunos negros se reconheçam e tenham orgulho da sua identidade ancestral. Observo que a referida lei é um grande avanço no meio educacional, porém, o regulamento apresenta uma inconsistência ao não englobar alterações ou reformulações nos currículos e a inclusão dos conteúdos referentes aos povos negros e originários em especial nos cursos de graduação e não apresentar a obrigatoriedade de cursos/formação continuada dos professores atuantes nas unidades de ensino.

No parágrafo 2º, percebe-se uma certa limitação, não englobando também as outras disciplinas, como língua espanhola, que também deve constar e tem recursos para abordar o conteúdo e auxiliar na formação inclusiva e crítica dos educandos. Dessa maneira, não deveria especificar apenas três áreas do ensino, dando destaque como no referido parágrafo, mas nomear todas as áreas/disciplinas que fazem parte do currículo educacional. Nesse sentido, estou de acordo com Souza (2016, p. 40) por acreditar na diversidade que temos no nosso país e, principalmente, na nossa sala de aula:

Acredito que a diversidade, especialmente na escola e no LD, não deva ser tratada como uma questão a ser igualada, não é dizer, por exemplo, que brancos e negros ou que mulheres e homens são iguais, mas sim potencializar as diferenças existentes entre eles como algo enriquecedor, que, portanto, devam ter acesso aos mesmos direitos cíveis.

A intenção não é igualar as identidades e nem manter a supremacia entre as raças brancas ou negras, mas reconhecer e valorizá-las, quando apresentadas nas aulas, com viés de (re)construção e orgulho identitário, expondo a potência de cada raça, de modo que haja uma equidade nos materiais didáticos e nas aulas ou nas atividades educacionais. A Lei Federal

possibilita que os discentes negros e negras sintam-se reconhecidos e que haja a valorização cultural e identitária, como também tenham a relativa importância na construção social e histórica do Brasil. O ornamento é um recurso que necessita de agentes educacionais para que ocorra a sua aplicabilidade; dessa forma, não adianta ter a norma e não ter profissionais comprometidos com a causa, engajados com a realidade de predominância da branquitude<sup>42</sup> em nosso país. É necessário que a população negra seja reconhecida não com a intenção de querer sobressair mais que outra, mas para que ocupe cenários em que outros visualizem e ouçam protagonistas atuantes e que muito contribuíram e têm para contribuir.

Mesmo após 20 anos da promulgação da lei, muito ainda deve ser realizado na sala de aula, principalmente durante a formação dos docentes em diferentes áreas de ensino, visto que, de todos os avanços educacionais visando à equidade, o país é extremamente racista, como podemos observar nas partidas de futebol, seja com jogadores negros de clubes grandes e renomados ou de clubes pequenos. Além disso, foi sancionada também a Lei nº 11.645/08, que acrescenta informações à lei anterior, contemplando o ensino da cultura dos povos originários nos currículos escolares. Regulamentos como esses evidenciam os avanços para a promoção da igualdade racial e para a desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes no contexto social. O ensino de temas presentes nas legislações busca oportunizar uma educação mais equitativa, inclusiva e que valorize a diversidade cultural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e respeitosos com a diversidade identitária que constitui o Brasil.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERER) apregoa preceitos contribuintes não apenas para a abordagem desses temas em sala de aula, mas também para que o PNLD siga os critérios estabelecidos pelas diretrizes, com a seguinte intenção:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2014, p. 10).

Os conteúdos trabalhados em sala de aula devem provocar, nos aprendizes, o orgulho identitário para que haja a valorização da identidade e o reconhecimento da importância dos seus ancestrais para a construção da sociedade brasileira. Porém, são notórios os obstáculos a

---

<sup>42</sup> De acordo com a interpretação do historiador Cardoso (2014), o termo branquitude é utilizado para se referir à identidade branca ou à identidade racial do branco e não questiona os privilégios raciais.

serem enfrentados ou que já enfrentamos em nosso cotidiano escolar a fim de romper com os preceitos estabelecidos pela cultura eurocêntrica, caracterizada por manter o silenciamento de muitos e que durante anos vem causando grandes perdas de compartilhamento e reconhecimento das produções de intelectuais suleados. A escola é o canal em que professores, estudantes, equipe diretiva e todos que fazem parte da comunidade escolar percebem o seu valor, sem querer negar os seus preceitos e traços fisionômicos. Para as DCN-ERER, as instituições de ensino têm esse papel de ampliar e reconhecer a pluralidade e a diversidade que compõem o país.

Precisa, o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos (Brasil, 2004, p. 18).

Essas e outras ações governamentais no cenário educacional deste país são fruto dos anseios do Movimento Negro e de outros movimentos compostos por intelectuais preocupados com as ações sociais que dizem respeito à diversidade e que lutam em apoio à causa antirracista. As indagações do Movimento Negro são favoráveis para que a equidade racial esteja presente nos documentos que compõem as jurisprudências educacionais brasileiras. Conforme Gomes (2011), a partir de mudanças ocorridas por meio do Movimento Negro, esse movimento possibilitou novos rumos em busca de reivindicações, denunciando a postura do Estado, exigindo medidas políticas, ações afirmativas<sup>43</sup> e intervenções no próprio Estado, com a inclusão de ativistas e intelectuais participantes do movimento para estarem participando ativamente das elaborações documentais vinculadas ao propósito de equidade. Mesmo com essa participação, a desigualdade no Brasil e a hierarquização da branquitude seguem tendo privilégios, e os negros continuam subalternizados. São equipes formadas pelo movimento que debatem constantemente sobre a educação antirracista. Para Gomes (2011), o movimento exige da política pública educacional a construção da equidade de forma urgente para que os grupos que foram tratados como desiguais sejam reconhecidos.

É essa reviravolta no cenário das políticas públicas educacionais que o movimento pretende alcançar, mudando também a percepção do povo negro, destacando os inúmeros locais

---

<sup>43</sup> Utilizo a expressão ações afirmativas de acordo com Gomes e Silva (2018, p. 90), para quem “As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade”.

a que a cultura afro e afro-brasileira devem chegar, inclusive nas instituições de ensino, como explica Gomes (2011, p. 115):

Tais ações no campo da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações políticas do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e práticas educacionais tem sido uma das mais atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio por um efetivo controle público.

Os avanços obtidos atualmente são fruto das ações reivindicadas pelos movimentos antirracistas que cobravam e cobram respostas dos poderes públicos, focalizando não apenas o meio educacional, mas tendo este como mecanismo principal para que as mudanças ocorram na educação brasileira.

O direito e o bem-estar dos negros no meio escolar foram, durante muito tempo, um lugar desejado pelos negros e negras brasileiros, inclusive no que se refere à sua permanência até a conclusão seja do Ensino Básico ou Médio ou a conclusão de um nível superior e o ingresso nas universidades, almejando ocupar cursos para obter cargos considerados, pela sociedade, de pessoas brancas.

Para Souza (2016), a educação para a população negra foi negada pela Constituição do país, delimitando as oportunidades para negros e negras que tinham de desenvolver atividades trabalhistas. Assim, “[...] foi o próprio Estado que criou medidas legais para que estes não tivessem acesso a qualquer tipo de recurso que alavancasse suas condições, como é o caso do decreto 7031/1878 [...]” (Souza, 2016, p. 65); com isso, os negros não frequentavam as escolas, pois tinham procurar trabalhos para sobreviver e manter suas famílias. Dessa forma, a afirmativa dos preceitos educacionais de mudar e melhorar a vida dos indivíduos “[...] é a primeira a dividi-los e demarcar o espaço e o que cada um pode ser dentro da sociedade. Lamentavelmente aos negros têm-se predestinado papéis de pouco protagonismo ou autonomia” (Souza, 2016, p. 66). Sabendo das ações preconceituosas e racistas que se perpetuam no chão da escola, seja por meio de professores ou até mesmo por “brincadeiras” sem graça que ocorrem nas escolas com os alunos negros e negras, com a educação privilegiando apenas os aspectos eurocêntricos e desqualificando os aspectos culturais afro e afro-brasileiro, o negro passou e ainda passa a não se orgulhar da sua ancestralidade ou identidade social. Nas palavras do intelectual negro Abdias do Nascimento (2016), há

predominância dos conteúdos que prestigiam abordagens eurocêntricas, assim silenciando a cultura e a história do continente africano e dos seus descendentes. Além disso,

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 2016, p. 94).

É evidente que os movimentos e os intelectuais preocupados com toda a inferiorização sofrida pela população negra brasileira nas instituições de ensino instigaram e instigam o interesse em buscar o Estado para reverter essa e outras situações preconceituosas, em especial no meio escolar. Para Santos (2005), as reivindicações referentes ao estudo da história do continente africano, da cultura negra brasileira e da formação do negro no Brasil foram iniciadas por movimentos sociais no *I Congresso do Negro Brasileiro*, ocorrido no Rio de Janeiro entre os dias 26 de agosto e 4 de setembro de 1950. Outro evento marcante para concretizar as reivindicações no ambiente educacional realizou-se na *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, em meados do século XX, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, com a participação do presidente da época, Fernando Henrique Cardoso.

Ainda segundo Santos (2005), as solicitações realizadas nesses encontros deram origem à entrega do documento, com o intuito da criação do *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, que solicitava inúmeras mudanças e preparo dos professores para abordar as questões raciais negras em sala de aula e reivindicar a não circulação de livros didáticos que propagassem imagens estereotipadas dos negros com representações de inferioridade e subalternidade. Mediante a aceitação pelo governo que estava vigente das solicitações requeridas na metade da década de 1990, os livros didáticos passaram por revisões, provocando a eliminação de “vários livros didáticos em que os negros apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas” (Santos, 2005, p. 25). Esses livros, como dito, saíram de circulação e alertaram as próximas produções sobre a necessidade de representação dos negros e negras de maneira equitativa e em contextos favoráveis.

Por intermédio desse peditório de fiscalizações e eliminações dos livros que apresentavam estereótipos do povo negro, vários outros Estados que compõem a federação brasileira passaram a verificar e excluir livros em que predominavam questões subalternas da população negra. Além disso, os movimentos negros alcançaram também a “inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino [...]” (Santos, 2005, p. 26), almejando a equidade e o respeito à diversidade social.

Em Sergipe, esse movimento também teve reflexo, isso porque ocasionou a elaboração e publicação da Lei Ordinária nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, sancionada pelo prefeito da época, José Almeida Lima, e aprovada pela Câmara de Vereadores do município de Aracaju.

LEI N° 2221, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1994.

INSTITUI A CRIAÇÃO DO CURSO PREPARATÓRIO PARA O CORPO DOCENTE E OUTROS ESPECIALISTAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, VISANDO A IMPLANTAÇÃO DE DISCIPLINAS OU DE CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS NO CURRÍCULO DA REFERIDA REDE, BASEADOS NA CULTURA E NA HISTÓRIA DO NEGRO E DO ÍNDIO, DE ACORDO COM A PEDAGOGIA INTER-ÉTNICA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU: Faço Saber que a Câmara de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o curso preparatório para o corpo docente e demais especialistas da Rede Municipal de Ensino, visando prepara-los para a aplicação de disciplinas e conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro e do índio no Brasil.

Art. 2º A Rede Municipal de Ensino, deverá adotar no seu currículo disciplinas e conteúdos programáticos fundamentados na cultura e na história do negro e do índio no Brasil.

Art. 3º O curso preparatório terá os seguintes conteúdos:

a) migração e áreas de distribuição de grande alcance; povoamento indígena da América e do Brasil;

b) diversidade étnica dos povos indígenas no Brasil; população, línguas e culturas Sua geografia;

c) culturas indígenas, aculturação e processo de articulação com a Sociedade Nacional Brasileira; manutenção e reconstrução das identidades étnicas;

d) sociedade nacional, identidade étnica e povos minoritário; por uma construção da cidadania;

e) migração forçada dos africanos para o Brasil, origens e concentração étnicas no Brasil;

f) reagrupamento étnico e resistência dos escravos;

g) persistência, emergência e reconstrução de identidade étnica negras no Brasil;

As revoltas dos escravos como fenômeno político;

h) as atuais identidades étnicas dos negros no Brasil e suas manifestações.

Art. 4º O programa constante do Art. 3º é flexível e aberto às sugestões de setores da sociedade civil interessada na questão da educação do negro e do índio, e da educação dos membros da sociedade nacional, quanto aos problemas que enfrentam essas duas grandes categorias de cidadãos etnicamente identificados.

Art. 5º Cabe à Secretaria de Educação do Município, através de seus órgãos competentes, tomar as devidas providências para a implantação desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.  
 Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário (Aracaju, 2013).<sup>44</sup>

Ressalto que, ao tomar conhecimento do regimento anteriormente citado, observei a preocupação do meu Estado (Sergipe) em preparar os professores para compreenderem a importância de abordar a temática da identidade negra. Também notei como o reflexo dos movimentos sociais negros foi e é importante para toda a sociedade sergipana e brasileira. A proposta da lei discorre sobre a elaboração de um curso preparatório para os professores da rede municipal de ensino, de forma que aborde a cultura africana, afro-brasileira e dos povos originários, contemplando a sua contribuição para a história do país e a formação da diversidade étnica presente não apenas em nosso Estado, mas em todo o território brasileiro. Assim, além da obrigatoriedade de abordagem de conteúdos referentes a esses povos silenciados ou que tiveram suas histórias contadas de maneira “distorcida”, há o esforço na formação de profissionais competentes.

Um ano depois da publicação da deliberação mencionada, ocorreu, em Aracaju, Sergipe, a emissão da disposição legislativa de nº 2.251, de 31 de março de 1995, que concebe a inclusão, nos currículos do 1º e 2º graus, de temas que envolvem a raça negra e sua contribuição história e cultural, além de outras deliberações, a saber:

**LEI N° 2251, DE 31 DE MARÇO DE 1995.**

**DISPÕE SOBRE A INCLUSÃO, NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS RELATIVO AO ESTUDO DA RAÇA NEGRA NA FORMAÇÃO SÓCIO CULTURAL E POLÍTICA BRASILEIRA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

**O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE ARACAJU:** Faço Saber que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:  
 Art. 1º Ficam incluídos, no currículo das escolas da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos, relativo ao estudo da Raça Negra, na formação sócio cultural e política.

Art. 2º A Rede municipal de Ensino deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a cultura e a história do negro no Brasil.

Art. 3º Ao lado dos grandes eventos da história da captura e tráfico escravagista, da condição do cativeiro, das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição social do negro, hoje, bem como sobre a produção cultural de origem afro-brasileira, bem como dos movimentos organizados de resistência no decorrer da História Brasileira.

Art. 4º Para efeito de suprir a carência de bibliografia adequada, far-se-á levantamento da literatura a ser adquirida pelas bibliotecas escolares do município.

Art. 5º A fim de qualificar o professor para a prática em sala de aula, no que diz respeito à matéria objeto da presente Lei, realizar-se-ão cursos, seminários e debates com o corpo docente das escolas municipais, com ampla participação da sociedade

---

<sup>44</sup> Informações referentes à Lei nº 2.221, de 30 de novembro de 1994, disponíveis em: <https://encurtador.com.br/zGXY5>. Acesso em: 20 dez. 2022

civil, em especial dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira.

Art. 6º A Secretaria Municipal de Educação promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana: Língua Portuguesa; Estudos Sociais; Geografia e Educação Religiosa e História, adequando o estudo da Raça Negra a cada caso.

Art. 7º É de responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação e da comunidade escolar, através dos Conselhos Escolares, propiciar o amplo debate da matéria constante no artigo 3º desta Lei, visando a superação do preconceito racista existente na Sociedade.

Art. 8º Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.  
Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio “Inácio Barbosa”, em Aracaju, 31 de março de 1995 (Aracaju, 2013).<sup>45</sup>

A lei ordinária apresentada também foi sancionada pelo Prefeito José Almeida Lima e acordada pelo poder legislativo atuante da época. Levo em consideração que os artigos dessa lei buscam abordar a temática relacionada à raça negra, de maneira que restrinja as ações preconceituosas nas escolas municipais sergipanas, compreendendo a relevância da interdisciplinaridade no currículo escolar e a contemplação do assunto, como também propondo a formação continuada dos professores atuantes através de cursos, palestras e seminários, conforme está escrito nos artigos 5º e 6º, para ampliação da participação de movimentos sociais negros e da sociedade civil.

Pondero que as legislações apontadas até o momento são resultado de lutas de grupos e pesquisadores que buscavam e buscam a equidade entre as pessoas brancas e negras no país para que seja reconhecido que não há uma supremacia racial, com efeito nos ambientes escolares, mediante essas e outras ações afirmativas fundamentais para o respeito e reconhecimento da diversidade.

Além das regulamentações jurídicas sancionadas em Sergipe, ocorreram também movimentos, eventos e grupos de pesquisa que lutam pela valorização e pelo reconhecimento do negro sergipano. Segundo a pesquisadora Bispo (2015), que apresenta um levantamento de acontecimentos históricos que indicam as lutas pela equidade racial em Sergipe, na luta pelo reconhecimento do negro tem-se o registro da *Casa de Cultura Afro-Sergipana* e a *União dos Negros de Aracaju*, que, posteriormente, se tornou *Sociedade Afro-Sergipana de Estudos e Cidadania* (SACI), criada em 1986, que funciona como uma sociedade privada com o objetivo de defender os direitos sociais<sup>46</sup>. Todos esses movimentos contribuíram para novos olhares referentes à cultura negra sergipana. Encontros e eventos também foram realizados nestas terras, tais como o *Encontro de Negros do Norte e Nordeste* (ENNE), em Laranjeiras, no ano

<sup>45</sup> Informações sobre a Lei nº 2.251, de 31 de março de 1995, disponíveis em: <https://encurtador.com.br/gptuA>. Acesso em: 10 dez. 2022.

<sup>46</sup> Informações disponível em: <https://encurtador.com.br/opyR1>. Acesso em: 20 fev. 2023.

de 1986, o *Fórum de Mulheres Negras de Sergipe*, em 1993, e a criação da *Organização de Mulheres Negras Maria do Egito* em 2003. No ano de 1986, fundou-se a *União dos Negros de Aracaju* (UNA). Destaco que a SACI e a UNA foram fundadas por Carlos Trindade, que também é componente fundador do Movimento Negro em Sergipe. Segundo Bispo (2015), a UNA era composta por estudantes negros estudantes da UFS e por pessoas comprometidas com as lutas para a denúncia do racismo no Estado. Outro pioneiro do movimento foi Severo D'Acelino, edificador da *Casa de Cultura Afro-Sergipana* em 1968.<sup>47</sup>

No ano de 1968, surge o *Grupo Regional de Folclore e Arte Cênica Amadorista Castro Alves* (Grfacaca), que passou a ser, em 1986, *Casa de Cultura Afro-Sergipana*, dando auxílio a abordagens sobre a cultura negra nas escolas, pois

No ano de 1985 foi pleiteada ao Conselho Estadual de Educação pela Casa Afro-Sergipana a inclusão da disciplina “Cultura Negra” nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, pertencentes ao sistema Educacional de Ensino, projeto esse desenvolvido pelo Instituto Sergipano de Pesquisa de Cultura Popular e Negra, órgão que estava voltado para o desenvolvimento de projetos e pesquisa dentro da GRFACACA (Bispo, 2015, p. 39).

A busca pela abordagem de temáticas que envolvem a historiografia sobre o negro no ambiente escolar já era uma preocupação dos movimentos em Sergipe entre as propostas de elaboração de outros documentos inclusivos em relação à cultura negra. Além de ações afirmativas desenvolvidas no âmbito escolar, em várias universidades públicas brasileiras surgem os *Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas* (Neabi), e na Universidade Federal de Sergipe não foi diferente. Considerando a pesquisa de Bispo (2015), o Neabi-UFS, criado em 13 de maio de 1986, foi concretizado no Centro de Educação e Ciências Humanas, composto por estudantes dos Departamentos de História, Antropologia, Serviço Social e Letras. Pondero que é importante que haja uma divulgação e participação mais ativas do Núcleo com os estudantes da UFS que desenvolvem pesquisas relacionadas à temática racial negra, pois, durante a minha formação e inclusive no período do mestrado, considero que o Neabi-UFS tem e vem desenvolvendo pesquisas de grande relevância para a comunidade acadêmica e toda a

---

<sup>47</sup> Severo D'Acelino, pseudônimo de José Severo dos Santos, é sergipano de Aracaju, nascido em 03 de outubro de 1947. Na juventude, cursou licenciatura em História na Universidade Federal de Sergipe e Direção de Teatro na UFBA, ambos não concluídos. É poeta, contista, dramaturgo, compositor, pesquisador, conferencista, e também ator e coreógrafo. Participou da fundação do Movimento Negro contemporâneo em Sergipe (1968), Bahia (1973) e Alagoas (1980). É Ativista dos Direitos Civis, Militante do Movimento Negro e Fundador e Coordenador Geral da Casa de Cultura Afro Sergipana, antigo Grupo Regional de Folclore e Artes Cênicas Amadorista Castro Alves. Atuou como Conselheiro Estadual de Cultura de Sergipe. Participa do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe e do Instituto Nacional de Tradições e Cultura Afro-Brasileira. Informações disponíveis em: <https://encurtador.com.br/hANV3>. Acesso em: 20 fev. 2023

sociedade sergipana, mas isso não é de conhecimento nem da comunidade nem da sociedade sergipana. Então, é necessário que haja uma partilha entre os pesquisadores e estudantes da UFS com o Núcleo para que acorra o compartilhamento de informações e conhecimentos com maior divulgação.

As ações mencionadas, e outras que foram e estão sendo desenvolvidas em todo o Brasil, são reflexo das lutas desenvolvidas pelos movimentos negros que se deram em Sergipe com a intenção de discutir os problemas do negro sergipano e a sua abordagem em todos os níveis educacionais nas redes municipal e estadual de ensino e inclusive na universidade.

Mas, para que as legislações, sejam elas municipais, estaduais ou federais, tenham a sua eficácia e alterações para englobar outras necessidades, é importante que os professores e os movimentos sigam buscando melhorias e lutando a fim de que o governo perceba a relevância dessas ações afirmativas para uma educação antirracista e inclusiva. Os docentes também devem compreender que há uma vasta diversidade na sala de aula e que a escola necessita avançar nas abordagens, objetivando a (re)construção e valorização das identidades.

A escola não é um lugar apenas para transmitir conhecimentos estruturados e regrados sobre determinadas disciplinas, porém é importante que o professor reconheça que é necessário um avanço, e a escola é um local que comporta a diversidade social, múltiplas identidades, culturas e relações raciais. Sendo assim, abordar temáticas que contemplam outros saberes sociais contribuirá para a formação diversificada dos aprendizes, que irão reconhecer as diferenças e todo o contexto histórico e social. Destaco as palavras de Gomes (2005, p. 147) quando afirma que

[...] não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

Assim, é relevante que na escola sejam trabalhados conteúdos acerca das identidades sociais e sua construção, contribuindo para uma formação inclusiva, com respeito à diversidade presente não apenas na sala de aula, mas também fora dela, efetivando, com efeito, o papel social e sua influência para a construção de uma sociedade equitativa. Nesse contexto,

[...] procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de

políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (Brasil, 2004, p. 10).

O documento das DCN-ERER especifica a relevância de um currículo que trate sobre a restituição e a valorização da contribuição do negro na construção da diversidade presente no Brasil, pois assim os alunos reconhecem e se sentem representados nas aulas, nos eventos escolares e nos materiais didáticos, sem se caracterizar como subalternos e inferiores.

Os documentos expostos devem ser considerados um avanço. Mesmo necessitando, em alguns pontos, de alterações para maior conduta nas instituições de ensino, seja na escola ou nas universidades, eles servem como uma forma de resarcimento dos danos que as culturas afro e afro-brasileira sofreram durante muito tempo na educação brasileira.

Na próxima seção, apresento os dados gerados em duas coleções de língua espanhola aprovadas pelo PNLD (2018) com relação a como está a representatividade negra, em quais contextos aparece e quem são os autores das produções literárias. Ressalto que os avanços contemplados pelas coleções são reflexo das ações afirmativas aqui expostas.

### **3.4 Importância das identidades negras no livro didático**

Com o propósito de verificar como está a representatividade negra no livro didático de língua espanhola, apresento uma análise com o intuito de verificar como estão as abordagens sociais da raça negra, em quais contextos aparecem e se a aparição ocorre de maneira estereotipada, inferiorizada ou com valorização das identidades negras. Ademais, busco saber também se os textos literários presentes na coleção são de abordagens decoloniais e se são produções que contemplam as vozes do Sul. Divido a análise por categorias.

O LD é um dos recursos mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem e está presente diariamente na sala de aula através dos conteúdos apresentados, bem como pelas atividades desenvolvidas que, na abordagem que defendo, devem auxiliar na formação crítica dos alunos. No entanto, tais materiais podem propagar informações distorcidas, não atualizadas ou não adequadas para o contexto social em que são utilizadas. Dessa forma, é importante que esses recursos pedagógicos abranjam a diversidade identitária presente no nosso meio e, a partir daí, os estudantes se sintam representados nas discussões em sala de aula. Desse modo, o desenvolvimento crítico dos alunos é viabilizado, já que “é de grande importância que os nossos alunos se vejam nos materiais usados durante as atividades e sejam estimulados a refletir sobre

“nossa ancestralidade” (Ferreira, 2020, p. 4), e essa identificação pessoal colabora para a construção de diálogos que favorecem a realidade dos alunos.

Silva (2011) também detalha a importância da representação de forma positiva, os efeitos que isso causa na vida das crianças e como o LD, através das imagens presentes, vinculadas às atividades, contribui para esse reconhecimento:

Ver-se representado de forma positiva e aproximada do real desenvolve na criança um sentido de existência, de positividade, de pertença às categorias de humano e cidadão, porque ela passa a ver-se como existente nessa representação, que para ela corresponde ao real. Ao reconhecer-se e ser visibilizada, a criança desenvolve o amor ao seu semelhante étnico. Também as crianças de outras raças/etnias, começam a ver a criança negra sem os estigmas inferiorizantes, passando a reconhecer suas diferenças sem hierarquias, respeitando-a e interagindo com ela no convívio escolar e fora dele (Silva, 2011, p. 137-138).

Nesse sentido, é relevante que as exibições, em especial das imagens da população negra, contenham aspectos assertivos, vinculados aos textos e às atividades, que auxiliem a desenvolver uma visão otimista, sem estereótipos e valorizando as produções/atividades desenvolvidas pela população afro-brasileira, rompendo, assim, com aparições inferiorizadas ou de subalternização, que costumam ser divulgadas nos livros didáticos, bem como em outros meios de informações, como a televisão e a internet.

No tocante à produção literária, compreendo que ainda há uma predominância de escritos produzidos por escritores canônicos, isso porque seguem (na grande maioria) as propostas presentes no livro didático, pois, de acordo com Rezende (2021, p. 51),

A cultura escolar até hoje não só se ocupou com o cânone, como também se ocupou em canonizar, no sentido de tornar os conteúdos “verdades”, ao deixar de lado a instabilidade na organização discursiva, principalmente no que se refere ao livro didático, o que se transfere também para o discurso do professor, uma vez que, estando no mais das vezes, distante dos trabalhos científicos, são levados a adotar a perspectiva desses manuais.

É de grande relevância que o docente aborde não apenas o cânone, mas também escritores próximos da realidade dos estudantes e que contemplam a decolonialidade e as vozes do Sul, de modo a auxiliar nas novas formas de (re)pensar a vida (Matos, 2020) e as ideologias que nos foram impostas pelo ensino eurocêntrico.

Partindo desse pressuposto de reconstruir a vivência e abordar autores decoloniais e suleados (Silva Júnior; Matos, 2019), para que os alunos se sintam representados nas aulas e participem trazendo relatos vivenciados/observados no cotidiano, a literatura é uma grande aliada dos professores, visto que, para Jouve (2012), os textos literários são resultado da

natureza e da originalidade a que estão vinculados. Sendo assim, é pertinente a utilização da literatura devido à criatividade que irá acercar a vivência dos estudantes.

A estratégia de leitura sugerida neste trabalho é a subjetiva, isso porque, para Rouxel (2018), a leitura subjetiva estabelece um vínculo especial entre a literatura e a vida, criando uma conexão única entre ambas, ou seja, existe uma troca de informações entre a produção literária e a realidade. Ainda para a referida autora, a leitura das obras literárias amplia o nosso ser e as nossas reações (Rouxel, 2018), pois, no momento em que o leitor se entrega ao texto, irá aflorar as emoções que o material possibilita, e as reações podem ser diversas, dependendo do local, do leitor e dos seus conhecimentos de mundo.

Além disso, segundo Rouxel (2018), a Leitura Subjetiva (doravante LS) faz uma ruptura com o modelo tradicional de conduta das práticas leitoras em sala de aula que, muitas das vezes, afastam os estudantes pelo fato de serem caracterizadas enfadonhas e não darem ouvidos às experiências adquiridas pelos alunos após a leitura. Vale destacar que, na LS, há o pensamento de que “[...] a leitura seja um ato pelo qual o sujeito possa refletir, pensar o mundo e se pensar, se abrir, se emancipar e encontrar ecos em sua vida pessoal” (Rouxel, 2018, p. 21), podendo expor as suas opiniões pessoais ou vividas, se manifestar em sala de aula, para que os presentes possam compartilhar também os pontos convergentes e divergentes entre as opiniões argumentadas. Nesse viés, a aula se torna um fórum de discussões e formação da criticidade do alunado, assim, é importante “acolher na sala de aula suas reações, que irão orientar os processos interpretativos” (Rouxel, 2012, p. 278). Em síntese, “De fato, é necessário repensar a busca de sentido no trabalho com o texto literário e tratar essa busca como um jogo entre diferentes leitores que pelo diálogo compartilham os múltiplos significados sobre o texto como objeto a ser compreendido e interpretado” (Rezende, 2021, p. 55).

A escolha adequada e a busca do texto literário irão corroborar a troca de informações e o compartilhamento de diferentes pontos de vista sobre o material lido, com a finalidade de compreender e aprimorar a interpretação textual do participante, que “é um sujeito mutável, desatado, descontínuo que não cessa de se fazer e de se desfazer e que experimenta ‘eus’ múltiplos. A leitura literária é o lugar de uma incessante remodelagem” (Rouxel, 2018, p. 21). Através da partilha de ideias e das mudanças que o texto possibilita aos leitores, a utilização desses materiais em sala de aula, com diferentes abordagens temáticas, contribuirá para a modificação dos sujeitos. Desse modo,

A escolha das obras é de fato determinante na perspectiva de uma didática da implicação. A fim de acolher a recepção sensível dos alunos convém lhes propor obras

com fortes desafios existenciais, obras que “quebrem o gelo deles” e que suscitem reações plurais. O professor, ele mesmo leitor, sabe o quanto importa viver com autênticas experiências de leitura e em qual impasse conduz a leitura de textos nos quais se evade ou se atenua as dimensões éticas e ideológicas (Rouxel, 2018, p. 22).

A variedade de temas encontrados nos escritos, ao ser abordada em sala de aula, que é um meio composto pela diversidade de classe, gênero, religiosidade e valores múltiplos, pode provocar reações diversas do seu grupo de leitores, desde que o professor faça um planejamento com seleção de obras que estimulem essas ações. Faz-se mister que os docentes reconheçam que “suscitar a subjetividade dos alunos para se fazer um molde de interpretação implica no professor o domínio dos gestos profissionais e nos leitores em formação, a aprendizagem de posturas reflexivas (Rouxel, 2018, p. 22). Nesse contexto, as interpretações narradas são inúmeras, e o professor precisa saber ter o controle, uma vez que a sua turma é de leitores em construção.

O professor não deve utilizar apenas uma estratégia de leitura, mas adotar aquela que seja melhor para os seus alunos. A LS ainda ocasiona certa rejeição por parte dos professores, dado que:

Ela suscita ainda resistências nos professores inquietos de gerar desconforto de reações plurais e imprevisíveis. Mas ela convence cada vez mais; ela aparece como um meio de renovar o ensino da literatura e, sem ser “institucionalizada”, ela se inscreve na recomendação do ministério (2015) de uma cultura literária portadora de desafios de formação pessoal” (Rouxel, 2018, p. 24).

Para que o educador tenha conhecimento de outras estratégias de leitura vinculadas ao meio escolar, é pertinente conhecer a leitura analítica e a cursiva, que também fazem parte das práticas educacionais. A leitura analítica “é uma prática escolar, espaço de aprendizagem e de avaliação de saberes e competências, dentro do qual, com frequência, ‘o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender’” (Barthes, 1984, p. 40-41 *apud* Rouxel, 2012, p. 275). Ainda segundo a referida autora, “a leitura analítica pretende formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto” (Rouxel, 2012, p. 275), logo, nesse método, o aluno não tem a oportunidade de expor as suas interlocuções de acordo com a compreensão do texto, mas responder às indagações com as respostas presentes no próprio texto. Esse método auxilia o aluno em provas para o ingresso em universidades ou para disputa de bolsas de estudos em colégios da rede privada.

Além da leitura analítica, surge também a leitura cursiva, que, segundo Rouxel (2012, p. 276), é descrita como “a forma livre, direta e corrente” da leitura e se define por seu “tempo” rápido e por sua função: “apreender o sentido a partir do todo”.

A leitura cursiva introduz, na leitura escolar, um espaço de liberdade para o sujeito leitor. A confrontação de comentários de poemas, uns seguindo o procedimento analítico, outros na sequência de leituras cursivas, é esclarecedora (ROUXEL, 2005, p. 201-202): ao passo que os primeiros se interessam pelo jogo das formas e se organizam em torno de eixos de estudo hierarquizados, os segundos introduzem as reações do leitor e abandonam a estrutura canônica (Rouxel, 2012, p. 276).

A leitura cursiva permite que a voz do leitor seja protagonista na sua interpretação e no seu debate, diferentemente da analítica, que se interessa mais por trabalhar o texto focalizando a forma. Ainda segundo Rouxel (2012, p. 281), há pouco aproveitamento do sujeito leitor como na cursiva, dado que “não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura”. A proximidade dos estudantes com o texto irá despertar sensações variadas que, em alguns momentos, irão se aproximar da realidade dos leitores.

Trabalhar com o texto literário em sala de aula irá possibilitar aos alunos um conhecimento amplo de diferentes temáticas importantes para a formação crítica dos estudantes. Nesse caso, o professor deve reconhecer a literatura não apenas para cultuar a estrutura/forma textual, mas, para além das explicações sobre as distintas organizações textuais, é de grande relevância que os alunos não sejam submetidos apenas a perguntas cujas respostas estejam contidas no próprio texto; é necessário que eles tenham o desejo de expressar as suas interpretações e que estas sejam consideradas pelos docentes que atuam como mediadores dos diálogos desenvolvidos em sala de aula.

Para Eco (2005, p. 28), “como Todorov sugeriu maliciosamente (citando Lichtenberg a propósito de Boehme), um texto é apenas um piquenique onde o autor entra com as palavras e os leitores com o sentido”. Os estudantes devem ser ouvidos no momento das suas interpretações, já que “um texto é um dispositivo concebido para produzir seu leitor-modelo. Esse leitor não é o que faz a ‘única’ conjectura ‘certa’. Um texto pode prever um leitor- modelo com o direito de fazer infinitas conjecturas” (Eco, 2005, p. 75). O professor deve ser mediador das interpretações textuais e auxiliar os alunos com as diferentes estratégias de leitura. A partir da leitura em língua estrangeira, o professor promove o autorreconhecimento de si e do outro, pois “As obras oriundas de outros horizontes, de outras culturas podem ter neste sentido um papel privilegiado” (Rouxel, 2018, p. 22). Dessa forma, é plausível trabalhar com a literatura

em aula de língua espanhola, que irá refletir a diversidade cultural do outro, e o estudante poderá associar ao próprio cotidiano.

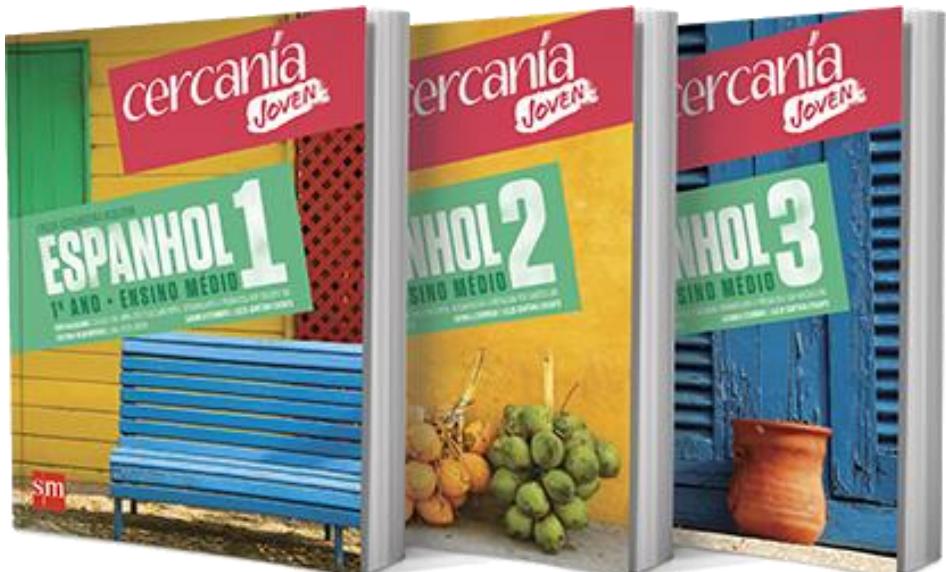
O livro didático deve ser contemplado, sempre que possível, com as alterações realizadas pelo professor e não considerado como a única ferramenta a ser seguida, pois esse recurso deve ser considerado como “‘fonte’, ou seja, deve fornecer a possibilidade de ser ajustado, modificado, adaptado às necessidades de professores e alunos, levando em consideração as experiências construídas na própria interação” (Mendes, 2012, p. 357). Logo, o professor deve estar ciente da importância de complementar seu material sempre que necessário.

## CAPÍTULO 4: IDENTIDADES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL APROVADOS NO PNLD 2018

Neste capítulo, apresento as análises realizadas nos volumes 1, 2 e 3 da coleção *Cercanía Joven*. Em seguida, apresento, em tabelas, os dados encontrados com a análise do material e, por fim, gráficos para uma melhor visualização dos resultados gerados ao final de cada coleção.

### 4.1 Análise da coleção *Cercanía Joven* V.1

Esta coleção apresenta três volumes, analiso o volume 1, destinado ao 1º ano do Ensino Médio, aprovado pelo PNLD 2018. As capas dos três volumes não destacam aspectos culturais dos países hispânicos e nem apresentam representações de pessoas.



48

Com o intuito de averiguar a quantidade de vezes em que aparecem pessoas negras e brancas no LD, busquei separar em categorias. Na categoria *identidades raciais negras e brancas*, presente no livro *Cercanía Joven* do 1º ano, em que realizei a análise das imagens e contabilizei as páginas em que aparecem, encontrei o seguinte quantitativo de dados de pessoas negras e brancas:

<sup>48</sup> Capas dos três volumes da coleção *Cercanía Joven*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/alSY0>. Acesso em: 30 abr. 2023.

**Tabela 2:** Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - *Cercanía Joven V. 1*

Livro <i>Cercanía Joven</i>	Total de páginas	Número de páginas que contêm presença de pessoas brancas	Número de páginas que contêm presença de pessoas negras	Número de páginas que contêm imagens de pessoas com efeito preto e branco	Número de páginas que contêm pessoas negras e brancas
Volume 1	175	37	14	16	08
Especificação das páginas		p.26, p.28, p.33, p.34, p.41, p.54, p.55, p.56, p.57, p.58, p.60, p.65, p.68, p.69, p.71, p.72, p.74, p.75, p.81, p.84, p.89, p.96, p.97, p.106, p.110, p.111, p.112, p.114, p.115, p.116, p.117, p.119, p.126, p.127, p.128, p.129, p.133	p.26, p.38, p.41, p.71, p.74, p.75, p.81, p.87, p.88, p.97, p.103, p.117, p.132, p.138	p.25, p.38, p.46, p.47, p.91, p.94, p.95, p.96, p.97, p.98, p.106, p.111, p.112, p.114, p.119, p.136.	p.26, p.41, p.71, p.74, p.75, p.81, p.87, p.117

Fonte: Elaboração própria (2022).

Podemos observar que a presença branca prevalece nas páginas com maior representatividade, corroborando que, “infelizmente, os livros didáticos, como um espelho da sociedade, apresentam mais imagens de pessoas brancas que de todos os demais grupos étnico-raciais” (Ferreira, 2020, p. 6), sendo possível constatar esse desequilíbrio nos números através dos dados acima. É visível também a grande diferença entre o quantitativo de imagens de pessoas negras e brancas. No entanto, é importante que a população negra esteja presente no material para que os alunos da escola pública brasileira, onde esses livros são utilizados, sejam representantes da realidade dos nossos estudantes e que eles se sintam representados nas imagens e nos contextos presentes.

Com relação aos contextos em que aparecem essas imagens, observei que são circunstâncias de esporte, política, música, família e cinema (apresento com mais detalhes na Tabela 3). Destaco que há um avanço entre as diferentes aparições, visto que não estão propagando a inferioridade da população negra, mas expondo diversas atividades que fazem parte da sociedade e que podem influenciar outros jovens negros e negras a seguirem as

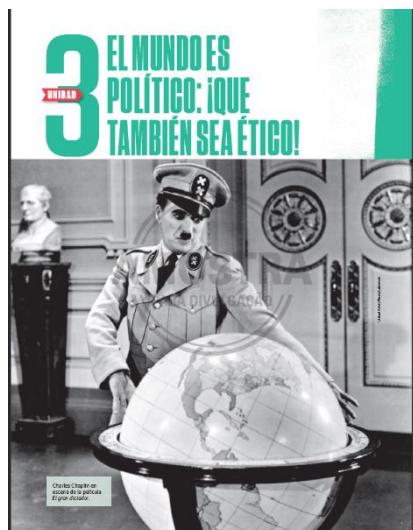
profissões representadas por pessoas negras no material, propulsionando uma proximidade e transgredindo com os privilégios exercidos pela branquitude.

A aproximação, o diálogo, a convivência, podem eliminar os preconceitos e juízos negativos do outro, reduzindo ou mesmo eliminando a discriminação e exclusão desse outro, porque o convívio diário, a participação nas mesmas experiências cotidianas, permite romper o conceito do outro, eivado de objetos recalados do real (Silva, 2011, p. 70).

A proximidade entre as identidades negras e brancas contidas no livro ainda é pouca, porém já contribui para eliminar a exclusão do outro ou classificá-lo como inferior. Mesmo sendo um livro de língua espanhola, a disposição de representantes negros brasileiros auxilia na ativação da valorização ou aprimora os conhecimentos dos alunos, com associação e conteúdos próximos da realidade deles.

Vale destacar que as imagens encontradas com efeito preto e branco dificultam a visualização da cor da pele dos representantes, porém algumas podem estar dessa forma devido ao tempo da fotografia, que retrata o período da Revolução Industrial, como é o caso das imagens das páginas 94, 95 e 106, mas, em outros momentos que não representam o período industrial, como o presente na página 38, não há explicação da cor da pele do cantor, dificultando a identificação da identidade racial do artista. Há, no livro, alguns momentos em que aparecem na mesma página imagens de pessoas negras e brancas, contudo sem interação entre elas e sim de maneira separada. No entanto, é possível ver duas imagens em que há interação entre pessoas brancas e negras, como nas páginas 71 e 81.

**Imagen 5:** *Cercanía Joven V.1, p. 94*



## Imagen 6: Cercanía Joven V.1, p. 95

**EN ESTA UNIDAD**

Estudiarás un período histórico reciente en Latinoamérica: las dictaduras militares.

Reflexionarás sobre la importancia de luchar por nuestros derechos y por la libertad.

Escucharás muchas canciones sobre los derechos de los ciudadanos a la libertad.

Aprenderás a usar y a conjugar los verbos en futuro imperfecto;

Usarás los adverbios **hoy** y **ahí**;

Conocerás el vocabulario relacionado con la familia;

Aprenderás los sonidos de la **z**, **ts** y **la c+s/t**;

Producirás un repertorio musical temático tras leer narrativas y poemas del uruguayo **Mario Benedetti**.

• Transversalidad: Ética y ciudadanía.

• Interdisciplinariedad: Historia

**iPara empezar!**

Las imágenes que observas forman parte de la película estadounidense *El gran dictador*, dirigida y protagonizada por Charles Chaplin en 1940.

Charles Spencer Chaplin (1889-1977) fue un director, productor y actor inglés, famoso por sus películas cómicas realizadas para el cine mudo. Es considerado el símbolo del humorismo y de la comedia crítica e inteligente. Su personaje más conocido el mito es "el vagabundo", nombrado Chaplin en Europa y Charlie en Sudamérica.

1. ¿Qué objeto tiene en sus manos el personaje Hynkel?

2. Observa la secuencia de imágenes. ¿Qué te parece que está haciendo el personaje con ese objeto?

3. El personaje Hynkel, en la película, es el *gran dictador*. Por tus conocimientos previos y del mundo, ¿a qué personaje histórico Hynkel hace referencia? Formula hipótesis.

4. ¿Qué ocurre con el globo en la última imagen? ¿Qué puede significar esta escena?

95

## Imagen 8: Cercanía Joven V.1, p. 38

### CULTURAS EN DÍALOGO: aquí y allá, todos en el mundo

Muchas canciones son expresiones de una nación y de su pueblo y retratan la cultura del lugar. Escucha una conocida canción popular cubana, "Guantanamera". Oficialmente, se atribuye la composición musical a José Fernández Díaz, y la inspiración de la letra se basa en los "Versos sencillos" del poeta cubano José Martí.

1. Escucha la canción:

**GUANTANAMERA**

Guantanamera, guajira guantanamera  
Yo soy un hombre sincero  
De donde crece la palma  
Yo soy un hombre sincero  
De donde crece la palma  
Y antes de morirme quiero  
Echar mis versos al mar

Guantanamera, guajira guantanamera  
Yo soy un hombre sincero  
De donde crece la palma  
Yo soy un hombre sincero  
De donde crece la palma  
Y antes de morirme quiero  
Echar mis versos al mar

Guantanamera, guajira guantanamera  
Mi verso es de un verde claro  
Y de un carmín encendido  
Mi verso es de un verde claro  
Y de un carmín encendido  
Mi verso es un ciervo herido  
Que buca en el monte amparo

Guantanamera, guajira guantanamera  
Guantanamera, guajira guantanamera

Disponible en: <http://fratz.mcu.br/afro-de-america/839880>. Acceso el 12 de abril de 2015.

a) Contesta en tu cuaderno: ¿Qué significan estas dos palabras en la canción? Justifica tu respuesta. Usa un diccionario impreso o virtual y verifica qué significados se adecuan al contexto:

I. Guajira II. Guantanamera

b) ¿Qué versos en la canción describen el amor del guajiro por su tierra?

c) Para ti, ¿qué sentimientos expresan los colores en el siguiente verso "Mi verso es de un verde claro / Y de un carmín encendido"? ¿Cuál te parece el color de un sentimiento más tierno, suave, delicado? ¿Y de un sentimiento más fuerte, tenaz, animoso? Justifica.



## Imagen 7: Cercanía Joven V.1, p. 106

### ESCRITURA

#### CONOCIENDO EL GÉNERO

En Latinoamérica, hubo muchas dictaduras en el siglo XX. Hay varias maneras de documentar esos hechos históricos: fotos, libros, artículos, reportajes, documentales, testimonios...

Elegimos trabajar con el infográfico. ¿Sabes qué es? Es un género del periodismo que presenta un mensaje informativo en forma autónoma. Pero no lo encontramos solamente en los periódicos, pues también puede tener una función didáctica, la de explicar algún conocimiento histórico, por ejemplo, en la escuela.

Observa este infográfico que nos cuenta la historia de la última dictadura militar de Argentina y luego contesta las preguntas en tu cuaderno:

1. ¿Qué tipo de texto hay en el infográfico? Solo verbal, solo visual o verbal y visual?

• Género: Infográfico

• Objetivo de la actividad: Informar sobre los hechos de la dictadura chilena

• Tema: Dictadura

• Tipo de producción: En grupos de cuatro alumnos

• Lectores: Interesados en Historia

**35 años del golpe en Argentina**

**El golpe**

24 de marzo de 1976 • Milicianos argentinos derrocaron a la entonces presidenta María Estela Martínez de Perón

**PARA**

• Los uniformados instalaron en el poder una junta militar que disolvió el Congreso

**Contra**

• Convocó la llamada "guerra sucia" contra la oposición, que causó miles de muertos y desaparecidos

**Octubre de 1983**

**Junta Militar**

• Fue encabezada por el general Jorge Rafael Videla

• En ella también estaban el almirante Osvaldo Martínez y el brigadier Ramón Orlando Agustí

**Finaliza la dictadura**

• Finalizó la dictadura con la elección de Raúl Alfonsín como presidente

**Leyes del perdón**

• Fueron aprobadas en la década de los 80, e impidieron el procesamiento de los responsables que fueron involucrados en la represión

• La Corte Suprema las aprobó en 2005

**Victimas**

• Las Abuelas de la Plaza de Mayo y otras organizaciones humanitarias argentinas hablan de 30.000 víctimas

**Bignone y Víctimas**

• Tanto Videla como Bignone ya han sido condenados por delitos de lesa humanidad y tienen otras causas pendientes

**Juicios**

• En estos 35 años han muerto 273 de los 1.700 militares, policías y civiles asesinados, desaparecidos, torturados y desaparecidos

• Este año están previstos un total de nueve juicios orales y públicos, entre ellos el que comenzó en febrero a cargo del ex jefe Jorge Videla y Renato Bignone

• Tanto Videla como Bignone ya han sido condenados por delitos de lesa humanidad y tienen otras causas pendientes

## Imagen 9: Cercanía Joven V.1, p. 71

### VOCABULARIO EN CONTEXTO

1. Si eres uno de esos aficionados que todos los fines de semana frecuentan los estadios de fútbol y acompañan los campeonatos regionales, nacionales e internacionales, además del Mundial, por supuesto sabes montar un equipo brillante, ¿no? Visualiza la selección ideal de Alberto Márcico, un exitoso futbolista argentino. Tu objetivo es conocer el vocabulario relacionado con ese deporte. Busca en el texto como se dice en español cada una de las posiciones de la cancha y escríbelas en tu cuaderno:

**Alberto Márcico**

**4-3-3**

**FIFA** El organismo que regula el fútbol a nivel mundial. Es la Federación Internacional de Fútbol Asociación.

**El organismo que regula el fútbol a nivel mundial.**

**Clubes** Una serie de equipos que juegan entre sí y que compiten por el campeonato de su área.

**Baistenauer defensor** Es un defensor que se coloca en la parte media del campo para proteger a su equipo.

**Pascarella defensor** Es un defensor que se coloca en la parte media del campo para proteger a su equipo.

**Tarantini defensor** Es un defensor que se coloca en la parte media del campo para proteger a su equipo.

**Cruffy defensor** Es un defensor que se coloca en la parte media del campo para proteger a su equipo.

**Túmico Cárcezo defensor** Es un defensor que se coloca en la parte media del campo para proteger a su equipo.

**Palito** Es un ex futbolista argentino que jugó en el club River Plate.

**Maxi Rodríguez delantero** Es un delantero que se coloca en la parte media del campo para proteger a su equipo.

**Van Basten delantero** Es un delantero que se coloca en la parte media del campo para proteger a su equipo.

**GT Menotti**

**El organismo que regula el fútbol a nivel mundial.**

**Clubes**

**Baistenauer defensor**

**Pascarella defensor**

**Tarantini defensor**

**Cruffy defensor**

**Túmico Cárcezo defensor**

**Palito**

**Maxi Rodríguez delantero**

**Van Basten delantero**

**GT Menotti**

**FIFA** El organismo que regula el fútbol a nivel mundial.

**El organismo que regula el fútbol a nivel mundial.**

**Clubes**

**Baistenauer defensor**

**Pascarella defensor**

**Tarantini defensor**

**Cruffy defensor**

**Túmico Cárcezo defensor**

**Palito**

**Maxi Rodríguez delantero**

**Van Basten delantero**

**GT Menotti**

### EL ESPAÑOL ALREDedor DEL MUNDO

La palabra arquero en el mundo hispánico también es conocida como portero (el que defiende la portería), guardameta (el que guarda la meta), guardavalla (el que guarda la valla), golero (que protege el gol). Lo que en portugués llamamos *bola*, en español generalmente lleva el nombre en español de *balón*, *pelota*, *globo* o incluso *bota*, como en Venezuela.

### Imagen 10: Cercanía Joven V.1, p. 81

#### ¡YO SÉ TODO!

<b>Lectura</b>	¿Cómo se estructura una entrevista?	¿Qué deporte practica Blanca Manchón?	¿Qué dijo Blanca Manchón en sus entrevistas?
<b>Escritura</b>	¿Sé producir una buena entrevista?	¿Qué dijo Maradona en su entrevista?	¿Qué significa <i>La noche del 10</i> ?
<b>Escucha</b>	¿Me resultó fácil comprender lo que dijo Lionel Messi?	¿Qué dijo Messi en su entrevista?	¿Qué otros futbolistas del mundo hispánico conozco yo?
<b>Habla</b>	¿Sé hacer una invitación?	¿Qué deporte me gustaría ir a ver en las Olimpiadas de Río 2016?	¿De qué manera puedo rechazar una invitación en español?
<b>Gramática</b>	¿Sé usar y conjugar los verbos en pretérito perfecto simple?	¿Sé usar y conjugar los verbos en pretérito perfecto compuesto?	¿Sé usar y conjugar los verbos en pretérito imperfecto?
<b>Vocabulario</b>	¿Sé decir el nombre de 10 deportes en español?	¿Qué deportistas del mundo hispánico conozco yo?	¿Qué términos relacionados con el fútbol he aprendido en esta unidad?
<b>Cultura</b>	¿Qué hay de diferente en el barrio La Boca?	¿Qué otros barrios de Buenos Aires conozco?	¿Sé el nombre de otros barrios del mundo hispánico?
<b>Reflexión</b>	¿Cuáles son los beneficios de la práctica deportiva?	¿Cómo combatir el dopaje?	¿Cómo librarse de las drogas?

#### ¡PARA AMPLIAR!: ver, leer, escuchar y navegar...



El caso del futbolista enmascarado  
Carlos Schlaen

- Ver... Entrevista a Pelé en el programa *La noche del 10*, con Diego Maradona.  
Diego Maradona tenía un programa de entrevistas en Argentina que se llamaba *La noche del 10*. En la página web <<http://linkte.me/fc224>> (acceso el 13 de abril de 2016) se puede ver a dos de los más grandes ídolos del fútbol mundial de todos los tiempos.
- Leer... *El caso del futbolista enmascarado*, de Carlos Schlaen.  
Buenos Aires: Alfaguara, 2008.  
Novela juvenil cuya trama policiaca se desarrolla a partir de un abogado investigativo y un jugador de fútbol, cuyas vidas están en peligro.
- Escuchar... Canción "Waka waka, esto es África", de Shakira.  
"Waka waka" fue la canción oficial de la Copa Mundial de la FIFA que ocurrió en Sudáfrica, 2010. Se encuentran letra y música en <<http://linkte.me/ong15>> (acceso el 13 de abril de 2016). Además, en <<http://linkte.me/eee4v>> (acceso el 13 de abril de 2016) se puede ver el clip de esta canción.
- Navegar... Revista *Lee más* (*Lee +*).  
Las ediciones de la revista *Lee más* (*Lee +*) de 2009 a 2015 están disponibles gratuitamente en la página web <<http://linkte.me/au5e4>> (acceso el 13 de abril de 2016). La revista presenta diversas informaciones sobre deportes, literatura, cine, música, moda, viajes, ciencias, etc.  
Indicamos el nº 15 / jun 2010 sobre "Literatura Y Fútbol", disponible en: <<http://linkte.me/au5e4>> (acceso el 13 de abril de 2016).

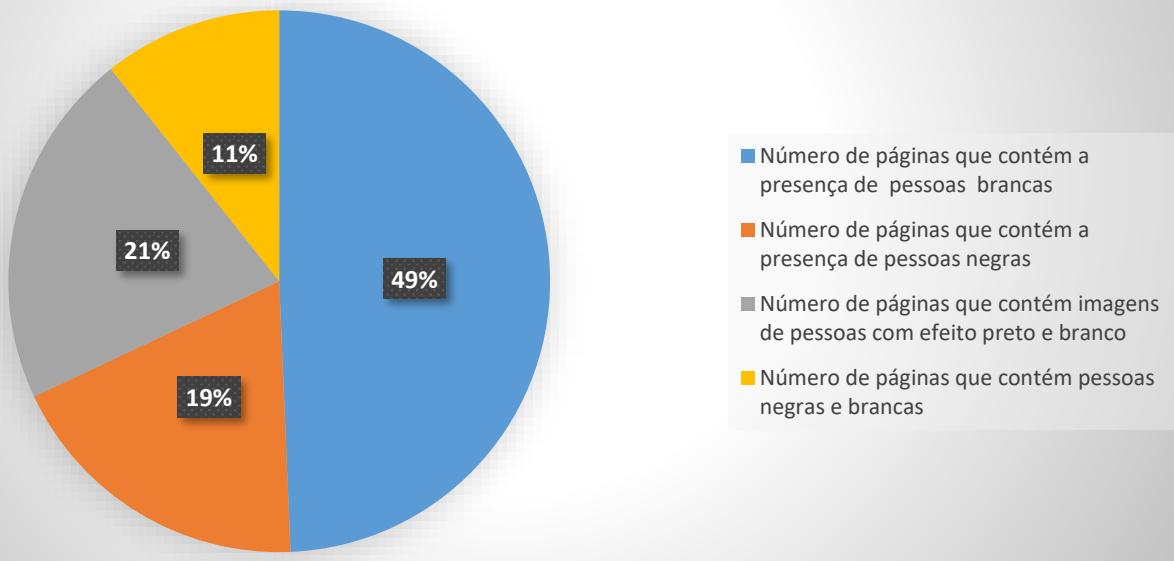
Nao escreva no livro.

UNIDAD 2 - EL ARTE ES LOS DEPORTES, BAÚL DE MARCOS

81

Visualizando os dados desta primeira categoria, observo que há uma disparidade entre o número de páginas em que aparecem pessoas negras e o número de páginas em que aparecem pessoas brancas. O gráfico a seguir explica melhor as informações da Tabela 2.

## Gráfico 1: Identidades raciais negras presentes no livro - Cercanía Joven V. 1



Fonte: Elaboração própria (2022).

Analizando os dados da primeira categoria do V.1, observo que há uma divergência, entre as aparições de imagens de pessoas negras e brancas, havendo predominância de imagens de pessoas brancas, com 49%, e 19% de imagens que contemplam pessoas negras. Assim, não há uma equidade entre as aparições negras e brancas no LD.

Para analisar as situações em que aparecem as pessoas negras no LD, determinei a categoria *contexto*, que trata sobre as situações em que aparecem as pessoas negras no livro *Cercanía Joven*, do 1º ano, tendo encontrado o seguinte quantitativo:

**Tabela 3:** Levantamento de dados dos contextos em que aparecem as pessoas negras - *Cercanía Joven V.1*

Livro <i>Cercanía Joven</i>	Contextos	Especificação das páginas
<b>Volume 1</b>	Documento de identificação pessoal	p.26
	Esportivo	p.74, p.75,
	Política	p.96, p.97
	Música	p.38, p.103, p.138
	Familiar	p. 117
	Criança	p.132

Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao observar os contextos em que aparecem as pessoas negras, observo que, na sua grande maioria, as imagens apresentam tamanhos muito pequenos quando comparadas às imagens de pessoas brancas distribuídas no livro. No entanto, considerei de maneira favorável as ocasiões em que há aparecimento de pessoas negras, já que, mesmo não sendo num formato de imagem grande, estão dispostas em contextos de equidade racial negra.

A primeira imagem que aparece no material é de uma mulher negra, no capítulo 2, intitulado: “Turismo Hispánico: ¡Convivamos con las diferencias!, ao apresentar a importância do documento pessoal e das informações contidas nesses registros com exemplos de cinco documentos. Especificamente, a imagem de uma mulher negra está disposta em um desses documentos exemplificados. Desse modo, vejo a atividade de forma assertiva ao trazer, na página 26, o documento de uma pessoa branca e outro de uma mulher negra, estimulando a representação e a interação entre a raça branca e a raça negra.

### Imagen 11: Cercanía Joven V.1, p. 26

**TEJIENDO LA COMPRENSIÓN**

- Identifica cada uno de los documentos de la página anterior.
- ¿Qué informaciones estos documentos tienen en común?
- Identifica los datos personales que se encuentran en el documento 3.
- Identifica el número de cada uno de estos documentos.
- ¿Cuál de los documentos es específico para identificación en el país de nacimiento?
- ¿Cuál de los documentos se usa para viajar a otra ciudad o país?
- Ahora, basándote en las informaciones del recuadro El español alrededor del mundo, mira algunos tipos de cédulas de identidad e identifica el nombre y el país de cada una de ellas.

**EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO**

La cédula de identidad tiene otros nombres dependiendo del país. En Argentina, España y Perú se llama Documento Nacional de Identidad (DNI); en Bolivia, Costa Rica, Nicaragua, Uruguay y Venezuela reciben el nombre de Cédula de Identidad (CI); en Chile, además de cédula, también se lo conoce como Carnet o Carné de Identidad (CI). En Colombia y Ecuador se utiliza la denominación Cédula de Ciudadanía (CC); en El Salvador, Documento Único de Identidad (DUI); en Guatemala, Documento Personal de Identificación (DPI); en Panamá, Cédula de Identidad Personal (CIP), y en el Paraguay, Cédula de Identidad Civil. En Honduras se lo conoce simplemente como Tarjeta de Identidad, mientras que en México recibe un nombre muy distinto al de los demás países, Clave Única de Registro de Población (CURP), y en la República Dominicana se llama Cédula de Identidad y Electoral (CIE), porque también sirve para votar.

Já na seção “¡Para ampliar!: ver, oír y navegar...”, encontra-se uma indicação de leitura do livro *Guantanameras*, da escritora Dolores Soler-Espiauba, que, segundo as informações presentes na página 41, conta a história de duas irmãs gêmeas separadas ainda crianças. A imagem da capa apresenta uma mulher negra, no entanto está com efeito preto e branco, dificultando a identificação da cor da pele e dos traços de fenótipo da personagem.

**Imagen 12: Cercanía Joven V.I, p. 41**

**¡LO SÉ TODO!**

<b>Lectura</b>	¿Qué significa DNI?	¿Para qué sirven los documentos?	¿Qué documento es necesario para entrar en los países del Mercosur?
<b>Escritura</b>	¿Para qué sirve una postal?	¿Qué tipo de informaciones se escriben en una postal?	¿Qué formas de saludos y despedidas puedo usar en una postal?
<b>Escucha</b>	¿Quiénes son Los Coyotes?	¿Qué significa el título de la canción "300 kilos"?	¿Reconocer el sonido de las vocales y consonantes en español?
<b>Habla</b>	¿Qué tipos de preguntas se hacen en la aduana o inmigración?	¿De qué manera trato al entrevistador en la aduana: formal o informalmente?	¿Sé pronunciar las letras del alfabeto español?
<b>Gramática</b>	¿Qué verbos conozco en el presente de indicativo?	¿Qué pronombre de tratamiento uso para el habla formal? ¿Y para el informal?	¿Sé contar hasta el cien en español?
<b>Vocabulario</b>	¿Qué medios de transporte conozco en español?	¿Qué tipos de alojamiento sé nombrar en español?	¿Qué significa la palabra apellido? ¿Y apellido?
<b>Cultura</b>	¿Sobre qué habla la canción "Guantanamera"?	¿Qué significa guajiro?	¿Qué temática está presente en la canción "Aquarela do Brasil"?
<b>Reflexión</b>	¿Qué significa ser latinoamericano?	¿Respeto las diferencias y me intereso por otras culturas?	¿Qué significa para ti hablar español?

**¡PARA AMPLIAR: ver, leer, escuchar y navegar...**



Ver... *La culpa es de Fidel*, película de Julie Gavras (Francia, Italia, 2006, 99 min.).  
Por medio de la narración de una niña de 9 años, la historia pasa en los años 1970. La calma familiar se deteriora debido a los cambios políticos y la noticia de detención y muerte de un tío distante. Eso y un viaje que hace a Chile con sus padres le muestran una rica comprensión del mundo.



Leer... *Guantanamera*, de Dolores Soler-Espiauba. Madrid: Difusión, 2007.  
Este libro cuenta la historia de dos hermanas gemelas que fueron separadas en la niñez. Una se va a vivir a los Estados Unidos con su madre y la otra se queda en Cuba con su padre.



Escuchar... "Clandestino", canción de Manu Chao.  
"Clandestino" es la canción título de un compacto de Manu Chao de 1998, en la que se critica el tratamiento dispensado a los inmigrantes ilegales que salen del sur hacia el norte en busca de una vida mejor. Se puede ver el show con esta canción en <http://linkte.me/3tr5s> (acceso el 12 de abril de 2016).

Navegar... Mercosur <http://linkte.me/pfazd> (acceso el 12 de abril de 2016).  
En el sitio de Mercosur se lee todo tipo de información sobre el bloque económico de América del Sur. Se encuentran los documentos oficiales, los tratados, las resoluciones...

*Não escreva no livro.*

41

INTERNA - EL MUNDO EN ESPAÑOL EN BLANCO. INFORMACIÓN

A unidade em que encontrei uma grande aparição de imagens com pessoas negras foi a “UNIDAD 2 El arte de los deportes: ¡salud en acción!” (Imagens referentes às páginas 71, 74, 75, 81, 87 e 88). Nessa unidade, que trata sobre o esporte, constatei que há representações de esportistas brasileiros negros praticando futebol, contribuindo para o desenvolvimento estereotipado de que as pessoas negras exercem sempre atividades esportivas voltadas para o futebol. Concordo com Ferreira (2022, p. 212) ao afirmar que as pessoas negras têm destaque no LD quando estão desenvolvendo atividades “com menor poder aquisitivo, menos prestígio e apresentam mais estereótipos, como por exemplo, os esportes exercidos por pessoas negras na sua maioria são atletismo e jogadores de futebol”. Os representantes da modalidade esportiva mencionada presentes no LD são personalidades importantes mundialmente para o referido esporte (páginas 71, 81, 87 e 88). Com as imagens desses jogadores importantes para o nosso país, considerados referências para muitos jovens brasileiros, há uma ajuda para incentivar os nossos alunos a seguirem buscando o sonho de um dia serem grandes jogadores de futebol. No

entanto, avalio a capa da unidade como desfavorável, visto que contém apenas imagens de esportistas brancos (p.54), dado o fato de que o livro poderia diversificar representações.

### Imagen 13: *Cercanía Joven V.1, p. 71*

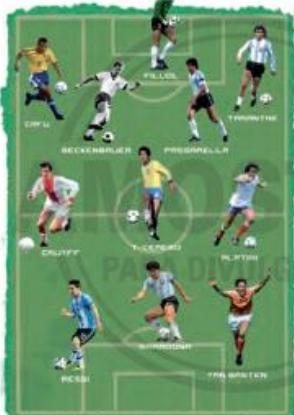
#### VOCABULARIO EN CONTEXTO

1. Si eres uno de esos aficionados que todos los fines de semana frecuentan los estadios de fútbol y acompañan los campeonatos regionales, nacionales e internacionales, además del Mundial, por supuesto sabes montar un equipo brillante, ¿no? Visualiza la selección ideal de Alberto Márco, un exitoso futbolista argentino. Tu objetivo es conocer el vocabulario relacionado con ese deporte. Busca en el texto cómo se dice en español cada una de las posiciones de la cancha y escríbelas en tu cuaderno:

**Alberto Márco**  
Mi equipo ideal de todos los tiempos



Ferro, Boca y Gimnasia y Esgrima disfrutaron en la Argentina de su estilo elegante, pulcro y goleador. Mezcló una brillante carrera de 7 años en el fútbol europeo con 1900 una encuesta de FIFA lo posicionó como el mejor enganche argentino detrás de Diego Maradona.



PORTERO  
DEFENSAS  
MEDIOCAMPIOS  
ATACANTES

**ESQUERDA**  
**4-3-3**

**Pilar arquero**  
¿Qué posición de los defensores tiene una salida directa y más rápido a los delanteros rivales?

**Caño de Férnandez**  
¿Qué posición de los defensores tiene la mejor salida para la marca cada vez que la pelota al piso y la velocidad de ataque es menor?

**Beckenbauer defensor**  
¿Qué es servir, siempre apuntar una salida clara desde el fondo. La velocidad completa es la velocidad de salida?

**Passarella defensor**  
¿Qué posición de los defensores tiene todas las cualidades que Maradona tuvo durante los años de jóvenes, controla los ataques y defiende y controla con mucha rapidez?

**Tarantini defensor**  
¿Qué posición de los defensores tiene la mejor salida para la marca cada vez que la pelota al piso y la velocidad de ataque es menor?

**Cruyff o elantero**  
¿Qué posición de todos los delanteros, con una distancia de 10-15 metros de distancia se apoya en un golero directo y el mejor de todos los goleadores?

**Tomino Corso** (defensor)  
¿Qué posición de los defensores, más rápido vira la baloncarrera. No es algo que se haga durante el partido?

**Platini o volante**  
¿Qué tiene un gran efecto para desarmar una embestida enemiga. La velocidad para controlar que salta de gol.

**Meissel o defensa central**  
¿Qué posición de los defensores tiene mucha velocidad para controlar la velocidad de los delanteros rivales. No es algo que se haga durante el partido?

**Maradona o defensor central**  
¿Qué posición de los defensores tiene mucha velocidad para controlar la velocidad de los delanteros rivales. No es algo que se haga durante el partido?

**Van Basten o defensor central**  
¿Qué posición de los defensores tiene el mejor control de la pelota y el mejor control de la velocidad de los delanteros rivales?

**El Menotti**  
¿Qué posición de los defensores tiene el mejor control de la pelota y el mejor control de la velocidad de los delanteros rivales?

Revista El Gráfico, n° 4423, Buenos Aires, junio 2012, p. 10.

#### EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO

La palabra arquero en el mundo hispánico también es conocida como portero (el que defiende la portería), guardameta (el que guarda la meta), guardavalla (el que guarda la valla), golero (que protege el gol). Lo que en portugués llamamos *bola*, en español generalmente lleva el nombre en español de balón, pelota, globo o incluso bola, como en Venezuela.

No escriba en el libro.

UNIDAD 2 - EL ARTE DE LOS DEPORTE Y EL FÚTBOL EN EL MUNDO

71

Imagen 14: *Cercanía Joven V.1, p. 74*

## HABLA

## LLUVIA DE IDEAS

Imagina que estás en las Olimpiadas. ¿Te gustaría ir a ver algún deporte? Vas a invitar a un compañero de la escuela. Pero antes, ¡a conocer otros deportes y a otros deportistas!

## VOCABULARIO EN CONTEXTO

1. Mira las fotos a continuación y en tu cuaderno intenta identificar cómo se llama cada deporte:



Nombre:  
Luis Alberto Suárez Díaz  
Nacionalidad:  
Uruguayo  
Deporte:



Nombre:  
Mary Laura Maza  
Nacionalidad:  
Costarricense  
Deporte:



Nombre:  
Cynthia Valdez  
Nacionalidad:  
Mexicana  
Deporte:



Nombre:  
Alan Fonteles  
Nacionalidad:  
Brasileño  
Deporte:



Nombre:  
Regla Torres  
Nacionalidad:  
Cubana  
Deporte:

- Género discursivo: Invitación
- Objetivo de habla: Invitar al compañero a ver un partido
- Tema: Los deportes
- Oyentes: Compañeros de clase

## Imagen 15: Cercanía Joven V.1, p. 75



2. Cada cuatro años, atletas del Comité Olímpico Internacional (COI) definen la inclusión o exclusión de determinada modalidad. El *windsurf* en 2012 fue excluido para la entrada del *kitesurf*, en Río de Janeiro, 2016. Investiga: ¿Qué deportes forman parte de las Olimpiadas de 2016? Te damos una pista: son 28 modalidades. En tu cuaderno, escríbelas en español.
3. ¿A qué deportistas brasileños conoces? Escribe en tu cuaderno el nombre de un deportista representante de cada deporte:
 

I. Balonvolea	III. Lucha	V. Gimnasia rítmica
II. Fútbol	IV. Baloncesto	VI. Natación
4. ¿Eres admirador del trabajo de algún deportista? ¿Quién es?

## EL ESPAÑOL ALREDEDOR DEL MUNDO

Al balonvolea y al baloncesto se los conoce por otros nombres, respectivamente: *vóley* y *voleibol*; *básquet* y *básquetbol*.

No escriba en el libro.

UNIDAD 2 - EL ARTE DE LOS DEPORTES EN EL MUNDO

## Imagen 16: Cercanía Joven V.1, p. 81

### ¿LO SÉ TODO?

Lectura	¿Cómo se estructura una entrevista?	¿Qué deporte practica Blanca Manchón?	¿Qué dijo Blanca Manchón en sus entrevistas?
Escritura	¿Sé producir una buena entrevista?	¿Qué dijo Maradona en su entrevista?	¿Qué significa <i>La noche del 10</i> ?
Escucha	¿Me resultó fácil comprender lo que dijo Lionel Messi?	¿Qué dijo Messi en su entrevista?	¿Qué otros futbolistas del mundo hispánico conoce yo?
Habla	¿Sé hacer una invitación?	¿Qué deporte me gustaría ir a ver en las Olimpiadas de Río 2016?	¿De qué manera puedo rechazar una invitación en español?
Gramática	¿Sé usar y conjugar los verbos en pretérito perfecto simple?	¿Sé usar y conjugar los verbos en pretérito perfecto compuesto?	¿Sé usar y conjugar los verbos en pretérito imperfecto?
Vocabulario	¿Sé decir el nombre de 10 deportes en español?	¿Qué deportistas del mundo hispánico conoce yo?	¿Qué términos relacionados con el fútbol he aprendido en esta unidad?
Cultura	¿Qué hay de diferente en el barrio La Boca?	¿Qué otros barrios de Buenos Aires conozco?	¿Sé el nombre de otros barrios del mundo hispánico?
Reflexión	¿Cuáles son los beneficios de la práctica deportiva?	¿Cómo combatir el dopaje?	¿Cómo librarse de las drogas?

### PARA AMPLIAR: ver, leer, escuchar y navegar...



- Ver... Entrevista a Pelé en el programa *La noche del 10*, con Diego Maradona.  
Diego Maradona tenía un programa de entrevistas en Argentina que se llamaba *La noche del 10*. En la página web <<http://linlite.me/fc24s>> (acceso el 13 de abril de 2016) se puede ver a dos de los más grandes ídolos del fútbol mundial de todos los tiempos.
- Leer... El caso del futbolista enmascarado, de Carlos Schlaifer.  
Buenos Aires: Altaguardia, 2008.  
Novela juvenil cuya trama policiaca se desarrolla a partir de un abogado investigativo y un jugador de fútbol, cuyas vidas están en peligro.
- Escuchar... Canción "Waka waka, esto es África", de Shakira.  
"Waka waka" fue la canción oficial de la Copa Mundial de la FIFA que ocurrió en Sudáfrica, 2010. Se encuentran letra y música en <<http://linlite.me/eng15>> (acceso el 13 de abril de 2016). Además, en <<http://linlite.me/eee4v>> (acceso el 13 de abril de 2016) se puede ver el clip de esta canción.
- Navegar... Revista *Lee más* (Lee +).  
Las ediciones de la revista *Lee más* (Lee +) de 2009 a 2015 están disponibles gratuitamente en la página web <<http://linlite.me/au5e4>> (acceso el 13 de abril de 2016). La revista presenta diversas informaciones sobre deportes, literatura, cine, música, moda, viajes, ciencias, etc.

No escriba en libro.

81

## Imagen 17: Cercanía Joven V.1, p. 87

de la selección española en la final de la Copa Europea de Naciones de 1984. Aunque la Francia de Platini era clara favorita, la victoria llegó de un modo inverosímil, con un disparo que hubiera sido atajado en el patio de cualquier escuela. Como si en esa jugada cumpliera la profecía de su nombre, Arconada dejó pasar una pelota tibia que solo por error podía ser importante.

El drama de Barbosa fue distinto; no cometió una pifía evidente como Arconada: se despidió ante el destino. Creyó hacer lo correcto y de pronto volvió a un mundo que lo veía como solo por error podía ser importante.

El protagonista del cuento de Bott es Antoine Mercier, portero curioso en lances difíciles que fracasa ante una jugada simple. ¿Qué sucede? En el momento clave de su carrera, el solitario del equipo hace lo que suelen hacer tantos porteros: piensa de más, se distrae, revisa su vida en cámara lenta. Durante un díxitiso liso de abstracción desembula para sus gemelos como por un laberinto, se afila del estómago, tal vez inferior, pero más urgente, en el que debe detener una pelota. El tino enemigo no lleva mucho peligro dentro, pero él está inmerso en su "mínimo de ausencia".

Al igual que Mercier, Barbosa cayó dentro de si mismo antes de caer en el céspid. Curiosamente, su felicidad no se debía a recordar, como su colega francés, un grato episodio sentimental, sino a la infundada creencia de haber hecho lo correcto. Su tristeza se vio agravada por la dicha que la había precedido. Moacir Barbosa fracasó en su esfuerzo de perfecta ilusión, y luego lo supo, y fue peor. "Toda una carrera y toda una vida destrozadas por un minuto de ausencia", escribe François Bott a propósito de su protagonista.

El trágico portero de Maracaná siguió jugando hasta 1967, y así obtuvo varios títulos con el Vasco de Gama. En una pieza magistral del periodismo deportivo, escrito por Eric Néponcuccio: "Fue siempre un arquero eficaz, elegante, ágil, un cuerpo elástico que se dirigía con rápida precisión a la pelota. Pero cometió el peor de los fallos: no logró atrapar la pelota decisiva". Por su parte, Eduardo Galeano lo recuerda de este modo en "El fútbol a los sol y sombras": "a la hora de elegir el arquero del campeonato, los periodistas del Mundial del 50 votaron, por unanimidad, al brasileño Moacir Barbosa. Barbosa era también, sin duda, el mejor arquero de su país, pionero con resorte, hombre sereno y seguro que transmitía confianza al equipo". Sin embargo, el prestigio entre los especialistas no pudo devolverle el cariño de la fanaticada.

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

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

En 1993 la televisión inglesa rodó un documental para preparar el ambiente del Mundial de Estados Unidos. El equipo de grabación quiso que Barbosa visitara a la selección brasileña, pero el entrenador, Mario Lobo Zagallo, le negó la entrada para impedir que el embajador de la mala suerte contagiera su desgracia a sus muchachos. Cuando lo interrogaron acerca de este incidente, Barbosa miró a una cámara con ojos desolados y dijo que en Brasil la confesión máxima por un crimen era de 30 años. En un país sin cadena perpetua solo él estaba condenado de por vida.

Clodilde, la esposa de Barbosa, murió en 1997. Moacir la sobrevivió tres años, tiempo suficiente para comprobar el tamaño de su soledad. Finalmente, a los 79 años, el guardameta cayó por última vez.



El portero Moacir Barbosa, en 1950.

### Imagen 18: Cercanía Joven V.1, p. 88

PROYECTO 2



Moacir Barbosa, en 1973.

La primera muerte de aquel hombre habría ocurrido medio siglo antes, en la soleada cancha de Maracaná. Recuperaremos el trance en la imaginación: Ghiggia lanza su tiro cruzado y el arquero va en pos de la pelota. Sus manos tocan el esférico y lo desvian levemente. Congelaremos para siempre la estirada de Moacir Barbosa. Un joven portero negro está en el aire; siente el contacto con la pelota y cree que ha salvado a los suyos. Es feliz. Está ahí, aislado en el silencio de lo que aún no se decide, en el instante en que merece que lo recordemos.

Villoro, Juan. El hombre que murió dos veces. In: BOCANAS, Jorge. Títos libres: el fútbol en cuenlos, poemas y crónicas. Buenos Aires: Desde la Gente, 2002. Disponible en: <http://www.manqueienda.com/blog/barbosa-el-hombre-que-murió-dos-veces-de-juan-villoro/>. Acceso el 13 de abril de 2016.

#### Reflexión 1: Elementos de la crónica

1. La crónica es un género narrativo que trata de temas de la actualidad o narra hechos históricos en secuencia temporal. Se diferencia de una noticia del periódico por su falta de exactitud en las informaciones. Lo más importante es cómo el cronista analiza los hechos, cómo colorea el relato, mostrándoles a los lectores su punto de vista desde un ángulo singular. A partir de esas informaciones, ¿cómo Juan Villoro transforma la "noticia" de la muerte de Moacir Barbosa?
2. En la etimología de la palabra crónica está la referencia a Cronos, dios griego del tiempo. En la crónica de Villoro se narran acontecimientos en algunas fechas. En tu cuaderno, relaciona las siguientes fechas con sus respectivos hechos:

8 de abril de 2000	16 de julio de 1950	Hasta 1962	En 1993	En 1997
--------------------	---------------------	------------	---------	---------

3. Además del tiempo, se visualizan algunos espacios en la crónica. ¿Cuáles son los espacios que marcan las dos muertes de Barbosa?
4. ¿Qué personajes hay en la crónica además de Barbosa? En tu cuaderno, cita por lo menos cuatro.

#### Reflexión 2: Efectos de sentido

1. ¿Por qué Moacir Barbosa murió dos veces? ¿Qué muertes son esas?
2. Explica en tu cuaderno la siguiente afirmación del narrador: "El primer portero negro de la selección brasileña tuvo que sufrir la derrota y el desprecio de su sangre".

#### Reflexión 3: Intertextualidad

1. El autor Juan Villoro cita otros textos en su crónica. ¿Cuáles? ¿Con qué intención lo hace?

**Imagen 19:** *Cercanía Joven V.I, p. 54*



Na primeira atividade em que aparecem os futebolistas, o objetivo é enriquecer o vocabulário de acordo com as posições dos jogadores, acompanhadas por imagens deles. Ressalto as aparições de Cafu e Toninho Cerezo, grandes destaques em suas épocas da Seleção Brasileira. Já na página 81 (imagem já apresentada anteriormente), encontrei a imagem de Pelé junto a Maradona, no tópico “¡Para ampliar!: ver, oír y navegar”, em que o estudante poderá buscar mais informações através da referência disponibilizada pelo livro e ouvir/ler uma entrevista que trata sobre os maiores ídolos do futebol de todos os tempos. Essa entrevista foi realizada pelo jogador argentino Diego Maradona em seu programa. O livro apenas faz menção,

para que os alunos busquem mais informações, mas não há exploração aprofundada sobre o Rei Pelé<sup>49</sup>.

O material segue trazendo outro grande jogador e a sua história através de um texto do gênero crônica, intitulado “El hombre que murrió dos veces”, escrito por Juan Villoro, que trata sobre a trajetória de Moacir Barbosa, destacando o seu esforço com o esporte e a rejeição por parte dos brasileiros, pois em 1950, no Estádio do Maracanã, no jogo da Copa do Mundo, entre Brasil e Uruguai, Barbosa sofreu um gol que deixou como campeã a seleção uruguaia. Isso fez com que os torcedores brasileiros não reconhecessem todos os títulos e a sua grande habilidade em outros jogos. Nesse momento, o jogador, para o cronista, morreu por passar por todo o desprezo dos brasileiros, não sendo perdoado e sendo tratado como vilão por não ter defendido o gol naquele jogo. Ainda de acordo com o texto, a exclusão de Moacir expandiu-se até a sua identidade racial negra, gerando preconceitos: “Los prejuicios que nunca faltan lo acusaron de carecer del temple de los jugadores blancos” (p. 87 do material). A sua cor de pele foi alvo de comparações rejeitáveis com os jogadores brancos, como os de pele clara fossem capazes de defender o gol. É importante destacar que o escritor Juan Villoro deixa evidente, no seu texto, que “primer portero negro de la selección brasileña”. Em síntese, é visível que a palavra “negro” está presente em todo o texto, destacando a identidade do personagem principal da crônica.

Após o texto, há algumas perguntas de interpretação relacionadas ao gênero textual, ressaltando como é a produção de uma crônica, e, no tópico “Reflexión 2: efectos de sentido”, há uma pergunta: “Explica en tu cuaderno la siguiente afirmación del narrador: “El primer portero negro de la selección brasileña tuvo que sufrir la derrota y el desprecio de su sangre”, que auxilia os estudantes a discutirem sobre a discriminação que Barbosa passou por ser negro (nas imagens referentes às páginas 87 e 88). O livro poderia apresentar mais questões que discutissem ou que possibilissem a questão do racismo no Brasil em contextos esportivos.

Além disso, o professor poderá abordar questões preconceituosas no esporte no cenário atual, uma vez que, mundialmente, jogadores e esportistas negros sofrem ataques racistas enquanto exercem suas atividades laborais no esporte que tanto amam, neste caso ao apresentar atividades que estimulem nos aprendizes a busca por informações em que jogadores ou atletas brancos de outras modalidades sofrem algum ato de preconceito. Concordo com Silva (2011)

---

<sup>49</sup> Foi com o apelido “Pelé” que Edson Arantes do Nascimento ficou conhecido no mundo todo. Muito antes de começar a acumular títulos no futebol, ainda criança, “Edson” ganhou o apelido como é conhecido hoje. Eterno Rei do Futebol, Pelé morreu aos 82 anos, em São Paulo. Adaptado de: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2022/12/29/pele-entenda-como-surgiu-o-apelido-do-rei-do-futebol.ghtml>. Acesso em: 2 out. 2023.

no que diz respeito à necessidade de nos colocarmos no lugar do outro, pois essa é uma atividade que auxilia no processo de transformações das representações sociais: “[...] porque na medida em que essas representações não apresentarem objetos de recalque e inferiorização desse outro, a percepção inicial e o conceito resultante dessa percepção, em nossa consciência, terá grande aproximação com o real”.

Essas provocações discursivas em sala de aula contribuem para a exposição de opiniões dos alunos, como também para a formação discursiva relacionada às questões raciais negras e aos processos de exclusão devido às características identitárias e aos traços fenotípicos.

**Imagen 20: Cercanía Joven V.1, p. 87**

de la selección española en la final de la Copa Europea de Naciones de 1984. Aunque la Francia de Platini era clara favorita, la victoria llegó de un modo inverosímil, con un disparo que hubiera sido atajado en el patio de cualquier escuela. Como si en esa jugada cumpliera la profecía de su nombre, Arconada dejó pasar una pelota *tibia* que solo por error podía ser importante.

El drama de Barbosa fue distinto; no cometió una pifía evidente como Arconada: se despidió ante el destino. Creyó hacer lo correcto y de pronto volvió a un mundo que lo veía como un villano.

El protagonista del cuento de Bott es Antoine Mercier, portero curioso en lances difíciles que fracasa ante una jugada simple. ¿Qué sucede? En el momento clave de su carrera, el solitario del equipo hace lo que suelen hacer tantos porteros: piensa de más, se distrae, revisa su vida en cámara lenta. Durante un dichoso lapso de abstracción *deambula* por sus recuerdos como por un laberinto, se aísla del entorno, tal vez inferior pero más urgente, en el que debe detener una pelota. El tiro enemigo no lleva mucho peligro dentro, pero él está inmerso en su “minuto de ausencia”.

Al igual que Mercier, Barbosa cayó dentro de sí mismo antes de caer en el césped. Curiosamente, su felicidad no debía a recordar, como su colega francés, un grato episodio sentimental, sino a la infundada creencia de haber hecho lo correcto. Su tristeza se vio agravada por la dicha que la había precedido. Moacir Barbosa fracasó en su estado de perfecta ilusión, y luego lo supo, y fue peor. “Toda una carrera y toda una vida destrozadas por un minuto de ausencia”, escribe François Bott a propósito de su protagonista.

El trágico portero de Maracaná siguió jugando hasta 1962, y aún obtuvo varios títulos con el Vasco de Gama. En una pieza magistral del periodismo deportivo, escribió Eric Nepomuceno: “Fue siempre un arquero eficaz, elegante, ágil, un cuerpo elástico que se dirigía con rápida precisión a la pelota. Pero cometió el peor de los fallos: no logró atrapar la pelota decisiva”. Por su parte, Eduardo Galante lo recuerda de este modo en “El fútbol a sol y sombra”: “a la hora de elegir el arquero del campeonato, los periodistas del Mundial del 50 votaron, por unanimidad, al brasileño Moacir Barbosa. Barbosa era también, sin duda, el mejor arquero de su país, pírrico con resortes, hombre sereno y seguro que transmitía confianza al equipo”. Sin embargo, el prestigio entre los especialistas no pudo devolverle el cariño de la fanaticada.

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

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

En 1993 la televisión inglesa rodó un documental para preparar el ambiente del Mundial de Estados Unidos. El equipo de grabación quiso que Barbosa visitara a la selección brasileña, pero el entrenador, Mario Lobo Zagallo, le negó la entrada para impedir que el embajador de la mala suerte contagiera su desgracia a sus muchachos. Cuando lo interrogaron acerca de este incidente, Barbosa miró a una cámara con ojos desolados y dijo que en Brasil la condena máxima por un crimen era de 30 años. En un país sin cadena perpetua solo él estaba condenado de por vida.

Clotilde, la esposa de Barbosa, murió en 1997. Moacir la sobrevivió tres años, tiempo suficiente para comprobar el tamatio de su soledad. Finalmente, a los 79 años, el guardameta cayó por última vez.



El portero Moacir Barbosa, en 1950.

Não escreva no livro.

### Imagen 21: Cercanía Joven V.1, p. 88

**PROYECTO 2**



Moacir Barbosa, en 1973.

Artefacto de la Crónica

La primera muerte de aquel hombre había ocurrido medio siglo antes, en la soleada cancha de Maracaná. Recuperemos el trance en la imaginación: Ghiggia lanza su tiro cruzado y el arquero va en pos de la pelota. Sus manos tocan el esférico y lo devian levemente. Congelemos para siempre la estirada de Moacir Barbosa. Un joven portero negro está en el aire; siente el contacto con la pelota y cree que ha salvado a los suyos. Es feliz. Está ahí, aislado en el silencio de lo que aún no se decide, en el instante en que merece que lo recordemos.

VELLORO, Juan. El hombre que murió dos veces. In: BOGANBRA, Jorge. *Tiros libres: el fútbol en cuentos, poemas y crónicas*. Buenos Aires: Desde la Gente, 2002. Disponible en: <http://www.maniquiepienda.com/blog/barbosa-el-hombre-que-murió-dos-veces-de-juan-villoro/>. Acceso el 13 de abril de 2016.

#### Reflexión 1: Elementos de la crónica

1. La crónica es un género narrativo que trata de temas de la actualidad o narra hechos históricos en secuencia temporal. Se diferencia de una noticia del periódico por su falta de exactitud en las informaciones. Lo más importante es cómo el cronista analiza los hechos, cómo colorea el relato, mostrándoles a los lectores su punto de vista desde un ángulo singular. A partir de esas informaciones, ¿cómo Juan Villoro transforma la "noticia" de la muerte de Moacir Barbosa?
2. En la etimología de la palabra crónica está la referencia a Cronos, dios griego del tiempo. En la crónica de Villoro se narran acontecimientos en algunas fechas. En tu cuaderno, relaciona las siguientes fechas con sus respectivos hechos:

8 de abril de 2000	16 de julio de 1950	Hasta 1962	En 1993	En 1997
--------------------	---------------------	------------	---------	---------

3. Además del tiempo, se visualizan algunos espacios en la crónica. ¿Cuáles son los espacios que marcan las dos muertes de Barbosa?
4. ¿Qué personajes hay en la crónica además de Barbosa? En tu cuaderno, cita por lo menos cuatro.

#### Reflexión 2: Efectos de sentido

1. ¿Por qué Moacir Barbosa murió dos veces? ¿Qué muertes son esas?
2. Explica en tu cuaderno la siguiente afirmación del narrador: "El primer portero negro de la selección brasileña tuvo que sufrir la derrota y el desprecio de su sangre".

#### Reflexión 3: Intertextualidad

1. El autor Juan Villoro cita otros textos en su crónica. ¿Cuáles? ¿Con qué intención lo hace?

Não escreva no livro.

O capítulo 5, intitulado “Discurso: ¡con mis palabras entraré en la historia!”, traz a imagem de Martin Luther King, no tópico “A quien no lo sepa”, na página 97, e um pouco do seu discurso nos Estados Unidos, com a frase que marcou a história: “Yo tengo un sueño...”, elucidando o seu desejo de que brancos e negros convivessem harmoniosamente sem discriminação da cor da pele. Porém, sabemos que a concretização do desejo de Martin Luther King é difícil de ser alcançada, haja vista as divergências ideológicas presentes na sociedade.

**Imagen 22: Cercanía Joven V.1, p. 97**

- a) ¿Qué objeto aparece cerca de la boca de cada político? ¿Qué hacen en el momento de la foto?
- b) ¿Dónde crees que están estos políticos?
2. ¿Has escuchado un discurso alguna vez? ¿De qué tipo? ¿Dónde? ¿En la tele? ¿En la radio? ¿En las plazas? ¿En la cámara de diputados? Cuéntales a todos esta experiencia.
3. Vas a leer el discurso que pronunció, en 1973, el entonces presidente de Chile, Salvador Allende, el día que instituyó en el país una dictadura militar. ¿Lo conoces? Lee sus informaciones biográficas:



**Salvador Allende**  
(1908-1973) fue un político socialista chileno. Gobernó su país entre el 4 de noviembre de 1970 y el 11 de septiembre de 1973.

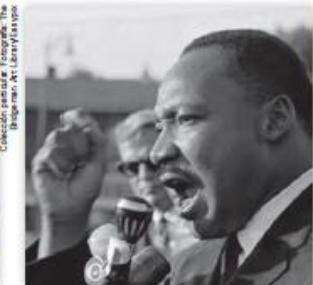
¿Sabías que existen varios tipos de discurso político? Formula hipótesis: ¿Qué tipo de discurso crees que hizo Allende el día 11 de septiembre de 1973 en el Palacio de la Moneda, en Santiago de Chile? ¿Discurso de posesión, discurso de campaña, discurso de despedida o discurso de renuncia? Justifica tu respuesta.



En la historia, hay algunos discursos muy famosos: Simón Bolívar, en diciembre de 1830, proclama la libertad en Colombia; Martin Luther King, en agosto de 1963, en Estados Unidos, entró para la historia pronunciando la frase "Yo tengo un sueño...", declarando el deseo de un futuro en el cual negros y blancos pudieran convivir armoniosamente y como iguales independientemente de su color de piel; Fidel Castro tiene la fama de pronunciar los más largos discursos de la historia. En 1968, habló durante 12 horas.



Simón Bolívar (1783-1830)



Martin Luther King (1929-1968)

Não escreva no livro.

UNIDAD 3 - EL MUNDO ES PUEDE: QUÉ FAMILIA ES EL DÍA!

Outro ponto que o livro poderia estimular e aprofundar um pouco mais são as ações de desigualdade entre negros e brancos, além de explorar informações sobre a pessoa que foi Luther King e quais os seus objetivos para a população negra. Segundo na página 103, encontramos, na atividade de compreensão auditiva, a música "Yo pisaré las calles nuevamente", do compositor cubano Pablo Milanés. Considero relevante o fato de o LD trazer um cantor negro e apresentar a sua imagem junto às informações do cantor. Outro cantor negro

que está no livro encontra-se na imagem 8, página 38 do livro, o músico José Fernandez Días, ou melhor, “Joseíto”, compositor cubano, com a canção “Guantanamera”. O que me chama atenção na imagem é o efeito preto e branco, que tira a percepção da cor da pele do músico, porém, com uma breve pesquisa no espaço virtual, é possível observar que se trata de um homem não branco. Acredito que deixar a foto na sua cor natural contribui para que os alunos percebam a diversidade étnica que compõe o LD e sintam representados nas propostas didáticas.

**Imagen 23: Cercanía Joven V.1, p. 103**

**4.** Ahora, en tu cuaderno, escribe el futuro simple de los siguientes verbos:

a) querer (1 <sup>a</sup> persona singular)	e) saber (2 <sup>a</sup> persona plural, vosotros)
b) decir (1 <sup>a</sup> persona plural)	f) poder (3 <sup>a</sup> persona singular)
c) hacer (2 <sup>a</sup> persona singular, tú)	g) poner (2 <sup>a</sup> persona singular, vos)
d) haber (3 <sup>a</sup> persona singular)	h) venir (3 <sup>a</sup> persona plural)

**5.** Escucharás la versión de una canción ícono de la resistencia al golpe militar chileno. Compuesta por Pablo Milanés, la letra predice, de manera poética, el futuro en Santiago de Chile después del período de dictadura. En tu cuaderno, sustituye los  por los verbos en futuro imperfecto.

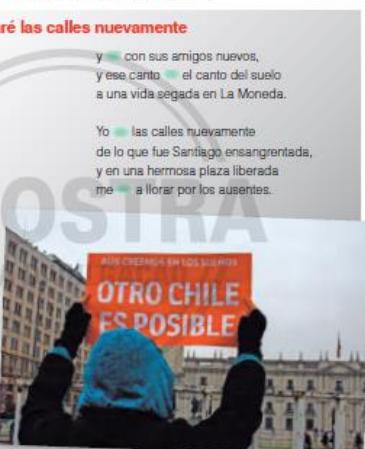
**Yo pisaré las calles nuevamente**

Yo pisaré las calles nuevamente  
de lo que fue Santiago ensangrentada,  
y en una hermosa plaza liberada  
me  a llorar por los ausentes.

Yo  del desierto calcinante  
y  de los bosques y los lagos,  
y  en un cerro de Santiago  
a mis hermanos que murieron antes.

Yo unido al que hizo mucho y poco  
al que quiere la patria liberada  
 las primeras balas  
más temprano que tarde, sin reposo.

 los libros, las canciones  
que quemaron las manos asesinas.  
 mi pueblo de su ruina  
y  su culpa los traidores.  
Un niño  en una alameda



Disponible en: <http://www.yogalume.com.br/pablo-milanesyopisar-las-calles-nuevamente.html>. Acceso el 4 de diciembre de 2015.

Santiago de Chile, 2012.

**Pablo Milanés, cantautor cubano**

Pablo Milanés, cantautor cubano, nació el 24 de febrero de 1943 en Bayamo, Cuba. Es uno de los fundadores de la Nueva Trova Cubana, un importante movimiento musical y cultural de Cuba generado a finales de los años 1960 y principios de los 1970.



Pablo Milanés, en 2014.

**Não escreva no livro.**

**103**

No capítulo 6, página 117, há imagens de famílias que, além de romper com várias representações familiares ditas tradicionais, com pai, mãe e filhos, engloba também outras formações familiares, compostas por um único pai e por casais do mesmo sexo, consideradas inadequadas por algumas pessoas. Gostaria de destacar a parentela do ator Will Smith, que é de

uma família negra e apresenta a relevância da representatividade negra para o cinema, com todo o talento do patriarca da família na atuação cinematográfica ou nos seus seriados apresentados na TV aberta. Considero importante trazer essa representação familiar, pois ajuda os estudantes negros a se identificarem e se sentirem representados no LD no quesito família.

No “Proyecto 3”, página 132, o livro traz, na questão de pré-leitura que antecede o texto literário “Beatriz (una palabra enorme)”, do escritor Mario Benedetti, a imagem de uma criança negra fazendo o sinal de silêncio com o dedo na boca. A partir dessa imagem, encontramos outras que remetem à prisão, liberdade e boca fechada. O professor poderia instigar nos alunos o debate sobre a liberdade que as pessoas negras têm ou que lhes falta para se sentirem livres para ir a uma loja e receber um bom atendimento pela sua cor de pele ou seus traços fenótipos que remetem à população afro-brasileira.

**Imagen 24: Cercanía Joven V.1, p. 132**

**PROYECTO 3**

**Quiero decir tu nombre, libertad: la narrativa y los versos que inspiran canciones**

Tema: La discusión en la obra de Mario Benedetti: intersecciones entre la literatura y la música. Etapas: Sensibilización, lectura y reflexiones, escucha, investigación, planeamiento y acción.

Tareas de lectura: “Beatriz (Una palabra enorme)”, capítulo de una novela de Mario Benedetti; “Te quiero”, poema de Mario Benedetti.

Objetivos: Conocer la obra de Mario Benedetti y, a la vez, reflexionar sobre la temática de la dictadura en obra, inspirar diversas canciones y producir un repertorio musical temático.

Interdisciplinariedad: Este proyecto une el español a la(s) asignatura(s) Historia, Literatura y Música. Palabras: Nitacionaremos Brasil con Uruguay.

**Sensibilización**

1. Mira las imágenes a continuación: ¿a qué te remiten?



**Lectura 1: “Beatriz (Una palabra enorme)”**

Vas a leer un texto literario de Mario Benedetti. Pero antes, ¡a calentar las ideas!

1. Busca una imagen que para ti represente la libertad. Puedes dibujar, usar ilustraciones, fotografías, pintura, esculturas, gráficos:

- Al mostrarle tu imagen a todo el grupo! Explica qué elementos de la imagen te remiten a la libertad.
- Contesta en tu cuaderno: ¿qué otra imagen, entre las presentadas por tus compañeros, te llamó más la atención?

Nota: No escribe en tu libro.

**Imagen 25: Cercanía Joven V.1, p. 117**

**2. Observa las fotos de la familia de algunas personas famosas y luego contesta en tu cuaderno:**



El cantante Rick Martin y sus hijos mellizos Valentino y Matteo, en 2013.

El cantante Elton John, su marido David Furnish y sus hijos, Elijah y Zachary, en 2015.

Los actores Will Smith y Jada Pinkett Smith y sus hijos Jaden y Willow, en 2013.

La presentadora Ellen DeGeneres y su esposa Portia de Rossi, en 2016.

a) Cuando piensas en la palabra familia, ¿qué sentimiento te despierta?

b) ¿Cómo es tu familia? ¿Se parece a alguna de las que se ve en las fotos? ¿Cuál?

c) ¿Conoces familias distintas de la tuya? ¿Cómo son?

d) ¿Sabías que en Brasil y en el mundo todavía hay mucho prejuicio con relación a las parejas homosexuales? Hay muchas personas que son asesinadas solo por asumirse gays. Imagina que harás una campaña en tu escuela de forma a que todos respeten los varios modelos de familia. De las palabras del recuerdo a continuación, ¿cuáles son las tres más significativas? Explica por qué las usarías en tu discurso.

tolerancia – respeto  
 diversidad – amor – justicia  
 solidaridad – prejuicio – inclusión  
 educación – discriminación – igualdad

Nota: No escribe en tu libro.

Ainda no mesmo projeto, encontra-se uma imagem da capa do CD do cantor brasileiro Caetano Veloso, em 1971, que apresenta o artista com o cabelo grande em sua forma natural em “*black power*”, página 138, fazendo uma referência à música apresentada na página anterior, na questão de compreensão auditiva, com a música “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos”, dos cantores Roberto Carlos e Erasmo Carlos. A questão que apresenta a imagem do CD traz algumas estrofes da canção e uma delas que destaco é “debaixo dos caracóis dos seus cabelos”,

trecho sobre o qual é solicitada uma interpretação dos versos ao observar a imagem do cantor. Segundo Silva (2011), além da cor da pele, o cabelo crespo e suas ondulações também revelam a marca de distinção dos afro-brasileiros.

A cor da pele é a marca de distinção dos afro-brasileiros, assim como o cabelo crespo, uma vez que a ideologia do branqueamento confere gradações qualitativas diferenciadas, ascendente e descendente, de bens econômicos e de prestígio, respectivamente às gradações de tonalidade de pele da mais clara para a mais escura e às diferentes ondulações dos cabelos (Silva, 2011, p. 100).

O livro poderia explorar, a partir desse questionamento, sobre o cabelo afro e a sua beleza ao assumir a sua naturalidade; com isso, as alunas e os alunos da escola pública brasileira poderiam conhecer mais a relevância do cabelo afro e a sua contribuição histórica, auxiliando na redução de ações preconceituosas relacionadas a esse cabelo. Essa abordagem exploratória também pode ser realizada pelo professor que tenha uma formação decolonial e olhares outros.

### Imagen 26: Cercanía Joven V.1, p. 138

**PROYECTO 3**

**A QUIEN NO LO SÉPA**

**AMOSTRA**

**Investigación**

Para saber más sobre las canciones censuradas en la dictadura, se puede acceder a los siguientes sitios:

- <<http://linkte.me/bt31>>  
Página web oficial del espectáculo musical *Cale-se: as músicas censuradas pela ditadura militar*.
- <<http://linkte.me/z6o3h>>  
Sitio con diversas canciones de la MPB y comentarios sobre ellas.
- <<http://linkte.me/pv44t>>  
Nota sobre las canciones censuradas en la dictadura militar en Argentina.

Não escreva no livro.

138

Realizando uma busca sobre quem são os autores literários presentes no LD, destinei a categoria *produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras*, que tem como objetivo verificar quem são os autores e se são suleados. Nos textos presentes no livro *Cercanía Joven* do 1º ano, encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 4:** Levantamento de dados de produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - *Cercanía Joven V.1*

Livro <i>Cercanía Joven</i>	Textos literários	Autores	Nacionalidades	Especificação da página
Volume 1	Gênero: Conto Título: Viajes	Julio Cortázar	Argentino	p.49
	Gênero: Conto Título: Tristeza del Cronopio	Julio Cortázar	Argentino	p.50
	Gênero: Crônica Título: El hombre que murió dos veces	Juan Villoro	Mexicano	p.86 à 88
	Gênero: Crônica Título: Moacir Barbosa	Eduardo Galeano	Uruguai	p.89
	Gênero: Conto Título: Beatriz (Una palabra enorme)	Mario Benedetti	Uruguai	p.133
	Gênero: Poema Título: Te quiero	Mario Benedetti	Uruguai	p.135

Fonte: Elaboração própria (2022).

Com relação ao levantamento de dados da tabela acima, observo que as produções literárias presentes no LD não são compostas por uma diversidade de gêneros, além de serem produzidas por autores do sexo masculino, todos brancos. Assim, concordo com Rosa e Rodrigues (2019), que questionam sobre o fato de as produções literárias de maior divulgação serem produzidas por homens e ganharem maior destaque nas publicações mais utilizadas. Acredito que o livro poderia explorar mais produções literárias escritas por mulheres ou homens negros de outros países, auxiliando os estudantes a terem contato com diferentes produções e temáticas que façam parte da realidade deles, assim como é o caso do texto presente nas páginas 88 e 87, que aborda a história do goleiro negro brasileiro Moacir Barbosa. É relevante que os autores sejam suleados e decoloniais, pois, segundo Jouve (2012), os textos pertencentes à literatura carregam a originalidade da natureza a que estão vinculados. Por esse motivo há

relevância da presença da literatura nos livros didáticos, haja vista a sua criatividade e aproximação das experiências dos alunos.

Mesmo com os avanços apresentados no volume 1, é mister que haja mais abordagens referentes à população negra, de maneira que os alunos negros se sintam representados de forma favorável nas atividades presentes no livro didático.

#### 4.2 Análise da coleção *Cercanía Joven V.2*

O livro *Cercanía Joven*, destinado ao 2º ano do Ensino Médio, é composto por três unidades com seis capítulos, contém 175 páginas e traz um CD de áudio.

Com o objetivo de verificar a quantidade de vezes em que aparecem as pessoas negras e brancas no LD, elaborei a categoria *identidades raciais negras e brancas*, presente no livro *Cercanía Joven* do 2º ano e encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 5:** Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - *Cercanía Joven V.2*

Livro <i>Cercanía Joven</i>	Total de áginas	Número de páginas que contêm presença de pessoas brancas	Número de páginas que contêm presença de pessoas negras	Número de páginas que contêm imagens de pessoas com efeito preto e branco	Número de páginas que contêm pessoas negras e brancas
<b>Volume 2</b>	175	30	16	05	06
<b>Especificação das páginas</b>		p.10; p.19; p.25; p.29; p.28; p.29; p.37; p.38; p.49; p. 50; p.56; p.62; p.64; p.66; p.76; p.77; p.79; p.86; p.87; p.90; p.92;p.93;p.96;p.106;p.123; p.124; p.128; p.133;p. 138; p.143	p. 9; p.10; p.11; p.28; p.32; p.34; p.35; p.37; p.62; p.91; p.92; p.96; p.97; p.99; p.101; p.130	p.63; p.72; p.73; p.139; p.143;	p.10; p.28; p.37; p.62; p.92; p.96

Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao observar os números coletados, é perceptível que a maioria das páginas contém imagens de pessoas brancas, visto que “a identidade racial branca tem maior evidência nos livros didáticos” (Ferreira, 2022, p. 210), ou seja, mesmo com todas as avaliações e editais

(PNLD) referentes à aprovação dos materiais didáticos, nota-se que a branquitude permanece com maior prestígio nas páginas do material.

No entanto, já no sumário é perceptível uma imagem ilustrativa de uma jovem negra, destacando os seus traços fenotípicos com seus cabelos cacheados ao vento. Na página de abertura da unidade 1, intitulada “Mosaico hispânico: ¿Qué colores hay en la diversidad?”, há uma imagem com uma diversidade de etnias.

**Imagen 27: Cercanía Joven V.2, p. 9**

	
<p><b>■ Rueda viva: comunicándose</b> – Objetivo: comprar, intercambiar y vender prendas de vestir ..... 88  <b>■ A concluir! – Reflexión de clíere</b> ..... 89</p>	
<p><b>■ CULTURAS EN DIALOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO</b>  Diversidad étnica: elementos que identifican la cultura en productos de consumo ..... 90</p>	
<p><b>■ DEDÉ TODOY</b> – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje ..... 93</p>	
<p><b>■ PARA AMPLIAR: VER, LEER, ESCUCHAR Y NAVEGAR</b> –  Sugerencia de materiales ..... 93</p>	
<p><b>■ PROFESIONES EN ACCIÓN</b> ..... 94</p>	
<p><b>■ PROYECTO:2</b>  Twitter y literatura: las figuras literarias en la red y en la escuela; producción de sarao en la red y en la escuela ..... 96</p>	
<p><b>3 SABORES Y OLORES: ¿COMES BIEN?</b> ..... 106</p>	
<p>Transversalidad – Temas locales ..... 107  Interdisciplinariedad – Biología y Química ..... 107  ¡Para empezar! – Pinturas de Fernando Botero, Diego Velázquez, Salvador Dalí y Frida Kahlo ..... 107</p>	
<p><b>CAPÍTULO 5 ALIMENTOS TRANSGÉNICOS, FAST FOOD, COMIDA SANA, ¿SI O NO?</b> ..... 108</p>	
<p><b>■ Lectura</b> – Género: Artículo de opinión / Tema: Transgénicos ..... 108  <b>■ Almacén de Ideas</b> – Preparación para la lectura del artículo de opinión ..... 108  <b>■ Red (con)textual</b> – Objetivo: Identificar si se está a favor o en contra de algo ..... 109  <b>■ Tejiendo la comprensión</b> – Actividades de lectura ..... 111  <b>■ Después de leer</b> – Actividades poslectura ..... 112  <b>■ Gramática en uso</b> – Organizadores del texto o marcadores textuales ..... 112  <b>■ Vocabulario en contexto</b> – Reinos de la biología: mamíferos ..... 115  <b>■ Escritura</b> – Género: Artículo de opinión / Tema: ¿Comida sana en la merienda escolar? ..... 117  <b>■ Conociendo el género</b> – ¿Qué caracteriza un artículo de opinión? ..... 117  <b>■ Planeando las Ideas</b> – Investigación sobre la alimentación ..... 117  <b>■ Taller de escritura</b> – Objetivo: defender un punto de vista ..... 118  <b>■ Revisión y reescritura</b> – Actividades y orientaciones para revisar el artículo de opinión ..... 118  <b>■ Gramática en uso</b> – Organizadores del discurso o marcadores textuales ..... 119  <b>■ Vocabulario en contexto</b> – Algunos alimentos ..... 120</p>	
<p><b>CAPÍTULO 6 TIENDITAS Y SUPERMERCADOS: ¿DÓNDE COMPRAR?</b> ..... 123</p>	
<p><b>■ Escucha</b> – Género: Reportaje / Tema: Tienditas x supermercados ..... 123  <b>■ ¿Qué voy a escuchar?</b> – Reportaje, de Radio Vistón Juventud ..... 123  <b>■ Escuchando la diversidad de voces</b> – Objetivo: Observar las ventajas y desventajas de las tienditas ..... 125  <b>■ Comprendiendo la voz del otro</b> – Actividades pos escucha ..... 126  <b>■ Vocabulario en contexto</b> – Alimentos en la lista de</p>	
<p>compras; medidas ..... 126  <b>■ Oído Perspicaz: el español suena de maneras diferentes</b> –  Ley y los/ ..... 127  <b>■ Gramática en uso</b> – Marcadores conversacionales ..... 127</p>	
<p><b>■ Habla</b> – Género: Encuesta / Tema: Mercadillos x supermercados ..... 128  <b>■ Lluvia de ideas</b> – Preparación para el habla ..... 128  <b>■ Vocabulario en contexto</b> – Frutas y composición química de los alimentos ..... 129  <b>■ Gramática en uso</b> – Conectores copulativos y disyuntivos ..... 129  <b>■ Rueda viva: comunicándose</b> – Objetivo: saber la opinión sobre los diferentes establecimientos comerciales ..... 129  <b>■ A concluir! – Reflexión de clíere</b> ..... 129</p>	
<p><b>■ CULTURAS EN DIALOGO: AQUÍ Y ALLÁ, TODOS EN EL MUNDO</b>  Las comidas típicas de cada país: culinaria e identidad cultural ..... 130</p>	
<p><b>■ DEDÉ TODOY</b> – Cuadro de autoevaluación del aprendizaje ..... 133</p>	
<p><b>■ PARA AMPLIAR: VER, LEER, ESCUCHAR Y NAVEGAR</b> –  Sugerencia de materiales ..... 133</p>	
<p><b>■ PROFESIONES EN ACCIÓN</b> ..... 134</p>	
<p><b>■ PROYECTO:3</b>  Literatura y gastronomía: las odas de Pablo Neruda; producción de una oda ..... 136</p>	
<p><b>■ LA LECTURA EN EL ENEM Y EN LAS SELECCIVIDADES</b> ..... 146</p>	
<p><b>■ CHUQUITA LINGÜÍSTICA: INO TE VAN A PILLAR!</b> ..... 158</p>	
<p><b>■ Los demostrativos</b> ..... 158  <b>■ Los proposicionales de y a</b> ..... 158  <b>■ El plural (sustantivos y adjetivos)</b> ..... 159  <b>■ Los heterogránticos</b> ..... 159  <b>■ El Imperativo</b> ..... 160  <b>■ Acentuación</b> ..... 161  <b>■ Verbos con el pronombre se</b> ..... 162  <b>■ Verbos para expresar gustos y disgustos</b> ..... 162  <b>■ Pronombres de complemento directo</b> ..... 163  <b>■ Organizadores del texto o marcadores textuales</b> ..... 164  <b>■ 3+ presente de Indicativo</b> ..... 165  <b>■ Marcadores conversacionales</b> ..... 165</p>	
<p><b>■ PARA TOCAR LA GUITARRA</b> ..... 166</p>	
<p><b>■ GLOSARIO</b> ..... 168</p>	
<p><b>■ DISPOSITIVOS ELECTRÓNICOS PARA INFORMACIÓN, ESTUDIO E INVESTIGACIÓN</b> ..... 173</p>	
<p><b>■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> ..... 175</p>	



Imagen 28: *Cercanía Joven V.2, p. 10-11*

**1 MOSAICO HISPÁNICO: ¿QUÉ COLORES HAY EN LA DIVERSIDAD?**

**EN ESTA UNIDAD**

Conocerás un poco de la pluralidad lingüística de los países donde se habla español:  
 Te encantará con las pinturas de Cándido López;  
 Estudiarás la Guerra de la Triple Alianza;  
 Aprenderás los sonidos de las letras **d**, **t** y del dígrafo **ch**;  
 Actuarás como intérprete en lengua española;  
 Reflexionarás sobre el prejuicio lingüístico;  
 Conocerás a Justo Boletín Bolela;  
 Aprenderás los colores en español;  
 Producirás un catálogo basado en *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes.

**Transversalidad:**  
 • Plurodalidad cultural  
 • Interdisciplinariedad: Historia, Lenguas y Literatura

**Para empezar!**

Observa las imágenes de al lado y contesta.

1. ¿A qué palabras te remiten? En parejas, piensen en por lo menos cinco palabras y verifiquen en un diccionario cómo se dicen en español.
2. Vas a escuchar siete partes del documental *Lenguas nativas en Colombia*, del Ministerio de Cultura de Colombia. Puedes verlo en <http://lnkt.co/lnktcolombia> (permisos de acceso el 21 de enero de 2010). Relaciona las hablas con las siguientes preguntas:
  - a) ¿Qué es una lengua nativa?
  - b) ¿Cuántas lenguas hay en Colombia?
  - c) ¿Qué es lengua?
3. Reflexiona sobre la siguiente definición de lengua presente en el mismo documental y discute oralmente su significado.
 

La lengua no es solo un instrumento de comunicación, sino es el resultado de una larga historia, es un sistema de memoria, es una forma íntima y trascendente de acercarse al universo cultural, rezos, mitos, ritos, genealogías de vida, términos únicos para formas propias, que son potenciados en su mayoría por la tradición oral. La lengua es sabiduría. La lengua es conocimiento. La lengua es cosmos.

  - a) ¿Qué significa decir que la lengua es "el resultado de una larga historia"?
  - b) Según el documental, Colombia tiene 68 lenguas nativas. Sin embargo, muchas personas las desconocen. ¿Por qué crees que eso ocurre?

A proposta da unidade é apresentar a diversidade linguística dos países hispanofalantes e a diversidade étnica presente em alguns lugares mencionados na unidade. Seguindo as atividades, encontram-se, na página 27, um mapa da África e a explicação sobre os idiomas que são falados e a mistura das diferentes línguas entre os povos colonizadores e colonizados. Para ampliar o conhecimento dos alunos, o LD apresenta um texto que explica o uso da língua europeia (espanhola) e não das línguas africanas, ocasionado um índice alto de analfabetismo. É mostrado, também, que países que optaram por usar simultaneamente a língua materna e a língua europeia conseguiram um número elevado de alfabetizados. Na página 36, podemos encontrar um dicionário de africanismos com oito palavras e seus respectivos significados, e, na página 37, há uma diversidade de imagens de comidas, animais e danças. A atividade proposta é que o aluno faça a leitura dos conceitos e os relate com as imagens através do significado africano. Considero essa atividade relevante para que os alunos tenham contato com a diversidade linguística da língua africana. No entanto, o livro poderia ampliar as informações sobre a perda da língua mãe desses povos e o motivo de aprenderem outras línguas para interação e sobrevivência na sua comunidade de origem ou em outras comunidades a que esses sujeitos foram obrigados a ir. Destaco a seguir as imagens ilustrativas que representam a cultura africana que acompanham o texto.

## Imagen 29: Cercanía Joven V.2, p. 34-35

6. Lee el texto a continuación.

### 1.1 PROMOCIÓN DE LENGUAS AFRICANAS: CONTEXTO POLÍTICO

Guinea Ecuatorial no tiene una legislación global o un marco político que defina la relación entre las distintas lenguas habladas en el país, ni ha delimitado las funciones administrativas y sociopolíticas de sus lenguas. Sin embargo, la Constitución contiene un elemento de protección de las lenguas indígenas: “se reconoce la lengua materna de Guinea Ecuatorial en el español” y “se reconocen las lenguas africanas como integrantes de la cultura nacional” (Constitución de 1986). La Constitución, por tanto, crea una relación entre la lengua materna y la lengua oficial, que es el español, y reconoce la lengua oficial y las lenguas indígenas (africanas), que son meramente “reconocidas”.

Así que Guinea Ecuatorial tiene varias manifestaciones de políticas lingüísticas “encubiertas” (cf. Sounnabi-Kangas & Phillipson 1994). Por ejemplo, el Plan de Acción para la promoción de las lenguas africanas en Guinea Ecuatorial sitúa objetivos ambiguos para la expansión masiva del acceso a la educación para la gente guineoecuatoriana. A través del PAP, se establece que el sistema educativo para las lenguas maternas africanas de la mayoría de los niños guineoecuatorianos. Pero no se establece el porcentaje de que se habla el único medio de instrucción en Guinea Ecuatorial.

En otros países africanos, decadas de exclusiva confianza en el uso de las artificiales lenguas coloniales han llevado a una situación similar al sombrío fracaso de las políticas educativas. De aquí que la matrícula en las escuelas primarias del África subsahariana haya aumentado drásticamente entre 1999 y 2005, y que gobiernos de 14 países hayan superado el gasto de la enseñanza primaria en el primer período. El resultado es que hayan aumentado en la misma proporción. Una de las consecuencias del fracaso de los sistemas educativos es las independencias con las mundanas altas y las distancias de los países miembros del Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality considera que en el grado 6, más del 55% de los estudiantes de 14 países alcanza del sur y del este del continente no han conseguido el nivel mínimo de alfabetismo en la lengua



34

europea de instrucción requerida para mantenerse en el sistema escolar (cf. Djé 2006; Muhimbili 2001). Las causas han sido analizadas en una extensa producción bibliográfica. Algunas de ellas son las siguientes:

- La mayoría de los estudiantes tienen una baja habilidad en la lengua oficial europea de instrucción establecida por el Estado, el español en Guinea Ecuatorial (cf. Djé 2006; Muhimbili 2001; Heug 2002).
- Los estudiantes hablan, leen y escriben poco la lengua europea de instrucción (Aldiou & Brock-Utne 2000).
- Los profesores no se animan a seguir con el uso de la lengua europea de instrucción (Heug 2002).

A la inversa, un país relativamente pobre como Tanzania ha conseguido casi la alfabetización universal al optar por una lengua africana como lengua de instrucción escolar y de trabajo: el swahili. Aunque el swahili no es la lengua oficial de Tanzania, las competencias en la lectura y la escritura han mostrado un crecimiento considerable en los programas educativos de alfabetización efectiva, bilingüe, en los que se ha llevado a cabo una amplia serie de acciones para garantizar que las lenguas oficiales europeas – en el caso del Programa de Escuela Primaria de Zambia los niveles de alfabetización superaron incluso el 70% (cf. Williams, 1998). Más allá de las cifras, el swahili ha adquirido una gran importancia en las comunicaciones en funciones públicas y oficiales; es vista también como una forma de vigorizar la vida política y cultural y tiene un impacto económico beneficiando a las personas que hablan swahili (cf. Djé 2006). Sin embargo, la evidencia sugiere pocos cambios significativos en las inversiones en educación por parte de las autoridades para reducir el analfabetismo y el fracaso escolar, acompañados de una educación en las lenguas africanas maternas.

[...]

Yves, K. Lengua de clase: frustación o la desmemoria a la implementación de la reforma. – *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 2005, 23(1), 11-20. ISSN 0213-4590. ISSN 2013-099X. DOI: 10.1344/rice2005\_23\_1\_11. Recuperado de: [www.ub.edu/ed/revista/23/1/11.pdf](http://www.ub.edu/ed/revista/23/1/11.pdf)

PARA DIVULGAR



www.ub.edu/ed/revista/23/1/11.pdf

Ahora explica: ¿por qué es importante llevar a cabo una educación bilingüe en diversos países de África?

7. ¿Qué comparación se puede establecer entre la situación de las lenguas africanas respecto a las europeas en muchos países de África y la situación de las lenguas indígenas respecto al portugués en Brasil?

No escribe ni tacha.

35

## Imagen 30: Cercanía Joven V.2, p. 36-37

### OÍDO PERSPECTIVA: EL ESPAÑOL SUENA DE MANERAS DIFERENTES

#### La *d*, la *t* y el dígrafo *ch*

1. Escucha nuevamente algunas palabras del audio y fíjate en los sonidos de las letras *t* y *d* destacadas en estas palabras:

tradicional – pérdida – puede – definiciones – de – transmitidas – dominante – este – parte



a) Escuchalas nuevamente y repítelas en voz alta.

b) ¿Qué vocales aparecen después de las letras *t* y *d* destacadas?

c) Algunas palabras que也许你 también existen en portugués. Léelas en portugués, fijándose en las letras destacadas y observa si hay diferencia entre la pronunciación y la de la lengua española:

tradicional – de – transmitidas – parte

luchar



a) Escúchala nuevamente y repítela en voz alta.

b) ¿Qué otras palabras conoces que se escriban con *ch*?

2. Ahora escucha otra palabra presente y observa la pronunciación del dígrafo *ch*.

tradicional – de – transmitidas – parte



### VOCABULARIO EN CONTEXTO

¿Sabes qué son africanismos? Son palabras provenientes de lenguas africanas incorporadas a diversas variedades del español hablado en América (aunque no exclusivamente). Seleccionamos algunos africanismos de un diccionario en línea (de la A hasta la G). Léelos:

#### DICCIONARIO DE AFRICANISMOS

**Anomo** – conocida también como yerba de oso, es una planta que crece en el clor y se usa para el ajo.

**Balón de bomba** – balón de goma que se llena de aire y se llena de bomba y los cambios de igual denominación.

**Chachacha** – baile moderno de procedencia africana que se baila en Puerto Rico a mediados de la década del 1950.

**Dengue** – enfermedad epidémica propia de los países cálidos.

Disponible en: <http://www.hc.inter.edu/CLIBRN/CLibRN/africanismos.htm>. Acceso el 7 de enero de 2010.

Ahora, según la explicación del recuadro, asocia cada palabra a una imagen.



36

No escribe ni tacha.

37

No escribe ni tacha.

A abertura da segunda unidade, que tem como título “Consumo consciente: ¿Te sientes persuadido a comprar?”, apresenta imagens de um desfile de moda composto por modelos femininas negras e brancas. Considero a imagem assertiva, na perspectiva de que as alunas negras se sentirão representadas e podem querer seguir a carreira de modelo, uma vez que a

representação que temos pela mídia é de, na sua maioria, mulheres brancas de olhos claros, sendo consideradas como representação da beleza feminina, dada “a ‘preferência’ por pessoas brancas e dentro do ‘padrão de beleza’, padrão que pode ser definido pelos adjetivos: magro/a, alto/a e bonito/a” (Orlando *et al.*, 2008, p. 63). Assim, ao fazer a contagem da quantidade de mulheres negras na imagem, temos apenas duas dentre as 12 mulheres, reforçando o que mencionei acima com relação ao padrão de beleza estipulado pelas agências de modelo. Além disso, os meios midiáticos ajudam na reprodução da negação das identidades negras e contribuem para o silenciamento das minorias. Para Van Dijk (2010, p. 174), “as práticas de coleta de notícias, bem como os padrões de citação, também mostram que as minorias e suas instituições têm literalmente pouco a dizer na imprensa”. Ou seja, as questões referentes aos minoritizados não são de grande relevância para a imprensa.

**Imagen 31:** *Cercanía Joven V.2, p. 62*



Na página 91, na seção intitulada “Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo”, que, de acordo com as autoras, tem como proposta abordar a cultura dos países hispânicos e a cultura brasileira por diferentes mecanismos, seja pela arte, pela produção literária ou pelos costumes, há a exibição de imagens de bonecas negras, rompendo com estereótipos formulados

pelas grandes fábricas de brinquedos, que por décadas não englobavam a diversidade que compõe a sociedade brasileira. Gomes (2007, p. 25) evidencia:

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade.

A presença das imagens das bonecas negras auxilia na identificação das crianças negras através dos fenótipos representados, (des)construindo o padrão de beleza das bonecas como apenas magras, loiras, de pele branca e olhos azuis. O aparecimento das bonecas negras, na unidade do LD analisado, favorece a identificação dos estudantes negros de forma positiva para a representatividade. O livro/professor poderia explorar mais a questão da diversidade de gênero e fazer perguntas relacionadas ao fato de os/as alunos/as já terem tido ou visto bonecas negras, além de questionar se se sentiam representados/as nos brinquedos que tinham/têm em casa. Com essas perguntas, suponho que as produções de diálogos seriam profícias para exposição de opiniões e relatos vivenciados pelos alunos. Ademais, destaco que, mesmo havendo a imagem de bonecas negras, dentre quatro ilustrações não há uma com cabelo *black power* ou crespo, sendo que duas imagens representam o cabelo alisado das mulheres negras, perpetuando, assim, os padrões eurocêntricos.

### Imagen 32: Cercanía Joven V.2, p. 91

3. Ahora lee el titular y observa las siguientes fotos:

CONHEÇA A BONECA NIGERIANA QUE DESBANCOU A BARBIE NA ÁFRICA E PROMETE GANHAR O BRASIL



Disponible en: <http://revistadonna.clickt.com.br/comportamento/3/conheca-boneca-nigeriana-que-desbancou-barbie-na-frica-e-promete-ganhar-o-brasil>. Acceso el 15 de enero de 2016.

¿Por qué esa muñeca, de un empresario nigeriano, obtuvo un gran éxito en África y promete serlo también en Brasil?

91

### Imagen 33: Cercanía Joven V.2, p. 92

CULTURAS EN DIÁLOGO: aquí y allá, todos en el mundo

4. Hay varios tipos de diversidad. No es solo sobre la diversidad étnica que se debe reflexionar. Mira las imágenes de algunas muñecas de una empresa británica:



Disponible en: <http://www1.infatul.com.br/mercado/2015/12/17/22296-empresa-britanica-lanca-bonecas-com-deficiencia-para-campanha-na-internet.htm>. Acceso el 15 de enero de 2016.

a) La campaña de la empresa británica se llama "Toy like me", en español "Juguete como yo". ¿Cuál es la diversidad en la que se da énfasis en esa campaña?  
b) ¿Consideras importante ese tipo de campañas? ¿Por qué?

92

93

Na categoria *contexto*, em que busco verificar os cenários em que aparecem as pessoas negras no livro *Cercanía Joven* do 2º ano, encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 6:** Levantamento de dados dos contextos em que aparecem as pessoas negras – *Cercanía Joven* V.2

Livro <i>Cercanía Joven</i>	Contextos	Especificação das páginas
<b>Volume 2</b>	Escritores literários	p.32, p.99
	Dançarinos	p.37
	Modelos	p.62
	Chefe de cozinha	p.130
	Ilustrações desenhadas	p.9, p.34, p.35, p.97, p.99, p.101.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Os contextos em que foram encontrados no volume 2 da coleção apresentam uma mescla de contextos que trazem o “outro lado da moeda”, como, por exemplo, escritores negros e suas produções literárias, além da referência biográfica.

**Imagen 34:** *Cercanía Joven* V.2, p. 32

**CAPÍTULO 2 LENGUA Y LITERATURA: ¿QUÉ LIBRO QUIERES LEER?**

**ESCUCHA**

**¿QUÉ VOY A ESCUCHAR?**

1. Observa la portada del siguiente libro. ¿De quién es? ¿Cómo se titula?

**Justo Bolekia Boleká**  
**Poesía en lengua bubi**  
(Antología y estudio)

**2.** Vamos a escuchar una entrevista para el programa *Afrohispanos*, en la que el escritor Justo Bolekia Boleká habla de su libro. Pero antes, reflexiona: ¿Qué tipo de comentarios pueden aparecer en ese programa?

**Justo Bolekia Boleká** nació en Guinea Ecuatorial, pero hace más de treinta años vive en España. Es intelectual, filólogo, activista político, poeta, profesor y ensayista. Además del español habla también el bubi.

El escritor Justo Bolekia Boleká, en 2015.

32

### Imagen 35: Cercanía Joven V.2, p. 99

#### Reflexión 1

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

**ROTUNDAMENTE NEGRA**



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

Y me niego rotundamente  
a dejar de ser yo  
a dejar de sentirme bien  
cuando miro mi rostro  
en el espejo  
con mi boca  
rotundamente grande  
y mi nariz  
rotundamente ancha  
y mis dientes  
rotundamente blancos

y mi piel  
valientemente negra  
Y me niego categóricamente a  
dejar de hablar mi lengua,  
mi acento y mi historia

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

Porque me acepto  
rotundamente libre  
rotundamente negra  
rotundamente hermosa.

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

- ¿Qué recurso textual se usa con frecuencia en el poema "Rotundamente negra"? ¿Con qué intención?
- Así como **rotundamente**, otros tres adverbios de modo aparecen en el poema. ¿Qué palabras son estas?
- Intenta descubrir la palabra que completa esta frase: "Esta repetición de palabras con el sufijo **-mente** es importante en la construcción de la **\_\_\_\_\_** del poema".
- ¿Mediante qué adjetivos se forman los adverbios **valientemente**, **categóricamente** y **absolutamente**?
- Ahora, todos en la clase van a leer el poema en voz alta. Pero habrá una regla. Una persona lee el poema y los demás, cuando aparezcan los adverbios **rotundamente**, **valientemente**, **categóricamente** y **absolutamente**, juntos, todos los pronuncian enfáticamente.

A QUIEN  
NO LO  
SEPA



En <<http://linkte.me/k2svr>> (acceso el 22 de enero de 2016) se puede ver a Shirley Campbell recitando su poema "Rotundamente negra". Ella estuvo en la apertura del Festival Latitudes Latinas, que ocurrió en Salvador, Bahía, en octubre de 2012.

Não escreva no livro.

UNIRÁ? CONJUNTO DISCORSIVO DI SUEMI FESTIVAL LATITUDES

99

Os escritores contidos nas imagens anteriores são Justo Bolekia Boleká (p.32) e a escritora Shirley Campbell, ambos afrodescendentes, e o livro, além de trazer as suas imagens, contempla algumas de suas obras, seja de forma escrita ou através de áudio. Para Souza (2016, p. 112-113), “a imagem de um homem negro é tratada de forma assertiva quanto à construção e afirmação das identidades dos estudantes negros, pois esse processo de identificação é crucial para que se percebam em diversos contextos da produção do conhecimento”. Assim, divulgar os trabalhos desses escritores negros, com as suas respectivas imagens e informações

biográficas, “proporciona aos estudantes negros uma construção importante do reconhecimento de suas identidades” (Souza, 2016, p. 113). Além de contribuir para que os alunos tenham contato com produções que retratem as vivências reais, o texto literário tem o seu valor, pois é resultado da originalidade (Jouve, 2012) de cada um e permite a compreensão, através da voz do próprio autor, das temáticas abordadas, auxiliando os estudantes com habilidades de escrita literária na criação do desejo para a produção de seus saberes cotidianos, fazendo uso da escrita. Uma vez que a grande maioria dos escritores presentes nos livros são homens e brancos, como podemos observar nos dados obtidos no volume 1 da mesma coleção, apresentar um escritor negro e uma escrita negra ainda é muito pouco se comparado com a vasta produção na língua hispânica de outros e outras escritores. Dessa maneira, o livro poderia explorar mais essas produções.

Além do contexto de escritores, encontra-se também o contexto de modelo, dançarina, cozinheiro e imagens ilustrativas de meninos e meninas negros. Destaco a seguir a imagem de um homem negro exercendo o papel de chefe de cozinha, preparando um prato. Essa representatividade masculina no ramo da culinária é relevante, pois contribui para a transgressão de paradigmas impostos pela sociedade de que homem não deve estar na cozinha e muito menos fazendo comida, ou seja, as atividades domésticas deveriam ser desenvolvidas apenas por mulheres. Além do que, essa imagem propicia que outros meninos negros sintam-se representados e encorajados a cozinhar. Reconheço que o livro poderia contemplar algumas receitas de origem africana que utilizamos no Brasil e no nosso cotidiano, ainda que não saibamos a sua originalidade.

Imagen 36: Cercanía Joven V.2, p. 130

**CULTURAS EN DIÁLOGO: aquí y allá, todos en el mundo**

**LAS COMIDAS TÍPICAS DE CADA PAÍS: CULINARIA E IDENTIDAD CULTURAL**

1. Lee el siguiente texto y reflexiona: ¿cuál es la comida qué más identifica a tu ciudad? ¿Qué comida típica nacional brasileña te gusta más?

**¿QUÉ ES GASTRONOMÍA?**

**Gastronomía:** es el estudio de la relación del hombre, entre su alimentación y su medio ambiente (entorno).

A menudo se piensa erróneamente que el término gastronomía únicamente tiene relación con el arte culinario. Sin embargo ésta es una pequeña parte del campo de estudio de dicha disciplina.

No siempre se puede afirmar que un cocinero es un gastrónomo. La gastronomía estudia varios componentes culturales tomando como eje central la comida. Y aunque el eje central de la gastronomía es la comida, no solo tiene relación con ésta, sino que también con las distintas culturas que existen en la tierra. Por lo que la gastronomía está inexorablemente vinculada a la cultura de los países.

Por esto podemos señalar que cada país posee su propia gastronomía. Es así como hablamos de la gastronomía francesa, italiana, peruana, china, mexicana, española, entre otras, las mismas que se han ido popularizando con el correr de los años, debido no solo a que sus emigrantes las han esparcido por todo el mundo, sino también por su excelencia en la preparación de diversos platos, los cuales han logrado imponerse en paladares nacionales e internacionales de la más alta exigencia, tratándose de sabor y distinción por su presentación.

Por todo aquello, la gastronomía se ve reflejada en una gran gama de elementos o materias, que confluyen en el término. Podemos señalar a la historia, la sociología, la antropología, la literatura, las diversas artes, el estudio de los alimentos por parte de la agronomía, entre otros. Todos, elementos o materias presentes en la cultura arraigada de una nación, la cual, con el paso de los siglos, va dando forma a la gastronomía típica de aquél país o región.

[...]

Por experiencia propia y sujetandomse a las palabras de Massimo Montanari, acepto que para muchos es más fácil comer el alimento de otros, (aunque sea solo en apariencia) que decodificar su lengua. Mas aun que la palabra, la comida se presta a mediar entre culturas diferentes, y como soporte para traducir la lengua de un pueblo.

Conservadoras, pero no estáticas, las tradiciones alimentarias y gastronómicas son extremadamente sensibles a los cambios, a la limitación, a las influencias externas. Por eso es el medio perfecto para compartir, para aprender, para aceptar, para ayudar, para adaptarse. La cocina es el medio perfecto de interacción entre culturas.

Disponible en: <[http://www.elmundo.com/portal/cultura/cultural/que\\_es\\_gastronomia.php](http://www.elmundo.com/portal/cultura/cultural/que_es_gastronomia.php)>. Acceso el 4 de febrero de 2016.

130

Não escreva no livro.

Na categoria *produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras*, presente no livro *Cercanía Joven* do 2º ano, encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 7:** Levantamento de dados das produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - *Cercanía Joven V.2*

Livro <i>Cercanía Joven</i>	Textos literários	Autores	Nacionalidades	Especificação da página
<b>Volume 2</b>	Gênero: Poesia Título: Poesía en lengua bubi (Antología y estudio).	Justo Bolekia Boleká	Guiné Equatorial	p.32
	Gênero: Prosa Título: Capítulo VIII – Del buen suceso que el valeroso Don Quijote tuvo em la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación.	Miguel de Cervantes	Espanhol	p.54, p.55, p.57, p.58
	Gênero: Novela Título: Mi novela favorita: Una versión sonora de la esencia de las obras literarias patrimonio de la humanidad seleccionadas y presentadas por Mario Vargas Llosa.	Jorge Mario Pedro Vargas Llosa	Peruano	p.55, p.56
	Gênero: Poema Título: Rotundamente negra e El Cabello de Illari.	Shirley Campbell Barr	Costa Rica	p.99, p.100
	Gênero: Poema Título: El gran mantel; Oda a la cebolla; Oda al tomate.	Pablo Neruda	Chileno	p. 138, p. 140, p.141

Fonte: Elaboração própria (2022).

Como podemos observar nos dados apresentados, há uma mescla na nacionalidade dos autores e predominância do gênero poema nos textos. No entanto, diferentemente do volume 1 da coleção, neste caso temos duas presenças negras: um autor e uma autora. Destaco que o livro didático, ao mencionar o escritor Justo Bolekia Boleká, traz a imagem do livro, a biografia do autor e uma atividade de compreensão auditiva que trata sobre uma entrevista concedida pelo poeta, evidenciando o objetivo do seu livro. O LD deveria apresentar uma parte do texto contido na publicação exibida para que os alunos tivessem contato com ele (ver imagem 28, já apresentada na categoria contexto), já que a leitura da obra “pode e deve auxiliar o estudante a utilizar o idioma para confrontos interculturais durante uma aprendizagem significativa e construtiva da própria identidade” (Matos, 2018, p. 29). Dessa forma, o contato com o texto na

língua estudada irá favorecer o desenvolvimento e enriquecimento do vocabulário, além de motivar a interpretação e o ato de ler em outro idioma.

Ressalto que, com relação à contemplação dos dois poemas, nas páginas 99 e 100, da escritora Shirley Campbell Barr, eles contribuem para que os alunos reconheçam a identidade negra com o viés de (re)construção e valorização identitária. Isso porque as produções de Barr, nos poemas “Rotudamente negra” e “El cabello de Illari”, apresentam temáticas de valorização e orgulho ético racial negro, o que nos mostram uma escrita de escrevivência, possibilitando um reconhecimento que é demonstrado em:

[...] seus poemas o seu orgulho de ser mulher negra, expressando uma preocupação pelos temas relacionados a gênero, mulheres e crianças negras. Os escritos de Shirley possuem um tom biográfico o que confere uma imersão na intimidade da escritora, bem como um reconhecimento de si mesma (Rosa; Rodrigues, 2019, p. 109).

Textos com propostas de reconhecimento identitário contribuem na formação crítica dos alunos e proporcionam o reconhecimento pessoal deles, principalmente das meninas negras. É importante que o professor, ao solicitar ou fazer a leitura desses poemas, ative nos estudantes diálogos que contemplam a participação deles sobre questões de aceitação dos fenótipos afro como aceitação da cor da pele negra, cabelos crespos etc. Considero relevante a abordagem sobre a beleza negra contida no capítulo 4, intitulado “Padrones de Belleza: ¿Hay uno ideal?”, que aborda diferentes identidades, englobando a diversidade brasileira, em especial a da sala de aula.

### Imagen 37: Cercanía Joven V.2, p. 99

#### Reflexión 1

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

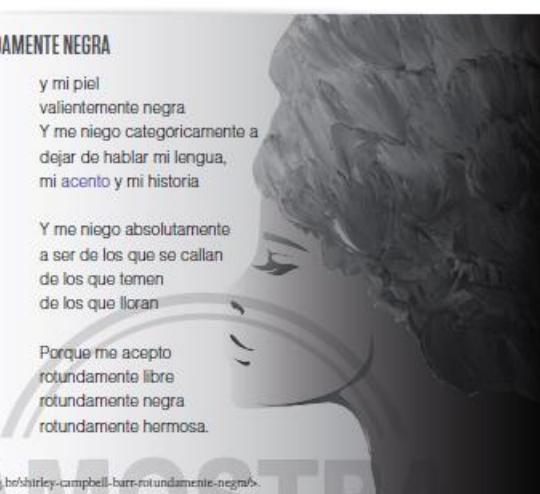
**ROTUNDAMENTE NEGRA**

Me niego rotundamente y mi piel  
a negar mi voz valientemente negra  
mi sangre Y me niego categóricamente a  
y mi piel dejar de hablar mi lengua,  
mi acento y mi historia

Y me niego rotundamente Y me niego absolutamente  
a dejar de ser yo a ser de los que se callan  
a dejar de sentirme bien de los que temen  
cuando miro mi rostro de los que lloran

en el espejo Porque me acepto  
con mi boca rotundamente libre  
rotundamente grande rotundamente negra  
y mi nariz rotundamente hermosa.  
rotundamente ancha  
y mis dientes  
rotundamente blancos

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



- ¿Qué recurso textual se usa con frecuencia en el poema "Rotundamente negra"? ¿Con qué intención?
- Así como rotundamente, otros tres adverbios de modo aparecen en el poema. ¿Qué palabras son estas?
- Intenta descubrir la palabra que completa esta frase: "Esta repetición de palabras con el sufijo -mente es importante en la construcción de la [ ] del poema".
- ¿Mediante qué adjetivos se forman los adverbios valientemente, categóricamente y absolutamente?
- Ahora, todos en la clase van a leer el poema en voz alta. Pero habrá una regla. Una persona lee el poema y los demás, cuando aparezcan los adverbios rotundamente, valientemente, categóricamente y absolutamente, juntos, todos los pronuncian enfáticamente.

A QUIEN  
NO LO  
SEPA



En <<http://linkte.me/k2svr>> (acceso el 22 de enero de 2016) se puede ver a Shirley Campbell recitando su poema "Rotundamente negra". Ella estuvo en la apertura del Festival Latitudes Latinas, que ocurrió en Salvador, Bahía, en octubre de 2012.

Não escreva no livro.

**Imagen 38: Cercanía Joven V.2, p. 100**

**PROYECTO 2**

**EL CABELLO DE ILLARI**

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

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

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

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

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

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

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

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

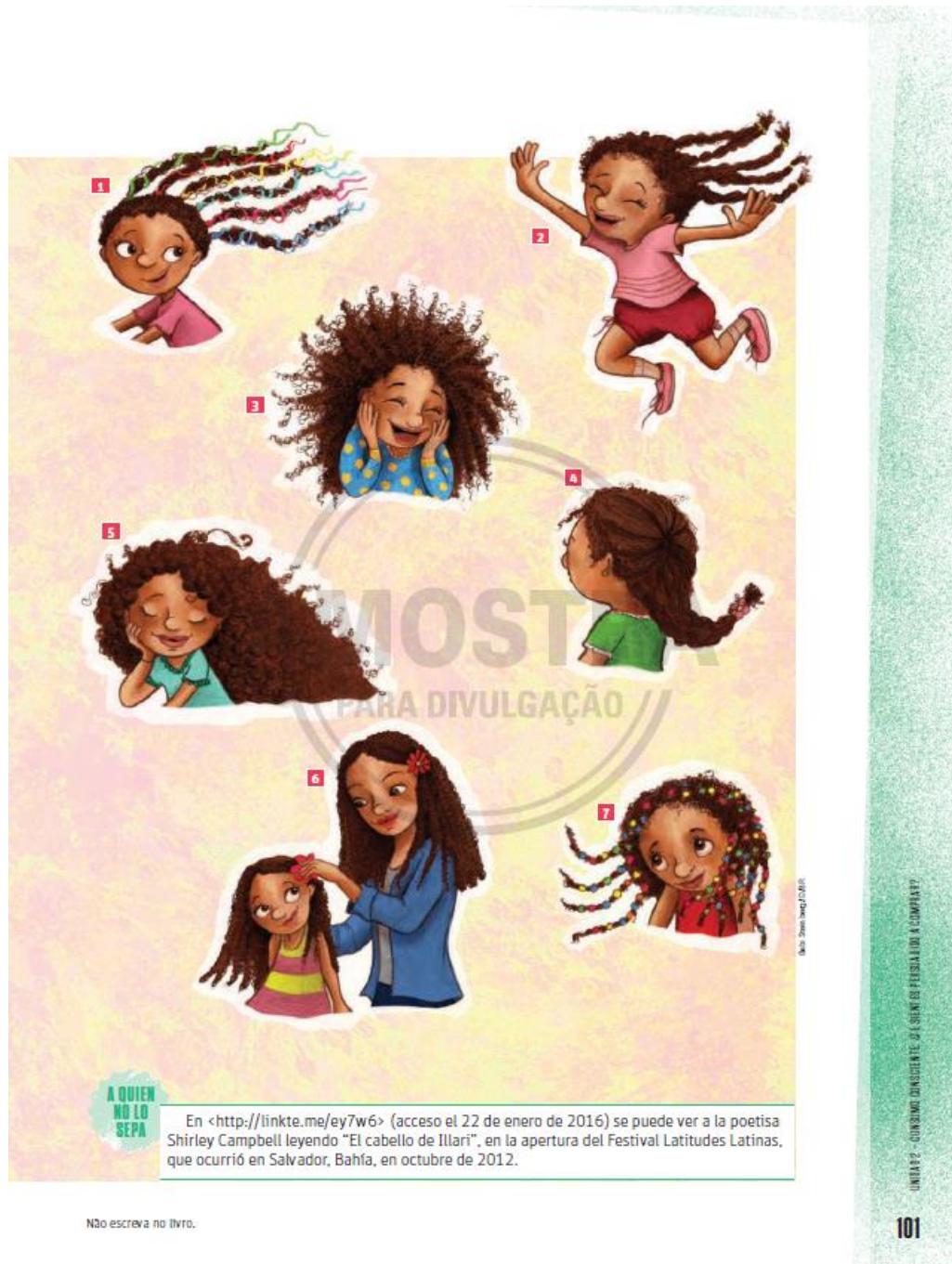
Te prometo hoy, mi pequeña, que tus peinados y los peinados de tus hijas asombrarán al mundo y tu figura monumental no tendrá entonces que usar más disfraces para brillar.

Deponible en: <https://anidabar.wordpress.com/2012/10/17/el-cabello-de-illari-shirley-campbell-barr/>. Acceso el 22 de enero de 2016.

100

Não escreva no livro.

Imagen 39: Cercanía Joven V.2, p. 101



É perceptível que o texto literário tem a função de abordar distintos temas que remetem a experiências cotidianas, como as produções de Barr, que certamente são/contribuem para a criação de orgulho dos estudantes negros. O livro consegue explorar a literatura feminina de forma a revelar o potencial da feminilidade nos textos. Mesmo apresentando uma única poetisa, considero de grande assertividade a escolha dos textos e das propostas das atividades que envolvem, antes de adentrar o texto, o processo de pré-leitura, leitura e pós-leitura ou, como

propõe Cosson (2020), a sequência básica de motivação introdução, leitura e interpretação, que auxiliarão na ativação dos conhecimentos prévios do aluno a partir de discussões/conversas realizadas antes e depois da leitura dos poemas sugeridos na unidade, que ajudarão os estudantes a reconhecerem a beleza negra. Assim,

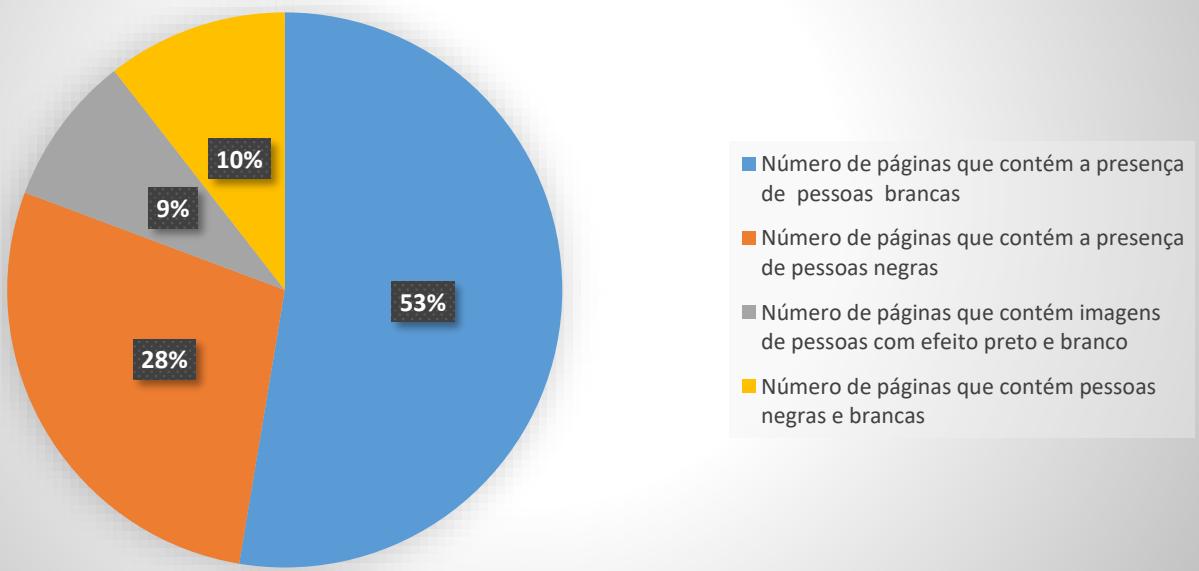
Os textos mais divulgados na grande maioria são de escritores mais conhecidos, estudados e que tem as suas obras mais lidas, são de autoria masculina. Dessa maneira, não é nada fácil para as mulheres o reconhecimento como escritoras, destacamos o gênero literário que muitas vezes é escrito por mulheres que querem expressar e usar a escrita como forma de “grito” da desigualdade de gênero (Rosa; Rodrigues, 2019, p. 107-108).

Além da desigualdade de gênero, as mulheres usam o ato de escrever para relatar as suas vivências, com o intuito de alcançar outros leitores e leitoras que se identifiquem com as suas escritas.

O volume 2 da coleção apresenta as pessoas negras em contextos que abarcam a identificação e o orgulho afro. No entanto, comparando com a quantidade de aparições das pessoas brancas, o livro segue a disparidade com relação à presença de pessoas negras. Ressalto que as aparições de pessoas brancas no LD ocorrem em momentos de compras ou passeios, sem a presença de pessoas negras exercendo essas atividades. É relevante, portanto, que haja aparições condizentes às relações sociais.

O gráfico a seguir contribui para uma melhor visualização dos dados da primeira categoria, observando que há uma disparidade entre o número de páginas em que aparecem pessoas negras e o número de páginas em que aparecem pessoas brancas. Tal gráfico explica melhor as informações da Tabela 5.

**Gráfico 2: Identidades raciais negras e brancas presentes no livro *Sentidos en lengua española V.2***



Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao visualizar o gráfico acima, podemos observar a predominância de imagens com pessoas brancas, chegando a 53%, já as pessoas negras estão presentes em 28% das imagens no volume 2 da coleção. É evidente a significativa disparidade entre as representações nas imagens. Essa diferença reflete a não representatividade negra de maneira igualitária com as pessoas brancas, que têm uma maior aparição no LD.

#### **4.3 Análise da coleção *Cercanía Joven V.3***

No último livro da coleção *Cercanía Joven*, destinado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, organizado em três unidades, divididas em seis capítulos, estão contidas um total de 175 páginas e um CD.

Ao agrupar os dados em categorias, destaco a categoria *identidades raciais negras*, presente no livro *Cercanía Joven* do 3º ano, que irá averiguar a representatividade das identidades negras e brancas no material e permitirá identificar possíveis desigualdades. Dessa forma, encontrei o quantitativo exposto a seguir.

**Tabela 8:** Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - *Cercanía Joven V.3*

Livro <i>Cercanía Joven</i>	Total de páginas	Número de páginas que contêm presença de pessoas brancas	Número de páginas que contêm presença de pessoas negras	Número de páginas que contêm imagens de pessoas com efeito preto e branco	Número de páginas que contêm presença negras e brancas
<b>Volume 3</b>	175	39	12	04	06
<b>Especificação das páginas</b>		p.9, p.11, p.20, p.21, p.22, p.23, p.24, p.25, p.26, p.39, p.43, p.46, p.47, p.48, p.51, p.53, p.57, p.59, p.66, p.67, p.68, p.76, p.86, p.87, p.93, p.100, p.101, p.103, p.105, p.108, p.109, p.113, p.119, p.120, p.123, p.131, p.132, p.133, p.137	p.29, p.31, p.34, p.48, p.60, p.68, p.81, p.100, p.103, p.113 p.124, p. 131	p.87, p.146, p.147, p.149	p.34, p.68, p.100, p.103, p.113, p.131

Fonte: Elaboração própria (2022).

De acordo com as informações levantadas na Tabela 8, podemos observar que as pessoas brancas permanecem com o maior número de aparições.

Friso que há uma quantidade elevada de criações de personagens em desenhos, que aparecem durante as unidades do material, de pele clara ou com cabelos loiros, reforçando esse quantitativo dos primeiros dados, sendo que em 14 páginas são de caricaturas/desenhos (similares aos da imagem 40) representados por personagens brancos, e duas páginas trazem a representação negra.

Imagen 40: *Cercanía Joven V.3, p. 20*

## ESCRITURA

## CONOCIENDO EL GÉNERO

1. ¿Qué son viñetas? Fíjate en estos ejemplos de viñetas y formula una definición:

1



GARIBOLDI © 2008. DIBUJO DE ARTUR

- Género discursivo: Viñeta
- Objetivo de escritura: Producir una viñeta crítica
- Tema: Internet y redes sociales
- Tipo de producción: Individual o en parejas
- Lectores: Internautas

2

Disponible en: <<http://www.gaturu.com/f>>. Acceso el 15 de febrero de 2010.

CAPÍTULO 1 - TECNOLOGÍA: A TRAVÉS CONSCIENTEMENTE

20

Não escreva no livro.

**Imagen 41: Cercanía Joven V.3, p. 29**

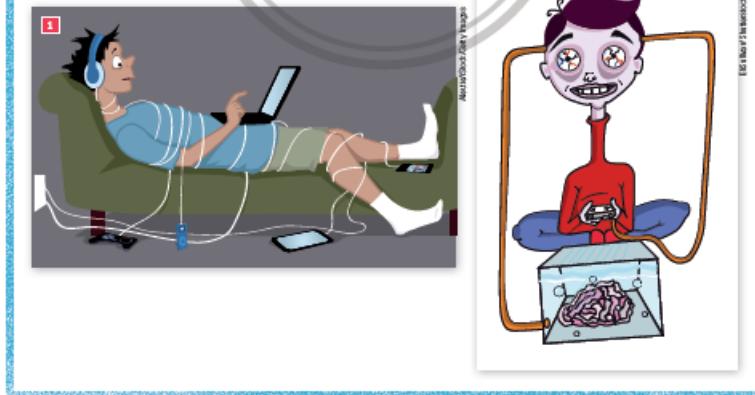
**DESPUÉS DE LEER**

1. El editorial se publicó en 2003 y afirma que: "Primero fue la adicción a la televisión. Con la irrupción masiva de la informática en los hogares, aparecieron nuevas modalidades adictivas. La que parece estar más de moda últimamente, es la adicción a los videojuegos; un fenómeno extensible ya no solo a los niños, sino a toda la sociedad al completo". ¿Crees que actualmente la adicción tecnológica de moda siguen siendo los videojuegos? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es tu opinión acerca de los videojuegos? Tras leer esas diferentes opiniones, ¿con cuál(es) te identificas más?
3. Según el editorial, hay psicólogos que piensan que "quienes de jóvenes pasan horas y horas delante de sus ordenadores o consolas, de mayores, lo harán delante de las máquinas **tragaperras**".  
 a) ¿Qué son máquinas tragaperras? Utiliza un diccionario y reflexiona sobre por qué se establece esta analogía.  
 b) ¿Te parece una preocupación o argumento válido contra los videojuegos?

**VOCABULARIO EN CONTEXTO**

En el editorial, aparecen dos palabras del campo semántico de las **enfermedades**. Investiga el significado de las dos:

- a) ¿Qué es ciberpatología?
- b) ¿Qué es ludopatía?
- c) En tu cuaderno, relaciona las dos enfermedades con las imágenes a continuación:



Não escreva no livro.

29

## Imagen 42: Cercanía Joven V.3, p. 131

### HABLA

#### LLUVIA DE IDEAS

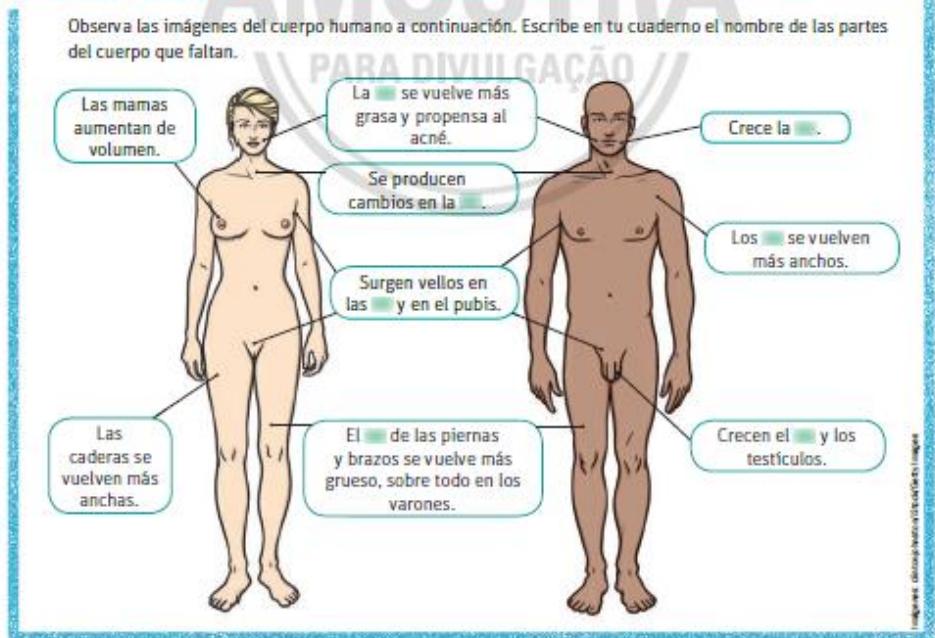
Cada uno a su tiempo, mujeres y varones presentan cambios en el cuerpo a lo largo de la vida. Clasifica en tu cuaderno cuáles son los cambios que ocurren en las mujeres y en los varones en la adolescencia. Las informaciones siguientes están disponibles en un folleto de ESI, intitulado *Cambios que se sienten y se ven* (disponible en: <http://linkte.me/o3s74p>; acceso el 3 de marzo de 2016).

- crecen de manera acelerada, sobre todo en la estatura.
- crecen rápidamente en peso y altura. Crecen piernas y brazos en primer lugar; luego, el tronco.
- se desarrolla el pene y se agrandan los testículos dentro del escroto. Se producen poluciones nocturnas.
- se desarrollan los pechos y se producen secreciones vaginales transparentes o blanquecinas.
- crece vello en el pubis, las axilas, la barba y el resto del cuerpo.
- crece vello en el pubis, las axilas y las piernas.
- cambia la voz y se desarrolla la **nuez de Adán**.
- comienza la menstruación y la posibilidad biológica de procreación.
- comienzan las eyaculaciones y la posibilidad biológica de la procreación.

- Género discursivo: Presentación oral y relato
- Objetivo de habla: Relatar los cambios en la adolescencia
- Tema: Cambios físicos y en el estado de ánimo
- Tipo de producción: 8 grupos
- Oyentes: Adolescentes

#### VOCABULARIO EN CONTEXTO

Observa las imágenes del cuerpo humano a continuación. Escribe en tu cuaderno el nombre de las partes del cuerpo que faltan.



No escriba no libro.

131

UNIDAD 3 - SE DULCE EN EL DESARROLLO DE LA DIVERSIDAD Y ALIMENTACIÓN

Saliente que a imagem da página 131, exibida no capítulo seis, intitulado “Información para todos y todas: cuanto más sepamos, mejor”, chama minha atenção ao se tratar do vocabulário em relação ao corpo humano, que apresenta a imagem de um corpo negro, haja vista que não é comum essa ilustração do corpo negro aparecer na discussão desses conteúdos, seja em livros de ciências, biologia ou, até mesmo, nos livros de línguas. Inclusive, em pesquisa

na *internet*<sup>50</sup>, os corpos que aparecem são, em sua maioria, brancos. Para Silva *et al.* (2013, p. 136), “[...] é novidade o uso de imagens em que os personagens negros figuram como representantes da espécie humana [...]. Por exemplo, em imagens que ilustram temas específicos de conteúdo relativo ao corpo humano, o corpo humano negro [...]”.

Classifico essa representação como conveniente para que não reproduza, como é comum em certos livros (inclusive da minha época estudantil) ao se tratar dos nomes das partes do corpo, a imagem do corpo branco. E o LD realiza a representatividade dos dois corpos, o branco e o negro. Porém, o material (e o professor) poderia explorar mais atividades sobre discussões dos corpos negros, masculinos ou femininos, em relação à sexualidade, à erotização da mulher negra e aos preconceitos que são enfrentados nas mídias ou no dia a dia por terem corpos negros.

Na categoria *contexto*, em que busco verificar os cenários em que aparecem as pessoas negras no livro *Cercanía Joven* do 3º ano, encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 9:** Levantamento de dados dos contextos em que aparecem as pessoas negras - *Cercanía Joven V.3*

Livro <i>Cercanía Joven</i>	Contextos	Especificação das páginas
<b>Volume 3</b>	Profissão	p.60; p.68
	Estudos/pesquisas	p.34;
	Diversão	p.31; p.103; p.113;
	Romance	p.100
	Ilustrações desenhadas e pintura	p.29, p.81.

Fonte: Elaboração própria (2022).

No capítulo 3, intitulado “Las profesiones: El mercado y el voluntariado”, na página 60, observo uma imagem de representatividade negra contemplando a profissão de médica veterinária. Considero a escolha da imagem assertiva, pois irá auxiliar outros alunos/as negros/as a pesarem em outras carreiras em que, na grande maioria das vezes, não têm a atuação de pessoas negras por serem “consideradas” pela sociedade apenas cargos para pessoas de pele branca, pois, como apregoam Camargo e Ferreira (2014, p. 173), “as pessoas trazidas como

<sup>50</sup> Ao realizar uma busca rápida utilizando a internet, observei que a grande maioria das imagens é de corpos brancos ao se tratar sobre vocabulário do corpo humano em espanhol. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=las+partes+del+cuerpo+humano&sxsrf=AJOqlzU1Jok15ErtnLDkYMGDzKWEB0ApZA:1679259559978&source=lnms&tbo=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjJobus8ej9AhUXE7kGHcmuB7wQ\\_AUoAXoECAEQAw&biw=1448&bih=774&dpr=0.9](https://www.google.com/search?q=las+partes+del+cuerpo+humano&sxsrf=AJOqlzU1Jok15ErtnLDkYMGDzKWEB0ApZA:1679259559978&source=lnms&tbo=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjJobus8ej9AhUXE7kGHcmuB7wQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1448&bih=774&dpr=0.9). Acesso em: 19 mar. 2023.

modelos de vida brancos são pessoas que exercem profissões que são ‘intelectualizadas’, ou seja, que passaram por universidades para exercerem suas profissões [...]. Por essa falta de representação de pessoas negras em profissões como a mencionada anteriormente, ressalto que a imagem deveria ser um pouco mais ampliada na página do livro, na medida em que são raras as vezes em que podemos observar profissões de prestígio sendo exercidas por negros perante o corpo social.

Já na página 68, no capítulo 4, intitulado “Mercado Laboral: En contra de los prejuicios”, considero a imagem de aperto de mão entre uma pessoa negra e uma pessoa branca a representação de negócios e acordos relacionados ao trabalho. Concordo com Souza (2016) ao destacar que essa representação rompe com o senso comum e auxilia os discentes negros a buscar/imaginar outras atividades trabalhistas.

Essa representação ajuda a quebrar os preconceitos de que mulheres negras são educadas para o trabalho doméstico. A imagem representa, sob minha ótica, a possibilidade de deslocamento do senso comum, propiciando que estudantes negras e negros possam idealizar outras profissões para o seu futuro (Souza, 2016, p. 112).

A unidade propõe uma atividade de leitura das imagens com algumas propostas de pós-leitura para discussão dos estudantes sobre os diferentes meios de preconceito no trabalho, inclusive o racial, de gênero, contra as pessoas que possuem limitações físicas, além do trabalho infantil. O material poderia problematizar e trazer outros exemplos de preconceito racial no trabalho. No entanto, a imagem está cortada, e aparecem apenas as mãos das pessoas. Porém, há outra imagem relacionada à mesma temática de ambiente de trabalho em que é possível perceber todos os integrantes, que são brancos. A meu ver, é importante que todas as imagens sejam amplas para que os estudantes observem por inteiro quem são os participantes e suas características. Assim, concordo com Jovino (2013) ao tratar sobre a predominância da representação europeia, visto que esse tipo de situação provoca o distanciamento das minorias e das classes desfavorecidas.

### Imagen 43: Cercanía Joven V.3, p. 60

3. ¿Qué tipo de comparación se hace entre la cuchilla suiza (o llave) y la profesión?



4. Escucha una parte específica del audio nuevamente:

"Si ustedes piensan: 'ya, yo voy a estudiar esta profesión porque me han dicho que con esta profesión consigo este trabajo, y si consigo este trabajo, consigo este sueldo'. La cosa no es así."

Ahora, infiere en tu cuaderno el significado de *ya*: ¿qué significa en este contexto?

5. Según el audio, cada uno debería elegir su profesión por aquello que lo apasiona. Sin embargo, muchos jóvenes tienen problemas en su casa, pues su familia no respeta su decisión. Lee el siguiente problema que Roxy compartió con los internautas en un grupo de preguntas y luego contesta en tu cuaderno:

**¿Qué puedo hacer si mis padres no me respectan?**

Mi caso es que yo el año pasado comencé a estudiar el profesorado de inglés (lo cual me satisface porque tengo facilidad, me va muy bien y me gusta) ya que me di cuenta que la carrera no concluida que estudié hasta el 2008 (carrera científica) se me hacia complicada, me costaba y me deprimía pues no era mi vocación. Mis padres no aceptan el viro de la carrera, me hacen la vida a cuadros, me insultan. ¿Qué debo hacer?

Disponible en: <http://tr.answers.yahoo.com/question/index?qid=20111224210153AA3udeR>. Acceso el 25 de febrero de 2010.

- a) ¿Cómo le contestarías? ¿Qué consejos le darías?
- b) ¿A ti también te pasa lo mismo cuando hablas con tus parientes sobre la profesión que quieras seguir? ¿Por qué?

#### VOCABULARIO EN CONTEXTO

1. ¡A jugar con las profesiones! Todos formarán un círculo en al aula y tu profesor(a) pondrá una canción. Mientras la escuchan, cada alumno pasará una bolsa con varios papeles en los que se describen profesiones. En cuanto se interrumpa la canción, la persona que esté con la bolsa la abrirá y sacará un papel con una de las descripciones de abajo. Si contesta correctamente, sigue en el juego. Si no, debe salir. Gana el que permanezca hasta el final.

- |  |  |
|--|--|
| I. Persona que confecciona ropa.                             | VIII. Profesional que tiene autoridad para juzgar y hacer cumplir una sentencia. |
| II. Persona que se dedica a cantar.                          | IX. La persona que se dedica al periodismo como actividad profesional.           |
| III. Persona que atiende a los pasajeros en el avión.        | X. Los que enseñan a los alumnos.  |
| IV. Persona que repara coches.                               | XI. Persona que defiende, acusa o representa a una persona en juicio.            |
| V. Persona que conduce coches profesionalmente.              | XII. Persona que representa personajes en el teatro, en la tele, etc.            |
| VI. Los que salvan vidas en playas, piscinas, lagos, ríos... | XIII. Los que pilotean aviones.  |
| VII. Persona que cuida la salud de los animales.             | XIV. El profesional que trata los problemas dentales de la gente.                |



Nota: No escriba en el libro.

Imagen 44: Cercanía Joven V.3, p. 68

**CAPÍTULO**

# 4 MERCADO LABORAL: EN CONTRA DE LOS PREJUICIOS

**LECTURA**

**ALMACÉN DE IDEAS**

1. Observa las siguientes imágenes y relacionalas en tu cuaderno con estas descripciones.

A. Prohibido el trabajo infantil. C. Igualdad de géneros en el trabajo.

B. No a la discriminación de raza. D. Las personas con discapacidad también tienen una carrera.

2. Vas a leer algunas partes del "Manual para eliminar los prejuicios sobre la inmigración: frente a la discriminación no te quedes sin argumentos" hecho en España. Las frases siguientes se tomaron de ese manual. Entre todos, discutan oralmente: ¿qué argumentos usarían para contestar a personas que dicen las siguientes falacias?

**MANUAL PARA ELIMINAR LOS PREJUICIOS SOBRE LA INMIGRACIÓN**

**FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN  
NO TE QUEDES SIN ARGUMENTOS**

**“La inmigración compite con la mano de obra nacional.”**  
**“No cotizan a la Seguridad Social.”**  
**“No quieren trabajar, son unos vagos.”**  
**“Generan conflictos en el trabajo.”**

Disponible en: <http://www.cruzrojamadrid.org/contenidos/ImgVfile/empleo/Argumentario/Argumentario-%20Frente%20a%20la%20discriminacion%20no%20te%20quedes%20sin%20argumentos.pdfs>. Acceso el 29 de febrero de 2010.

68

Não escreva no livro.

Outro contexto em que aparecem jovens negros é na busca por conhecimentos através do desenvolvimento de pesquisas em grupo com pessoas brancas. Considero assertivas as imagens da página 34 porque nesse exercício é perceptível que há uma equidade com relação à busca pelo entendimento de novos assuntos, rompendo “[...]o estigma da incompetência intelectual atribuída à criança negra, e ao povo negro de uma forma geral [...]” (Silva, 2022, p. 9).

52), assim auxiliando os alunos negros no reconhecimento de que são capazes de desenvolver diferentes pesquisas/estudos, aprimorando o seu intelecto.

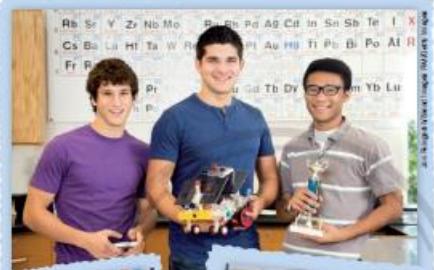
**Imagen 45:** *Cercanía Joven V.3, p. 34*

**HABLA**

**LLUVIA DE IDEAS**

1. Imagina que vas a telefonear desde tu ciudad a un amigo argentino que vive en Orán, Argentina, para visitarlo en su ciudad. Él te invitó a asistir a una feria en la que participará, ya que su trabajo ha sido seleccionado. Observa las imágenes y contesta: ¿a qué tipo de feria irás? Feria Literaria, feria de Historia, feria de Artes o feria de Ciencias?

- Género discursivo: Llamada telefónica
- Objetivo de habla: Sacar dudas sobre la programación
- Tema: Ciencia y tecnología
- Tipo de producción: Interacción en parejas
- Oyente: Organizador del evento



LIBRERIA2 - FERIA DE CIENCIAS EN LA TECNOLÓGICA DE MÉJICO



LIBRERIA2 - FERIA DE CIENCIAS EN LA TECNOLÓGICA DE MÉJICO



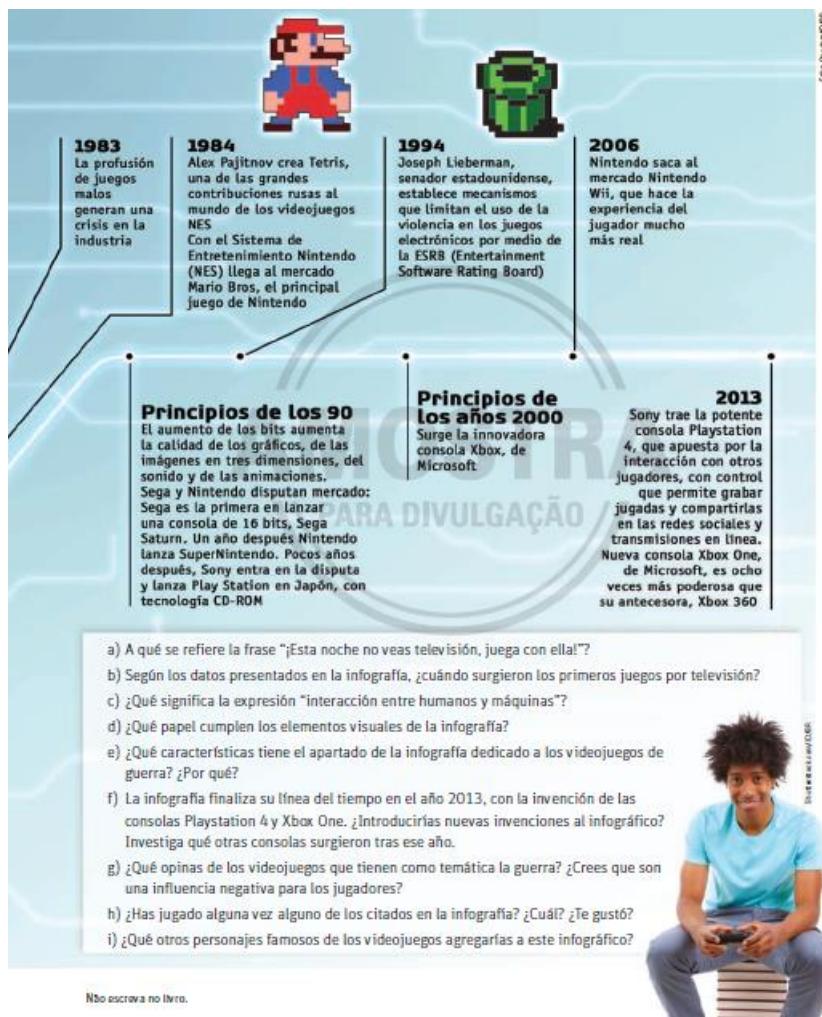
LIBRERIA2 - FERIA DE CIENCIAS EN LA TECNOLÓGICA DE MÉJICO

Não escreva no livro.

Outro ponto que é bastante relevante e incomum de aparecer em livros é a disposição de imagens de pessoas negras desenvolvendo atividades de diversão, contribuindo para a desconstrução da imagem dos negros exercendo atividades esportivas ou laborais. Segundo Jovino (2013), a expressão facial dos personagens negros afasta a ideia estereotipada de sofrimento vinculado ao processo de escravização. Podemos encontrar essa variação de alegria nas imagens presentes nas páginas 31, 103 e 113 do material. Destaco que a categoria *diversão* aparece com pouca frequência, e o LD poderia incluir mais imagens que demonstrem momentos

de lazer. No entanto, ao apresentar crianças e jovens em momentos de entretenimento, concordo com Silva (2022) no que se refere aos contextos reais de atividades desenvolvidas no cotidiano, como as de recreação, desenvolvidas pelas crianças negras nas imagens.

**Imagen 46: Cercanía Joven V.3, p. 31**



**Imagen 47: Cercanía Joven V.3, p. 103**

2. Ahora, observa otra viñeta y contesta:



Disponible en: <[http://www.e-larillo.info/imagenes/CHISTIS/WChistes01/Actualitas2009/090826.papa\\_plancha.jpg](http://www.e-larillo.info/imagenes/CHISTIS/WChistes01/Actualitas2009/090826.papa_plancha.jpg)>. Acceso el 3 de marzo de 2010.

- ¿La mujer le propone al marido descubrir nuevas experiencias en las vacaciones. ¿Qué experiencia es esa?
  - ¿Qué crítica plantea el viñetista?
  - Y en tu casa, ¿se comparten las tareas domésticas entre todos? ¿Crees que todas las personas de la casa deben realizar por igual las tareas domésticas? ¿Por qué?
3. Las viñetas que leiste anteriormente critican la educación sexista. Luego vas a leer un texto cuyo título es *Juguetes: más sexistas, imposible*. Antes, mira las fotos a continuación:



- Infiere: ¿qué significa en portugués la palabra juguete?
- En tu opinión, ¿qué sería un juguete sexista?
- ¿En qué situaciones los juguetes de las fotos pueden ser considerados sexistas? ¿Por qué?

No escribe en libro.

## Imagen 48: Cercanía Joven V.3, p. 113

## VOCABULARIO EN CONTEXTO

## Los juguetes

Relaciona en tu cuaderno los juguetes del recuadro con las fotos a continuación:

columpio – rayuela – cubito de playa – rompecabezas – canicas – jugar a la casita – pelota – videojuego – saltar la cuerda o la comba – escondite – cometa – hula-hula



Não escreva no livro.

UNIDAD 3 - SE PUEDE HACER DISCUSIÓN (DE DISCUSIÓN) Y (AUTO)CONOCIMIENTO

113

Na unidade 3, intitulada “Sexualidad en Discusión: Diálogo y (auto)Conocimiento”, podemos observar imagens de diferentes grupos étnico-raciais e, inclusive, a raça negra, vivenciando momentos de romance com seus parceiros e parceiras. São relações que

demonstram afetos, seja entre o mesmo sexo ou o sexo oposto, diversificando as diferentes maneiras de convívio e relacionamento.

**Imagen 49:** *Cercanía Joven V.3, p. 100*



Nas circunstâncias de ilustrações e pinturas, encontram-se duas páginas que contêm a exibição, em desenho e em pintura, de pessoas negras. A primeira imagem, na página 29, exibe um jovem negro manuseando aparelhos tecnológicos. A proposta da atividade é informar os alunos de que o uso inadequado da tecnologia causa algumas enfermidades. Reflito que a

Ilustração é proveitosa na utilização de um jovem negro usando recursos tecnológicos, pois outros adolescentes se sentirão representados em suas ações diárias, e aqueles que não têm condições verão que é possível adquirir equipamentos digitais. Já na página 81, observam-se pinturas de grandes artistas brasileiros, como Tarsila do Amaral e Cândido Portinari. Nas obras selecionadas pelo livro, encontramos na primeira imagem, a pintura *Operários*, de Tarsila, e *Lavrador de café*, de Portinari, ambas tratando sobre o trabalho dos brasileiros, seja nas indústrias ou no campo. Logo abaixo o livro propõe que os alunos respondam algumas alternativas, interpretando as pinturas e o contexto trabalhista exposto. Verifico que a proposta é plausível ao fazer com que os alunos discutam e desenvolvam a criticidade com relação ao trabalho sem renumeração digna, independentemente de a pessoa ser branca ou negra (presente na pintura de Tarsila, que representa o cansaço dos trabalhadores e a diversidade étnico-racial que compõe a sociedade do Brasil). A pintura de Portinari, por sua vez, apresenta o trabalhador rural brasileiro, que se utiliza das suas forças para cuidar das fazendas, enriquecendo os grandes latifundiários/donos de fazendas e produtores de café da época.

O material poderia abordar um pouco mais sobre o trabalho infantil e as suas consequências para as crianças, mencionando também, o serviço escravo que várias pessoas são submetidas, com cargas de trabalho exaustivas e pouco retorno financeiro.

### Imagen 50: Cercanía Joven V.3, p. 29

#### DESPUÉS DE LEER

1. El editorial se publicó en 2003 y afirma que: "Primero fue la adicción a la televisión. Con la implosión masiva de la información en los hogares, aparecieron nuevas modalidades adictivas. La que parece estar más de moda últimamente, es la adicción a los videojuegos; un fenómeno extensible ya no solo a los niños, sino a toda la sociedad al completo". ¿Crees que actualmente la adicción tecnológica de moda siguen siendo los videojuegos? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es tu opinión acerca de los videojuegos? Tras leer esas diferentes opiniones, ¿con cuál(es) te identificas más?
3. Según el editorial, hay psicólogos que piensan que "quieren de jóvenes pasan horas y horas delante de sus ordenadores o consolas, de mayores, lo harán delante de las máquinas tragaperras".
  - a) ¿Qué son máquinas tragaperras? Utiliza un diccionario y reflexiona sobre por qué se establece esta analogía.
  - b) ¿Te parece una preocupación o argumento válido contra los videojuegos?

**VOCABULARIO EN CONTEXTO**

En el editorial, aparecen las palabras del campo semántico de las **enfermedades**. Investiga el significado de las dos:

- a) ¿Qué es cibernatología?
- b) ¿Qué es ludopatía?

c) En tu cuaderno, relaciona las dos enfermedades con las imágenes a continuación:

Acuñación propia

TELEGRAMAS

Não escreva no livro.

29

### Imagen 51: Cercanía Joven V.3, p. 81

2. En Brasil, tanto Tarsila do Amaral como Candido Portinari representaron en sus obras a los trabajadores. Observa los siguientes lienzos:



Operários, de Tarsila do Amaral, 1933. Óleo sobre lienzo, 150 cm x 230 cm.

Tarsila do Amaral (1886-1973) forma parte del movimiento modernista brasileño. En 1922, juntamente a Anita Malfatti, Menotti del Picchia, Mário de Andrade y Oswald de Andrade, forman el llamado Grupo de los Cinco, defendiendo las ideas de la Semana de Arte Moderno. Para saber más, puedes acceder a la página web <<http://linkt.me/n1d3y>> (acceso el 24 de mayo de 2016).



Lavrador de café, de Candido Portinari, 1934. Óleo sobre lienzo, 100 cm x 81 cm. Projeto Portinari.

- ¿A quiénes se retratan en los lienzos de Tarsila do Amaral y Candido Portinari?
- ¿En qué espacio están los trabajadores del lienzo *Operários*? Explica con detalles de la obra.
- ¿De qué forma se observa la diversidad en la obra *Operários*? Explica.
- Observa la expresión de los rostros de los trabajadores en el lienzo *Operários*. ¿Crees que tenían buenas condiciones de trabajo?
- ¿En qué espacio está el trabajador del lienzo *Lavrador de café*? Explica con detalles de la obra.
- Has visto que los inmigrantes trabajaban en las fábricas de las ciudades, como se representa en el lienzo *Operários*. ¿Y en el lienzo *Lavrador de café*? ¿A quién se representa?
- Observa a los trabajadores de los lienzos *Los trabajadores*, de Guayasamín, y *Lavrador de café*, de Portinari. ¿Por qué tienen las manos y los pies grandes y los cuerpos con más volumen?

Não escreva no livro.

UNIDADE - MUNDO LITERÁRIO: MÉTODOS, MATERIAIS, TECNOLOGIAS E PRATICAS PARA OS

81

Os contextos em que aparecem as pessoas negras no LD as inserem em diferentes circunstâncias, vinculadas a outros grupos étnicos e exercendo funções consideradas de prestígio social, auxiliando os alunos negros a se sentirem representados nas atividades/ações presentes nas atividades. Entretanto, é importante que essas aparições sejam mais constantes e com um maior número de imagens vinculadas à população negra.

Realizando a busca sobre quem são os autores literários presentes no LD, elaborei a categoria *produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras*, que tem como objetivo verificar quem são os autores e se são suleados nos textos presentes no livro *Cercanía Joven* do 3º ano, encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 10:** Levantamento de dados de produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - *Cercanía Joven V.3*

Livro <i>Cercanía Joven</i>	Textos literários	Autores	Nacionalidades	Especificação da página
<b>Volume 3</b>	Gênero: conto Título: El Móvil	Juan José Millás	Espanhol	p.47, p.48
	Gênero: conto Título: Números	Juan José Millás	Espanhol	p.51
	Gênero: poema Título: Besos	Gabriela Mistral	Chilena	p.145
	Gênero: poema Título: El primer Beso	Amado Nervo	Mexicano	p.147
	Gênero: poema Título: Um beijo	Olavo Bilac	Brasileiro	p.148
	Gênero: poema Título: Remorso	Olavo Bilac	Brasileiro	p.149

Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao observarmos os dados acima apresentados, fica evidente a predominância da branquitude e da predominância do gênero masculino na produção literária presente no material. Enfatizo que a maioria das produções literárias encontradas está situada na parte de “proyectos”, que, de acordo com as orientações do LD, propõe uma interdisciplinaridade entre a língua estudada e outras disciplinas, com o objetivo final de realizar a produção de atividades em grupo. O projeto 3, em que se encontram os textos das páginas 145 a 149, tem a intenção de abordar poemas com temáticas de amor e realizar a leitura e audição de áudios para um recital de poemas. Em ambos os textos, se apresentam a referência de cada autor e sua foto para que os alunos aprofundem o conhecimento sobre quem produziu os textos.

O material deveria trazer outras produções literárias e variar na utilização dos gêneros para que os alunos pudessem ter contato com a literatura de forma diversa. Além disso, poderia apresentar produções de autores negros e negras que podem colaborar com as suas narrativas literárias a fim de que os alunos tenham/desenvolvam o prazer em ler e ampliem o conhecimento linguístico e cultural. Estou de completo acordo com Souza (2016, p. 63) quando afirma:

Entretanto é preciso que outras literaturas, outras artes, outras produções, outros discursos produzidos por negros, estejam presentes co-protagonizando as páginas dos LD. O desejável é que o estudante de escola pública tenha acesso a uma produção diversificada, pois, a partir dessa imersão, terá autonomia para escolher o que gosta de ler e, mais importante, poderá criar identificação a partir das narrativas e se reconhecer em meio à pluralidade cultural.

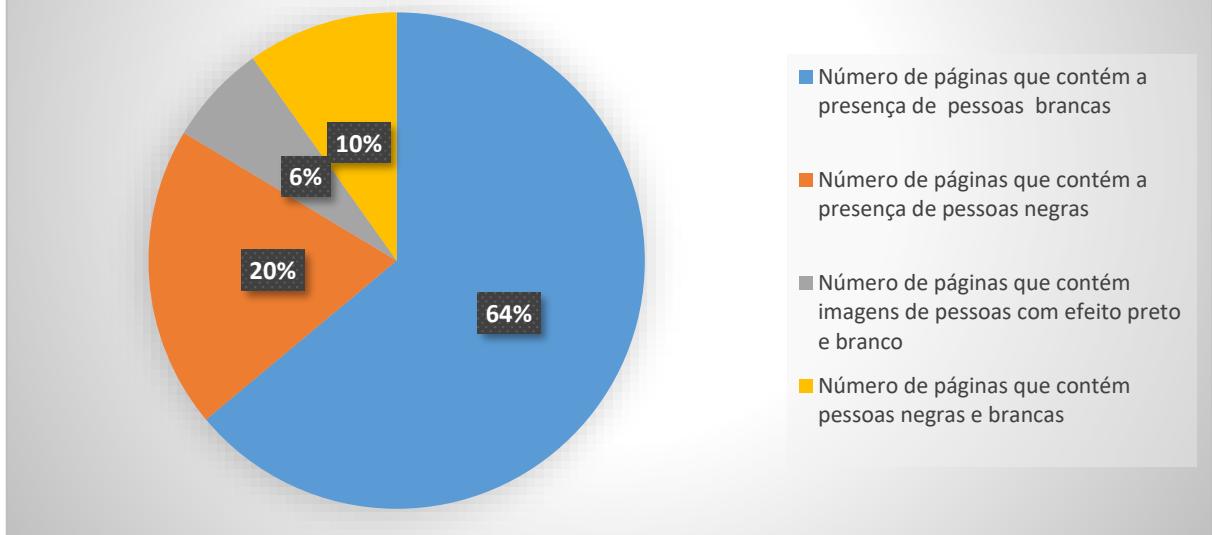
O volume 3 da coleção não exibe uma diversidade de produções literárias e não contempla produções de autores negros e negras ou de outras regiões do mundo hispânico. Vale destacar que as narrativas são importantes para que os alunos se identifiquem com as composições através das mensagens presentes nos textos.

De maneira geral, o volume 3 apresenta a presença de pessoas negras em contextos diferentes, seja em atividades intelectuais, profissões de maior prestígio social, relacionamentos ou crianças exercendo atividades de lazer. Isso contribui para a desconstrução de que o/a negro/negra deve exercer atividades braçais ou esportivas. No entanto, deve haver equidade entre as aparições de pessoas negras e brancas. Observa-se que ainda predominam imagens e produções de pessoas brancas, porém esse quadro poderá ser revertido no momento de seleção das imagens e dos autores literários, de maneira igualitária, contemplando a variedade de textos, autores e nacionalidades que abranjam o Sul e também temas próximos da realidade dos estudantes.

Mesmo com alguns progressos presentes na coleção, observados nas categorias em que foram coletados os dados, ainda é possível observar uma desconformidade enorme presente nas páginas de cada livro, seja na quantidade de pessoas brancas com maior aparição, nos contextos ou até mesmo nas autorias das produções literárias e na nacionalidade dos escritores.

O gráfico a seguir ajuda a identificar melhor os dados da Tabela 8, que apresenta o quantitativo de páginas com a presença de pessoas negras e brancas no volume 3 da coleção em estudo.

**Gráfico 3: Identidades raciais negras e brancas presentes no livro Cercanía Joven V.3**



Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao visualizar o gráfico acima, podemos observar a predominância de imagens com pessoas brancas, chegando a 64% do total, ao passo que as pessoas negras têm 20% de presença no volume 3. É evidente uma significativa disparidade entre as representações nas imagens. Essa diferença reflete a não representatividade negra de maneira igualitária com as pessoas brancas, que têm uma maior aparição nesse LD. Assim como no V.1 e no V.2, o negro permanece tendo um desbalanço entre as imagens de pessoas brancas no V.3. Destaco que, mesmo com aparições da identidade negra de maneira favorável e com imagens que contribuem para a valorização identitária dos estudantes, as propostas de atividades, os autores dos textos literários e os contextos podem ser melhorados. Além disso, as ausências servem como “brechas” para que o professor complemente o material.

## CAPÍTULO 5: IDENTIDADES NEGRAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

### *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA*

Neste capítulo, apresento as análises realizadas nos volumes 1, 2 e 3 da coleção *Sentidos en lengua española*. Em seguida, apresento, em tabelas, os dados encontrados com a análise do material e, por fim, gráficos para uma melhor visualização dos resultados gerados ao final de cada coleção.

#### 5.1 Análise da coleção *Sentidos en lengua española* V.1

A coleção *Sentidos en lengua española* apresenta três volumes destinados ao Ensino Médio aprovados pelo PNLD (2018 a 2020). As capas das três coleções não apresentam nenhum destaque cultural dos países hispânicos, nem representações de pessoas ou aspectos culturais desses países. Ao final dos livros, encontra-se um CD para que os alunos possam acompanhar as atividades auditivas presentes no LD.



51

Na categoria *identidades raciais negras*, presente no livro *Sentidos en lengua española* do 1º ano, encontrei o seguinte quantitativo:

<sup>51</sup> Capas dos três volumes da coleção *Sentidos en lengua española*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hryzQ>. Acesso em: 30 abr. 2023.

**Tabela 11:** Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - *Sentidos en lengua española* V.1

Livro <i>Sentidos en lengua española</i>	Total de páginas	Número de páginas que contêm parecença de pessoas brancas	Número de páginas que contêm presença de pessoas negras	Número de páginas que contêm imagens de pessoas com efeito preto e branco	Número de páginas que contêm pessoas negras e brancas
<b>Volume 1</b>	157	22	20	04	09
<b>Especificação das páginas</b>		p.10, p.20, p.22, p.26, p.32, p.52, p.54, p.58, p.60, p.62, p.71, p.72, p.74, p. 80, p.81 p.90, p.96, p.108, p.130, p.138, p.139, p.146	p.10, p.11, p.13, p.17, p.24, p.34, p.38, p.42, p.56, p.57 p.58, p.61, p.72, p.74, p.80, p.130, p.135, p.136, p.145, p.146	p.10, p.23, p.24, p.56, p.57.	p.10, p.13, p.15, p.24, p.58, p.74, p.80, p.130, p.146

Fonte: Elaboração própria (2022).

Podemos observar que o volume 1 dessa coleção apresenta um quantitativo de imagens equilibrado entre a disposição das raças, contendo 22 imagens de pessoas brancas e 20 imagens de pessoas negras. Esses dados mostram uma aproximação entre as imagens consideradas, o que chamou minha atenção pela pequena diferença entre as aparições.

Na primeira unidade, “Una lengua, muchos pueblos”, encontram-se, nas páginas 10 e 11, artistas de diferentes países do mundo hispânico vinculados a suas imagens, seu nome e seu local de origem. A proposta da atividade no livro é que os alunos conheçam a diversidade de profissões que os artistas presentes nas páginas podem desenvolver. Entre os protagonistas na atividade, temos duas mulheres negras que fazem parte do meio musical. São elas: Victoria Santa Cruz, do Peru, e Nelida Karr, da Guiné Equatorial.

## Imagen 52: *Sentidos en lengua española V.1, p. 10*

**EN FOCO**

Preparación previa: Activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad. Activar hipótesis y desarrollar la premoción metálica.

**Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.**

1. ¿Conoces a alguno de estos artistas? ¿Sabes qué hacen? Te damos una pista: hay una cantante, un actor, tres artistas plásticos (pintores/escultores) y cuatro escritores.

**Escritor:** Eduardo Galeano, Uruguay  AP/PHOTODISC/PHOTONICA

**Artista plástico:** Dismalio Guaymazamin, Ecuador  AP/PHOTODISC/PHOTONICA

**Escritora:** Victoria Santa Cruz, Perú  AP/PHOTODISC/PHOTONICA

**Escritora:** Laura Esquivel, México  AP/PHOTODISC/PHOTONICA

**Actor:** Ricardo Darín, Argentina  AP/PHOTODISC/PHOTONICA

**Artista plástico:** Roberto Mamani Mamani, Bolivia  AP/PHOTODISC/PHOTONICA

**Escritor:** Federico García Lorca, España  AP/PHOTODISC/PHOTONICA

**Artista plástico:** Fernando Botero, Colombia  AP/PHOTODISC/PHOTONICA

**Cantante:** Nelly Kér, Gabón Ecuatorial  AP/PHOTODISC/PHOTONICA

**Recomendación:** 1. Bajo control: Pídel a tu师 para que te ayude.

## Imagen 53: *Sentidos en lengua española V.1, p. 11*

**Preparación previa:** Activar los conocimientos previos sobre el tema de la unidad. Activar hipótesis y desarrollar la premoción metálica.

2. Las siguientes imágenes representan obras de algunos de los artistas que aparecen en la cuestión 1. ¿Qué te puedes imaginar del trabajo de estos artistas? ¿Qué sentimientos estas obras te provocan?

**a**  SANTA CRUZ, V. *Cuentos de la noche*. Ediciones Limón (Uruguay, 1970).

**b**  DESENTO CON PINTURA (1994), de Roberto Mamani Mamani. Óleo sobre tela. 100 x 100 cm. Colección Museo Roberto Mamani Mamani, La Paz (Bolivia).

**c**  KÉR, N. *Barbiera*. Malabo (Iván P. 2013).

**d**  Victoria y yo (1989), de Dismalio Guaymazamin. Óleo sobre lienzo. 100 x 100 cm. Colección Fundación Guaymazamin, Quito (Ecuador).

**e**  GARCÍA LORCA, F. *Media pan y un libro*. Ediciones de la Universidad de Valencia (España, 1931).

**ME GRITARON NEGRA...**

**Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.**

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

2. Vas a escuchar el poema por partes. Pon atención a los primeros versos, recitados por la autora, y realiza las cuestiones siguientes.

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

b. En tu opinión, ¿qué sentido tiene el verso "Y me sentí negra, negra?"

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

i. Cabellos gruesos.  ii. Ojos castaños.   
 ii. Cuerpo fuerte.  iv. Labios gruesos.   
 iii. La niña decidió esconderse.  vi. Dientes blancos.

d. Elige la opción que representa el sentido de los versos "Y retrocedí ¡Negrá! / Y retrocedí...". Objetivo: inferir el sentido de los versos.

iii. La niña volvió a casa a jugar sola.   
 iv. La niña sintió tristeza por ser negra.

**Artista:** Victoria Santa Cruz.  
**Profesión:** poeta, compositora, coreógrafa y bailarina.  
**Año de publicación del poema:** 1970.

**V** Carne tostada.   
**VI** Dientes blancos.

Si has respondido bien las cuestiones literarias, la niña muestra triunfo al gritar negra, porque las palabras son más de obscenidad. Objetivo: identificar informaciones explícitas (preparación escrita) y relacionar partes con textos.

O material poderia trazer mais informações sobre Nelida Karr para que os estudantes conhecessem melhor o seu trabalho, a sua cultura e suas produções. Além disso, também é necessário ampliar o tamanho das imagens das mulheres negras e dos homens negros nas páginas, uma vez que são raras as suas aparições em livros didáticos de forma geral com viés de valorização racial negra e exercendo atividades consideradas de prestígio social, como, por exemplo, as duas artistas presentes nas referidas páginas.

Na unidade 2, que tem como título “Derecho a la identidad”, também há exibição, nas páginas 38 e 42, de fotos de pessoas negras no processo irregular de imigração. As fotos estão acompanhadas de um texto que aborda a irregularidade da entrada de refugiados no Brasil a partir das fronteiras e as providências que o governo brasileiro irá tomar. Parecem-me propícias essas imagens para que os alunos conheçam os riscos e as novas adaptações que esses povos têm de enfrentar ao viverem num novo país com outros costumes e, até mesmo, outra língua.

### Imagen 54: *Sentidos en lengua española V.1, p. 38*

**UNIDAD 2 - DERECHO A LA IDENTIDAD**

Resposta esperada: porque él que no tiene su acta de nacimiento tampoco dispone de los demás derechos, educación y trabajo digno, por eso se sume en la pobreza, se vuelve invisible. Objetivo: comprender globalmente el texto.

**b** Elige uno de los siguientes títulos para sustituir el símbolo en el texto y completar la noticia. Justifica tu opción.

CARDENAS  
 I Tener un seguro en América Latina  
 II Los niños "invisibles" de América Latina  
 III América Latina, la tierra que te vio nacer

**c** Explica la relación entre el testimonio de Altigracia en el texto y la invisibilidad que se menciona en la noticia del apartado **Lee para saber más**.  
 Resposta esperada: Altigracia dice que, si uno no existe de forma civil, no puede reclamar sus documentos. Por eso, quien no tiene acta de nacimiento se vuelve invisible. Sentirse invisible es sentirse invisible. Objetivo: identificar relaciones de interdiscursividad.

**Reflexiona**

Post-lectura: 1 Respuesta personal. Respuestas posibles: porque las personas no conocen la importancia de tener el documento; porque las personas no tienen los recursos para pagar el acta de nacimiento; porque hay que pagar para sacar el documento.  
 Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema.

**1** En tu opinión, ¿por qué hay tantas personas sin acta de nacimiento en México?

**2** ¿Crees que en Brasil también hay personas sin acta de nacimiento? En caso afirmativo, ¿te imaginas cuáles son y si sufren los mismos problemas que los que se mencionan que forman parte de ese documento?  
 Resposta esperada: Pueden haber personas sin acta de nacimiento, ya sea por la inexistencia de documentos o por la falta de recursos para sacarlos. Por ejemplo, en la página web disponible en [www.brasilag.gov.br/odidata/e-justica/2011/1/2/casi-número-de-Brasil](http://www.brasilag.gov.br/odidata/e-justica/2011/1/2/casi-número-de-Brasil). Objetivo: reflexionar críticamente sobre el tema de la inexistencia de documentos.

**Comprendiendo el género**

2 Profesor/a/Profesora, para esta noticia, la propuesta que viene a continuación se centra en los elementos del género discursivo. Si te parece necesario, puedes preparar algunas preguntas de comprensión global sobre el texto. También puedes utilizar la Atividade extra, que está en la página web, para que los estudiantes reflexionen sobre las implicaciones del género en el texto.  
 "Hay en EU 2 millones de personas sin acta de nacimiento mexicanas."

**1** Échale un vistazo al texto de la **pregunta 2** y contesta: ¿es una noticia? Justifica tu respuesta.  
 Resposta esperada: sí, es una noticia. Tiene un titular, fecha y lugar de publicación, trata de un tema de relieve, parece que la publicaron en un periódico y se habla de un tema actual.

**2** Lee el texto a continuación, publicado en el diario *El Nacional* de República Dominicana. Te proponemos los objetivos de lectura:

- informarte sobre el asunto de modo que tras la lectura puedas decir qué informaciones nuevas te ha aportado la noticia;
- identificar las características de este género discursivo: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para informar al lector sobre el tema tratado.

**38**

**50 haitianos entran a Brasil ilegalmente cada día**

Publicado el 01 de noviembre del 2013 - 10:21 am por elnacional | e-mail: [redaccion@elnacional.com.do](mailto:redaccion@elnacional.com.do)



! WASHINGTON, 01 Nov 2013 AFP. - Unos 50 haitianos entran diariamente a Brasil por caminos irregulares, principalmente por la zona fronteriza con Perú y Bolivia, dijo este jueves una ONG a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en Washington. "Cincuenta haitianos por día que llegan sin papeles a Brasil y por la ruta irregular", dijo Camila Asanu, de la organización Conectas Derechos Humanos.

Reproducción permitida. Atribuir a: Instituto Cervantes. Página 38 de 10 de *Sentidos en lengua española V.1*.

### Imagen 55: *Sentidos en lengua española V.1, p. 42*

**UNIDAD 2 – DERECHO A LA IDENTIDAD**

**» Oídos bien puestos**

**Audiición**

Profesor/Profesora, lo que van a oír es una grabación de una noticia sobre migrantes. Se trata de un texto completo y que contiene los elementos característicos del género. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).

**1 Ahora escucha la noticia. Te proponemos los siguientes objetivos:**

- comprender el asunto y relacionarlo con los textos que has leído en la unidad;
- identificar las características del género noticia oral, especialmente, cómo se trata el tema y qué recursos se usan.

**Título:** Aumenta flujo de migrantes indocumentados que buscan llegar a Europa.  
**Medio:** Telesur.  
**Fecha:** 18/8/2014.

Disponible en <http://multimedia.telesurtv.net/web/telesur/#es/video/aumenta-flujo-de-migrantes-indocumentados-que-buscan-llegar-a-europa>. Fecha de consulta: 18 ag. 2015. (0:0:40).

**2 Verifica si has indicado las respuestas correctas en la cuestión 3 del apartado Entrando en materia.**  
**Resposta personal. Objetivo:** comprobar hipótesis formuladas en la preaudiición.

**3 Vuelve a escuchar la grabación y numera las siguientes informaciones según el orden en que se presentan en la noticia. Para que te resulte más fácil, antes de escucharla una vez más, échales un vistazo a las informaciones.**

- El ministro de Interior pidió ayuda a la Unión Europea para acoger a estas personas. **4**
- La Agencia de Refugiados de la Organización de Naciones Unidas precisó que más de 100 000 indocumentados han llegado a Italia aquel año. **3**
- La marina de Italia socorrió en aquellos días a más de 1900 indocumentados africanos. **1**
- Los inmigrantes provienen del norte de África e intentaron llegar a Italia por el Canal de Sicilia. **2**

Profesor/Profesora, como ésta es la segunda vez que los alumnos escuchan la grabación, se espera que logren ordenar las informaciones. Sin embargo, si lo parece necesario, repéntela una o dos veces más. **Objetivo:** identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

**» Más allá de lo dicho** Post-audiición

**1 Elige la imagen que se relaciona con la noticia que has escuchado.**  
**Objetivo:** relacionar textos de distintos géneros y lenguajes e identificar relaciones de interdiscursividad.



**a**



**b**



**c**

Reproducción prohibida. Art. 11 bis do Código Penal e Lei 8.690, de 29 de dezembro de 1993.

Além disso, na unidade 3, “Diversidad sí, desigualdad no”, podemos observar as imagens de abertura da unidade que mostram homens negros usando suas forças para produzir fogo através do atrito. A imagem representa os povos Bosquímanos, que são os mais antigos do continente africano. Esses povos vivem da utilização de recursos naturais para alimentação e da matéria-prima para a construção de suas moradias. Concordo com a utilização da fotografia do brasileiro Sebastião Salgado, todavia o livro poderia trazer a sugestão de atividade contida no apêndice “Un poquito más de todo”, que sugere o uso de questões de interpretação da imagem e traz informações sobre os Bosquímanos, como também seria relevante trazer imagens que não mostrem apenas o trabalho e sim momentos descontraídos vivenciados pela comunidade. Presumo que seja pouco provável os alunos ou, até mesmo, alguns professores

irem ao apêndice em busca de mais informações. Para Camargo e Ferreira (2014), é importante que o professor esteja atento a essas discussões e que elas não passem despercebidas. Dessa forma, convém que as informações estejam próximas às imagens ou às atividades dentro das unidades. Além disso, é importante que o professor busque maiores informações sobre esses povos e apresente aos estudantes a cultura, os costumes e outros aspectos relevantes que irão contribuir para o enriquecimento intelectual e a complementação do LD.

**Imagen 56:** *Sentidos en lengua española* V.I, p. 56-57



Para analisar as situações em que aparecem as pessoas negras no LD, determinei a categoria *contextos*, para análise do livro *Sentidos en lengua española* do 1º ano, e encontrei o seguinte quantitativo.

**Tabela 12:** Levantamento de dados dos *contextos em que aparecem as pessoas negras - Sentidos en lengua española V.1*

Livro <i>Sentidos en lengua española</i>	Contextos	Especificação das páginas
<b>Volume 1</b>	Profissão	p.10, p.11, p.24
	Propaganda	p.61, p.80
	Refugiados	p.38, p.42
	Ilustração desenhadas e pintura	p.59, p.74, p.136

Fonte: Elaboração própria (2022).

Seguindo a proposta da unidade 3, denominada “Diversidad sí, desigualdad no”, nas páginas 61 e 80, encontrei representações de jovens negros no contexto de propagandas referentes a campanhas de respeito e conscientização da diversidade. De acordo com as imagens disponíveis, é perceptível que as pessoas negras estão sorridentes, rompendo com estigmas tradicionais do negro nas propagandas, as quais costumam expor o negro apenas mostrando o seu corpo como forma de erotização sexual ou força laboral. Para Silva *et al.* (2012, p. 157), há três categorias dos personagens negros na publicidade.

Podemos categorizar em três grandes grupos a maioria absoluta das publicidades que trazem personagens negros: relacionadas ao meio artístico, particularmente música e cinema; relacionadas ao esporte; anúncios das empresas estatais. [...] nos anúncios de estatais observa-se o negro representante de seu grupo.

Os casos em que aparecem as propagandas são de publicações estatais, daí considerar as imagens propícias no LD e na abordagem da temática sobre a diversidade. “Por outro lado, a tendência geral é de compor um quadro de diversidade racial, ou seja, o negro existe para compor a diversidade, mas a existência plena é exclusividade do branco” (Silva *et al.*, 2012, p. 157). Então, é importante que o professor esteja preparado para aprofundar e desenvolver a criticidade dos alunos mediante as imagens e a discussão proposta na unidade, uma vez que as imagens auxiliam os estudantes negros a se sentirem retratados na publicidade.

### Imagen 57: *Sentidos en lengua española V.1, p. 61*

Profesor/Profesora, en el apéndice Hay más se reproducen los afiches de estas campañas por si quieren mostrárselos a los estudiantes. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre el género discursivo y formular hipótesis sobre los temas de las campañas.

3 Las campañas en general tienen un lema o eslogan. Los eslóganes a continuación forman parte de campañas sociales brasileñas. Léelos e intenta relacionarlos con los temas que les corresponden.

a A vida em primeiro lugar.

b De que tipo você é?

c Faça bonito.

d Lenços da solidariedade.

I Proteção a crianças e adolescentes.

II Respeito às leis de trânsito.

III Apoio a mulheres com câncer.

IV Doação de sangue.

4 Profesor/Profesora, en este momento no hay problema si los estudiantes no lo han identificado correctamente el objetivo de la campaña, pues se trata de hacer comprender; podrán comprobar sus hipótesis en la cuestión siguiente. Objetivo: formular hipótesis sobre el texto.

Los afiches que vas a ver en el apartado siguiente tienen este lema: "Yo soy tú". Sin leerlos, elige cuál puede ser el objetivo de la campaña.

a Combatir el prejuicio hacia las personas portadoras del virus de la inmunodeficiencia humana (VIH).

b Concienciar a la población sobre los tipos de discapacidad.

c Promover la igualdad de trato y la no discriminación.

» Lee para saber más

1 Lee los afiches a continuación, de la campaña "Yo soy tú", del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España. Te proponemos dos objetivos de lectura: Profesor/Profesora, el propósito de la campaña es mostrar que se debe respetar la diversidad.

reconocer el propósito de la campaña;

identificar las características de la campaña social: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para defender su propósito.

a 

Pablo, 17 años.  
Hace judo desde los 10 años y le encantan los videojuegos.

Yo soy de diferente sexo, origen racial o étnico, religión, ideología, edad, capacidades, orientación sexual.  
Yo contribuyo a que esta sociedad sea más plural y esté llena de alternativas.  
Respetame y vive la diversidad.

Participa en nuestro CONCURSO  
#oisyu  
Y VIVE LA DIVERSIDAD

61

**Imagen 58:** *Sentidos en lengua española V.1, p. 80*

Realizando a busca sobre quem são os autores literários presentes no LD, destinei a categoria produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras presentes no livro *Sentidos en lengua española*, do 1º ano, e encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 13:** Levantamento de dados das produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - *Sentidos en lengua española* V.1

Livro <i>Sentidos en lengua española</i>	Textos literários	Autores	Nacionalidades	Especificação da página
<b>Volume 1</b>	Gênero: Poema Título: Me gritaron negra	Victoria Santa Cruz	Peruana	p.11, p.134
	Gênero: Poema Título: El sur también existe	Mario Benedetti	Uruguai	p.113
	Gênero: Poema Título: ¿De donde soy yo en todos sitios?	Miguel Ángel Arenas	Espanhol	p.116, p.117

Fonte: Elaboração própria (2022).

É perceptível que os gêneros literários contidos na coleção, no volume 1, são compostos apenas por poemas que trazem a escrita de autoria feminina e negra. Como já mencionei na primeira categoria, a produção literária da peruana Victoria Santa Cruz é um texto de escrevivência e de cunho orgulhoso dos traços e fenótipos negros. Mas ainda há a prevalência de produção de escritos feitos por homens. Isso porque, de acordo com Rosa e Rodrigues (2019), as produções mais divulgadas, lidas e conhecidas são de autoria masculina. As referidas autoras seguem afirmando, e eu concordo com elas no tocante ao fato de as mulheres utilizarem a escrita como um “grito” para denúncia das desigualdades racial negra, social, de gênero e econômica.

Na página 11, há uma atividade de compreensão auditiva sobre o poema musicalizado “Me gritaron negra”, da escritora negra peruana Victoria Santa Cruz, e segue com questões de interpretação textual sobre o poema, acompanhadas de uma pequena referência bibliográfica da artista. Já na página 12, o LD traz questões sobre o poema e apresenta um pequeno excerto do texto, seguido de perguntas para ativar os conhecimentos dos alunos e auxiliar na descoberta da temática do poema. Considero a atividade como bastante assertiva, no entanto é importante que os alunos que estão tendo contato com a língua também façam a leitura do texto completo antes de partirem para a compreensão auditiva, pois a leitura realizada de forma individual irá auxiliar os leitores a compreenderem melhor o texto, e a presença do poema completo nessa atividade é de grande valia (já que, antes disso, aparece deslocado da atividade na página 134, no apêndice “Hay más”) para que os alunos possam ler e depois acompanhar a compreensão auditiva para um melhor entendimento e interpretação. A temática do poema é riquíssima em

uma narrativa que pode ter sido vivenciada por algum estudante negro, além de trazer a valorização identitária de extremo orgulho racial negro.

**Imagen 59:** *Sentidos en lengua española V.1, p. 134*

**Textos**

» Texto 1

**Me gritaron negra**

Victoria Santa Cruz

Tenía siete años apenas,  
apenas siete años,  
¡Qué siete años!  
¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle  
me gritaron "¡Negra!"  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra!

"¡Soy acaso negra?" – me dije. Sí!  
"¡Qué cosa es ser negra?" ¡Negra!  
Y yo no sabía la triste verdad que aquello  
lescondía. ¡Negra!

Y me sentí negra. ¡Negra!  
Como ellos decían ¡Negra!  
Y retrocedí ¡Negra!  
Como ellos querían ¡Negra!  
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos  
y miré apenada mi carne tostada  
Y retrocedí ¡Negra!  
Y retrocedí...  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!  
Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!

Y pasaba el tiempo,  
y siempre amargada  
Seguía llevando a mi espalda  
mi pesada carga  
¡Y como pesaba! ...  
Me alacé el cabello,  
me polvéé la cara,  
y entre mis entrañas siempre resonaba  
la misma palabra  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!  
Hasta que un día que retrocedía,  
retrocedía y que iba a caer  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Y qué!

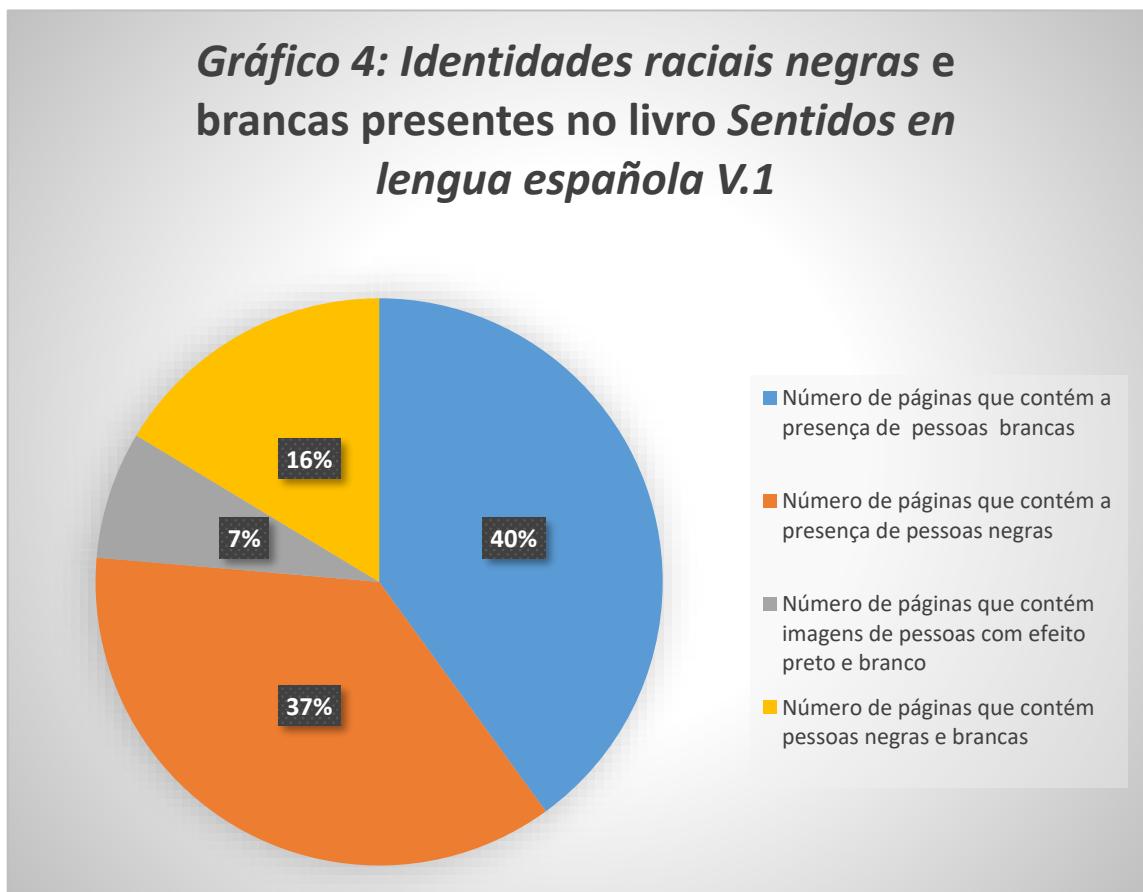
¡Y qué? ¡Negra!  
Sí ¡Negra!  
Soy ¡Negra!  
Negra ¡Negra!  
Negra soy

¡Negra! Sí  
¡Negra! Soy  
¡Negra! Negra  
¡Negra! Negra soy  
De hoy en adelante no quiero  
alaciar mi cabello  
¡No quiero!  
Y voy a reírme de aquellos,  
que por evitar –según ellos–  
que por evitarnos algún sinsabor  
Ullanan a los negros gente de color  
¡Y de qué color! NEGRO  
¡Y qué linda suena! NEGRO  
¡Y qué ritmo tiene!  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO

Al fin  
Al fin comprendí AL FIN  
Ya no retrocedo AL FIN  
Y avanco segura AL FIN  
Avanzo y espero AL FIN  
Y bendigo al cielo porque quiso Dios  
que negro azabache fuese mi color  
Y ya comprendí AL FIN  
Ya tengo la llave  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO  
¡Negra soy!

SANTA CRUZ, V. *Me gritaron negra. Bicró Rítmico y aires atropelados*. Lima, Perú, 1970. Págs 21.

A seguir, apresento o gráfico para visualizar melhor os dados da primeira categoria, observando que há um equilíbrio entre o número de páginas em que aparecem pessoas negras e o número de páginas em que aparecem pessoas brancas. Ademais, o gráfico explica as informações da Tabela 11.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao analisar a categoria *identidades raciais negras e brancas*, presente no livro *Sentidos en lengua española*, do 1º ano, encontrei o seguinte quantitativo de dados. O número de imagens em que pessoas brancas são retratadas é 40%, enquanto o número de situações em que pessoas negras são retratadas é 37%. Ressalto uma discrepância entre as aparições, no entanto não há um grande distanciamento entre as aparições.

## 5.2 Análise da coleção *Sentidos en lengua española* V.2

Na categoria *presença de pessoas negras e brancas*, presente no livro *Sentidos en lengua española*, do 2º ano, encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 14:** Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - *Sentidos en lengua española* V.2

Livro <i>Sentidos en lengua española</i>	Total de páginas	Número de páginas que contêm presença de pessoas brancas	Número de páginas que contêm presença de pessoas negras	Número de páginas que contêm imagens de pessoas com efeito preto e branco	Número de páginas que contêm pessoas negras e brancas
<b>Volume 2</b>	176	13	13	05	04
<b>Especificação das páginas</b>		p.10, p.15, p.17, p.40, p.47, p.68, p.70, p.73, p.75, p.84, p.98, p.104, p.136	p.10, p.14, p.16, p.34, p.40, p.68, p.70, p.98, p.100, p.104, p.116, p.118, p.123	p.8, p.9, p.21, p.22, p.75	p.10, p.40, p.70, p.104

Fonte: Elaboração própria (2022).

Com a geração dos dados apresentados, observamos que há equidade racial na presença de pessoas negras e de pessoas brancas. Considero essa representação um dado importante para que não haja predominância no número de imagens de pessoas brancas retratadas no LD em oposição ao número de imagens de pessoas negras. Destaco que o livro poderia exibir imagens com um tamanho maior que o que está presente no LD, dado todo o contexto histórico do não aparecimento de pessoas negras em contextos assertivos (sem representações de subrepresentados).

Na unidade 3, intitulada “A gente não quer só comida”, enfatizo, na página 70, os vários contextos em que as pessoas negras surgem desenvolvendo atividades de lazer em grupo. Considero que a seleção das representações trazidas pelo LD oportuniza diversos momentos de diversão protagonizados por homens, mulheres e jovens negros. Estou em concordância com Silva (2022, p. 33) ao afirmar que “Os papéis e funções considerados subalternos, nos quais os personagens negros estavam estigmatizados, cederam lugar a uma diversificação de papéis e funções”. O LD consegue romper com as tradicionais representações de que apenas a branquitude pode desenvolver o lazer/diversão e diversifica com a representação de pessoas negras exercendo o entretenimento. Com essas múltiplas aparições, os estudantes se identificam e se sentem representados na atividade proposta pelo livro. Segundo Jovino (2013), nesse caso o LD coopera com o discurso imagético de desconstrução do estereótipo de pessoas negras exercendo apenas atividades laborais.

Na página 10, o livro apresenta o contexto educacional de busca pelo conhecimento com espaços compartilhados por alunos negros e brancos, outro aspecto favorável que espera que os alunos negros se identifiquem com atividades de aprimoramento/busca de informações. Nos contextos presentes no volume 2 do LD,

[...] os negros são apresentados inseridos em diferentes contextos (escolares e sociais), juntamente com outros grupos étnico raciais, desviando a concepção de isolamento do aluno diante de diferentes grupos étnico raciais. Ainda, quando o negro é representado em relações familiares (pai e filho), são relações afetivas (Jovino, 2013, p. 8).

Estou de acordo com Jovino (2013) ao tratar da diversidade de contextos e da junção com outros grupos que aparecem no livro, pois isso auxiliará os alunos a se identificarem de forma que não haja uma diminuição racial e nem a hegemonia apenas de um grupo como sendo o superior e que desenvolve atividades de prestígio. As circunstâncias presentes no volume 2 da coleção são favoráveis para os estudantes negros para que não se sintam envergonhados com sua identidade negra. É importante que os professores estejam preparados para observar essas representações identitárias negras e que desenvolvam no alunado a aceitação, valorização e (re)construção de sua identidade.

**Imagen 60:** *Sentidos en lengua española* V.2, p. 70

UNIDAD 3 - A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA

EN FOCO

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 ¿Qué te gusta hacer en tus momentos de ocio? Observa las imágenes y elige las actividades que practicas con más frecuencia o que te gustan más. Reflexiona sobre las diferencias entre las consumiciones propias y las de los demás.

SIGUE LA PISTA

“Ocio”, en español, y “ocio”, en portugués, vienen de la palabra del latín *otium*, que tenía tanto el sentido de descanso como de la diversión.

Fuentes de la información: GAYTÓ, J. (2010). Diccionario abreviado latín-francés. París: Herodote, 2010; INQUISI. A. (2008). *Primeras prescripciones Novales de idioma portugués*. São Paulo: Objetiva, 2002; CORRÍAS, J. (1996). *Diccionario encyclopédico de la lengua castellana*. Madrid: Gedea, 1990.

Imagen: a) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; b) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; c) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; d) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; e) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; f) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; g) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; h) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; i) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; j) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; k) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; l) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; m) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; n) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; o) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio

Imagen: f) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; g) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; h) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; i) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; j) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; k) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; l) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; m) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; n) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; o) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio

Imagen: a) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; b) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; c) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; d) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; e) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; f) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; g) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; h) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; i) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; j) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; k) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; l) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; m) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; n) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; o) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio

Imagen: f) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; g) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; h) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; i) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; j) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; k) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; l) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; m) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; n) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio; o) © iStockphoto.com/Andrea Piacquadio

**Imagen 61: *Sentidos en lengua española* V.2, p. 10**

UNIDAD 1 – MI ESCUELA, TU ESCUELA...; NUESTRA ESCUELA!

**EN FOCO**

Respuestas personales. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema de la unidad.

Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.

1 Observa estas imágenes de diversas escuelas y contesta las preguntas a continuación.

**I**  FERNANDO RAVENHOLZ/IMAGEM

Escuela en São Paulo, São Paulo, 2012.

**II**  LUCAS ZAFARIL/IMAGEM

Escuela en Tamboril, Ceará, 2013.

**III**  DCE/ME/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Escuela en Porto Velho, Rondônia, 2008.

**IV**  EISON SANTOS/IMAGEM

Escuela indígena yanomami en la aldea Koláru, Roraima, frontera Brasil-Venezuela, 2010.

**V**  LUCIANA VIANA/ESTADÃO

Escuela técnica en Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

**VI**  DESE/DESE/ESTADÃO

Escuela quilombola en Alcântara, Maranhão, 2014.

Reproducción autorizada. Art. 18, del Código Penal y L. 9.510, de 1994. ISSN 0103-6533.

10

Na categoria *contextos em que aparecem as pessoas negras*, presente no livro *Sentidos en lengua española*, do 2º ano, encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 15:** Levantamento de dados dos contextos em que aparecem as pessoas negras - *Sentidos en lengua española* V.2

Livro <i>Sentidos en lengua española</i>	Contextos	Especificação das páginas
<b>Volume 2</b>	Estudantes	p.10, p.16
	Imigrantes	p.14
	Crianças	p. 34
	Ilustração desenhadas e pintura	p.40
	Lazer	p.70
	Esporte	p.70
	Família	p.100
	Propaganda	p.104
	Trabalho	p.123

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na página 34, destaco a imagem de duas crianças negras, que se mostram bem cuidadas e com sorriso no rosto. Essa foto está contida em uma publicação de um *site* que apresenta alguns fragmentos sobre os direitos à educação, com o objetivo de promover uma educação de qualidade e equitativa. A fotografia está ao lado das explicações da proposta e das pretensões do *blog* e seus objetivos perante a justiça social e os direitos que as crianças têm para viver em uma sociedade justa e igualitária. A atividade é relevante, no entanto poderia apresentar outras fotos de crianças negras desenvolvendo atividades intelectuais e trazer questões que auxiliem o professor e os alunos a desenvolverem a criticidade sobre a qualidade da educação e a falta de oportunidades que algumas crianças têm, considerando também os diferentes motivos para elas não frequentarem as escolas.

Outro contexto que quero salientar é o de desenho/pintura, que está localizado na página 40, na unidade 2, que tem como título “Son como nosotros, somos como ellos”, que apresenta três desenhos que foram usados como fundamento para responder às questões sobre interculturalidade. A representação de diversas etnias é oportuna para que os estudantes se reconheçam nas ilustrações, possibilitando trazer as pessoas negras bem vestidas e, em alguns momentos, mostrando a real identidade de cada uma, respeitando as características da diversidade. Assim,

Os traços físicos e culturais, antes rejeitados e recalados por serem considerados desprovidos de beleza, ganham outro sentido e passam a ser assumidos como marcas identitárias. A apreciação dos cabelos crespos, da cor da pele e das religiões e a narração de acontecimentos históricos sob a perspectiva da tradição afro-brasileira serão considerados meios de consolidação da identidade étnica que ressignifica a tradição e os seus paradigmas (Souza, 2006, p. 196).

É importante apresentar as imagens com respeito aos traços originários para que os alunos se identifiquem com as imagens presentes no livro didático e não haja apenas a presença de um único grupo considerado privilegiado e modelo a ser seguido. A diversidade presente na unidade favorece a abrangência da pluralidade racial e das múltiplas representações culturais contidas na sociedade. O professor poderá complementar a atividade com questões culturais de outros países e exibir os pontos convergentes e divergentes entre as culturas.

Na unidade 4, intitulada “Dónde vive la gente”, na página 104, é exibido um infográfico composto por uma diversidade racial e de gênero, isto é, com mulheres, homens, jovens e crianças negras fazendo parte da informação contida na fotografia. Saliento que as expressões faciais das pessoas negras demonstram “[...] expressões variadas de alegria, afastando a ideia estereotipada de sofrimento ligada às questões históricas do período de escravização e tão recorrentemente recuperada no cenário social” (Jovino, 2013, p. 8). Reflito que a ilustração faz um rompimento com as imagens de semblante sofrido e triste predominantes em algumas imagens de pessoas negras em LD, favorecendo a percepção pelos alunos da sua identidade de maneira orgulhosa e valorizada.

Além disso, os contextos em que há pessoas negras são variados, no entanto as imagens aparecem em um tamanho pequeno. Dessa forma, considero que o material poderia dar destaque ao tamanho das imagens e contemplar outros contextos com ênfase na realidade dos estudantes.

### Imagen 62: *Sentidos en lengua española V.2, p. 34*



### Imagen 63: *Sentidos en lengua española V.2, p. 40*



Imagen 64: *Sentidos en lengua española* V.2, p. 104

UNIDAD 4 – DÓNDE VIVE LA GENTE

» **Entretextos**

1 Resposta personal. Objetivo: comprender globalmente el texto.

En el blog *Abierto al público*, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se publicó una infografía en 2015 que retrata América Latina y el Caribe como si fueran 100 personas. Obsévala y comenta con tus compañeros qué más te ha llamado la atención.

¿Cómo serían América Latina y el Caribe si fueran 100 personas?

SI AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE FUERAN 100 PERSONAS

Fuentes: BID, Banco Mundial, ONU, CEPAL, GSMA.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID)

Reproducción permitida. Art. 184 del Código Penal y Ley 26.610, del 19 de diciembre de 1998.

2 Completa los siguientes enunciados con datos de la infografía. Objetivo: identificar informaciones explícitas (comprensión selectiva).

De las 100 personas:

Resposta esperada: Sabe leer y escribir, tiene vivienda, tiene agua potable, etc.

a la mayor parte... Resposta esperada: Sabe leer y escribir, tiene vivienda, tiene agua potable, etc.

b hacia la mitad... Resposta esperada: Tiene sobrepeso, es hombre/es mujer.

c la minoría... Resposta esperada: No tiene acceso a saneamiento, es indígena, tiene más de 65 años, etc.

d muy pocos... Resposta esperada: Hablan francés, cobran más que 50 dólares por día, etc.

3 Relaciona las informaciones siguientes considerando los datos de América Latina y el Caribe. Objetivo: identificar informaciones específicas (comprensión detallada).

I Más que el 50%. II Menos que el 50%.

a Es blanca. I b Es católica. I c Habla portugués. I d Vive en Sudamérica. I e Tiene más que 30 años. II f Cobra entre 0 y 10 dólares por día. I

104

Na categoria *produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras*, presente no livro *Sentidos en lengua española*, do 2º ano, encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 16:** Levantamento de dados de produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - *Sentidos en lengua española* V.2

Livro <i>Sentidos en lengua española</i>	Textos literários	Autores	Nacionalidades	Especificação da página
<b>Volume 2</b>	Gênero: Poema Título: Palabra torta	Fabián Severo	Uruguai	p.125
	Gênero: Poema Título: Cofienso que he visto	Pablo Neruda	Chileno	p.126
	Gênero: Poema Título: “Poema 57”, noite nu Norte	Fabián Severo	Uruguai	p.130
	Gênero: Conto Título: La casa de las palabras,	Eduardo Galeano	Montevideo	p.137
	Gênero: Poema Título: Caracola	Federico García Lorca	Espanhol	p.138

Fonte: Elaboração própria (2022).

A produção literária presente no volume 2 apresenta produções de escritores homens e brancos, como podemos observar, e, na sua maioria, são do gênero poema. A literatura contribui para o aprendizado, o enriquecimento cultural e de vocabulário dos estudantes na língua estudada. Dessa forma, a presença de textos literários deve abranger os demais gêneros para que os alunos tenham contato com e notem a diversidade que envolve a literatura. Além disso, é importante que o LD conte com produções femininas negras, uma vez que boa parte dos nossos alunos brasileiros é composta por pessoas negras, principalmente em colégios públicos, onde o LD em análise foi utilizado.

A seleção das produções literárias no volume 2 dessa coleção marca o domínio da masculinidade e da raça branca, enfatizando alguns cânones da literatura, ou seja, os mais lidos, conhecidos e que têm mais aparições nas coleções de língua espanhola. Pondero que o LD deve mostrar, por meio de fotografias dos escritores ao lado das biografias, e mesclar os autores, escolhendo produções de pessoas sujeitas nos gêneros e na raça. Isso porque, de acordo com Todorov (2014, p. 76), “a literatura pode muito [...] nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. É pensando nesse poder que o livro deve escolher textos que tratem de temáticas próximas da realidade dos nossos estudantes para que, por meio da leitura, seja possível o desenvolvimento crítico e discursivo dos alunos durante as interpretações e a resolução da proposta de atividade

contida no material. A frequência de produções literárias apenas pelo gênero masculino dificulta o contato com outros autores e autoras, mas é importante que essas produções estejam fazendo parte das atividades do LD, de maneira que as leituras e os textos possibilitem o enegrecimento das referências, expondo intelectuais negros e negras atuais no LD.

**Imagen 65:** *Sentidos en lengua española* V.2, p. 130

4 Lee el poema que cierra la ponencia y opina: ¿es la frontera una marca de identidad para el enunciador? Justifica tu respuesta. (Fronteira (el potencial y sus riesgos, sus sentimientos y su modo de hacer) tienen como referencia el "mundo intrusivo" de la frontera. Objetivos: inferir y comunicarse implícitamente y reflexionar criticamente sobre el poema).

Tal vez un día, todos seamos afrontera misma de un solo modo, aunque no haya que pasar adumas para abrazar a una madre e responder interrogatorios para besar um hermano. Onde soñamos una sola poesía. Uso con un futuro onde la única lingua seja la humana porque ya no vamos ser un continente, vamos ser el contenido.

CARLOS CARRASCO

Nós semos da fronteira  
como u sol qui nace al traz su uacalito  
alumeu todo e dí incime du río  
y vai durna la despois da casa dus Rodríguez.

Da fronteira como a lúa  
que hace la noche casi díla  
deitamente luar nas marenys del Cuareim.

Como el viento  
que hace balar las bandera  
como e yuva

que lleva u rango deles yunto con nuestro.

Todos nós semos da fronteira  
como eses pássaro avançando da praia qui  
cantando un idíoma que todos entendem.

Viendo de fronteira  
vemo pra fronteira  
como us evô y nuestros hijo  
cumendo el pan que u chabão amásô  
sofrendo neste fio de mundo.

Nosotros somos la frontera  
más que cualquier río  
y más, mucho más  
que cualquier puente.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> "Poema 57", *Notas no Novo* (2010).

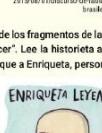
Fragmento de ponencia. SEVERO, F. Portunholado. In: 7º Congresso brasileiro de professores de Espanhol. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.wordpress.com/2015/08/21/discursos-de-folhas-entre-professores-na-reunião-de-apresentação-da-7º-congresso-brasileiro-de-professores-de-espanhol/>. Ficha de consulta: 23-05-2016.

5 En uno de los fragmentos de la ponencia, Fabián Severo dice que "la literatura es otra vida. Allí todo pode acontecer". Lee la historia a continuación y enezuganda comenta si, cuando lees un libro, te pasa lo mismo que a Enriqueta, personaje del historieta argento Liniers.

Reseñas personales. Objetivos: reforzar la lectura de textos y sus diferentes experiencias personales.

SUSI

ENRIQUETA LEYENDO



"EL FARO DEL FIN DEL MUNDO" POR JULIO VERNE



"YARANGONES, EL TIRANONAUTA" POR EDUARDO ALLUM SIE



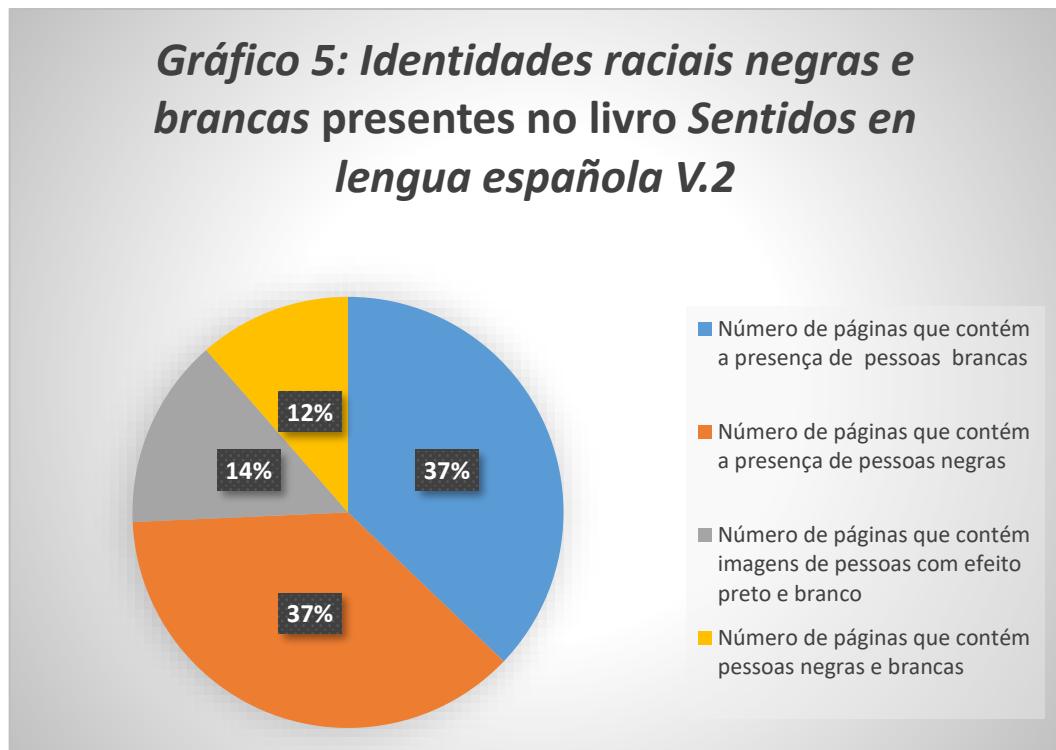
"CUENTO DE LA SELVA" POR HERMANN HESSE

O volume 2 revela as pessoas negras em diferentes contextos e uma equidade nas aparições. Não obstante, a produção literária contempla apenas homens brancos e poucos gêneros textuais. No entanto, mesmo com as imagens representativas, de maneira assertiva, para as pessoas negras, é necessário enegrecer o material para que os alunos se sintam contemplados nas aparições no LD. Além disso, é importante que o professor esteja preparado e que “[...] se posicione criticamente, desconstruindo as fragilidades e inadequações que o material possa conter” (Souza, 2016, p. 38), e isso de modo a complementar as atividades que apresentam inadequações com relação às produções literárias e levar textos produzidos por escritores negros e negras para a sala de aula.

Destaco, também, os dados, na primeira categoria, das imagens que contemplam o efeito preto e branco ou que são antigas e retratam épocas anteriores (similares ao efeito sépia), dificultando o pertencimento racial dos personagens. E, com relação à interação de pessoas

negras e brancas, são páginas em que podemos identificar a interação presente na mesma página ou desenvolvendo atividades juntas.

Por meio do gráfico abaixo, é possível visualizar a equidade nas presenças de pessoas negras e brancas no volume 2, conforme apresentado na Tabela 14.



Fonte: Elaboração própria (2022).

Na coleção *Sentidos en Lengua Española* V.2, destinada ao 2º ano, observo que há uma equidade racial nas aparições de imagens. Isso porque temos 37% de imagens com pessoas brancas e 37% com pessoas negras. Esse resultado é representativo da inclusão e diversidade no material. Essa igualdade promove uma valorização da diversidade e das identidades raciais, auxiliando para que os alunos se sintam representados no material.

### 5.3 Análise da coleção *Sentidos en Lengua Española* V.3

Com o objetivo de investigar a quantidade de vezes em que pessoas negras e brancas aparecem no livro didático (LD), realizei uma análise minuciosa das imagens. Na categoria *presença de pessoas negras e brancas*, presente no livro *Sentidos en lengua española*, do 3º ano, ao término da análise, obtive os seguintes quantitativos de dados:

**Tabela 17:** Levantamento de dados da presença de pessoas negras e brancas - *Sentidos en lengua española* V.3

Livro <i>Sentidos en lengua española</i>	Total de páginas	Número de páginas que contêm presença de pessoas brancas	Número de páginas que contêm presença de pessoas negras	Número de páginas que contêm imagens de pessoas com efeito preto e branco	Número de páginas que contêm pessoas negras e brancas
<b>Volume 3</b>	192	18	10	05	04
<b>Especificação das páginas</b>		p.15, p.37, p.38, p.48, p.49, p.59, p.66, p.68, p.74, p.75, p.84, p.94, p.105, p.108, p.111, p.118, p.120, p.122	p.37, p.38, p.41, p.45, p.48, p.66, p.68, p.74, p.101, p.118	p.46, p.47, p.75, p.86, p.87	p.37, p.38, p.48, p.118

Fonte: Elaboração própria (2022).

O terceiro volume da coleção *Sentidos en lengua española*, destinado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, na unidade 4, denominada “Nuestra América, nuestra África”, expõe uma atividade de pré-leitura, nas páginas 98 e 99, que vai abordar os objetos confeccionados por povos africanos. Dando continuidade, o material traz alguns dados e leis que servem para que os alunos respondam e ativem os seus conhecimentos relacionados ao texto que virá posteriormente. Na página 101, é mostrada a imagem de uma escultura de Zumbi dos Palmares, vinculada a um texto integrado a um site da web com informações sobre a comemoração do Dia da Consciência Negra no Brasil, além do contexto histórico sobre toda vivência, as lutas e a influência que o maior líder quilombola teve nas ações afirmativas e nas leis educacionais para a inclusão de cultura afro e afro-brasileira no meio educacional que tem como referência Zumbi dos Palmares, explicando, também, o processo de criação do Quilombo dos Palmares na região do Nordeste brasileiro.

Tratar sobre Zumbi, no livro de língua espanhola, corrobora a abordagem de temas que fazem parte da realidade dos estudantes brasileiros e auxiliará os alunos a discutirem e responderem as questões de interpretação propostas pela unidade na língua estudada. Entretanto, para que haja melhor aproveitamento e participação dos estudantes na discussão do conteúdo, é pertinente que o professor esteja preparado e tenha conhecimentos sobre o assunto, sem criar estereótipos, e que os aprendizes reconheçam o valor/importância que o líder

quilombola teve/tem para a comunidade afro-brasileira. O LD poderia abordar o Quilombo dos Palmares e a sua existência até hoje como Parque Memorial Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, em União dos Palmares, Alagoas, além de exibir imagens e explicar sobre as visitações e festividades que ocorrem nesse lugar. Estou de acordo com Camargo e Ferreira (2014) ao tratarem que, se o professor não estiver preparado para esses debates, eles passarão despercebidos e, durante a formação ou a formação continuada, devem ser abordados assuntos sobre raça/etnia.

A unidade 3, nomeada “Salud y respeto desde el principio”, exibe, nas páginas 66 e 68, imagens de maternidade e paternidade relacionadas à de afetos, seja entre pai e filho ou mãe e filho. Essas imagens são pinturas em tela que simbolizam amor e cuidados dos pais. Dentre essas representações encontra-se uma de um pai negro com seu filho. Além dessas pinturas, dando seguimento à temática central da unidade, na página 68, podemos identificar várias outras mães de diferentes identidades raciais, inclusive mães negras, demonstrando o cuidado materno. Essas imagens, para Jovino (2013), são relações efetivas que proporcionam uma (des)construção de estereótipos atrelados às relações familiares e que demonstram sorrisos e união entre as famílias negras.

Na página 74 da mesma unidade, são perceptíveis registros representando famílias de distintas identidades raciais e de gênero. Há três famílias com representatividades negras presentes nessa atividade: na primeira imagem, uma família composta por pai, mãe e dois filhos: na outra imagem, uma mãe negra com dois filhos; e a terceira família é composta por dois pais brancos, uma criança negra e uma criança branca. Acredito que a seleção das imagens e as variações das realidades familiares presentes no meio social de hoje contribuem para o reconhecimento familiar e o pertencimento da identidade negra, com o aspecto de alegria, boas vestes e cuidados presentes nas fotografias, vinculados aos cabelos soltos e naturais, demarcando orgulho ao pertencimento racial negro.

As imagens também fazem uma ruptura com representações de parentescos do período da escravização, visto que não apresentam mulheres negras exercendo atividades domésticas ou de cuidadoras dos filhos dos senhores ou homens negros executando trabalhos braçais. Como já foi dito, pondero que essas imagens, no livro, promovem um reconhecimento e a aceitação dos fenótipos e da relação familiar, ampliando não só o reconhecimento dos estudantes, mas fazendo também com que o jovem negro se orgulhe da sua família e da sua ancestralidade.

São, pois, relações de convívio afetivo como o seio familiar, que é uma fortaleza para a grande maioria das crianças negras e que compartilham seus costumes e traços culturais para a

comunidade em que vivem. O livro não traz estereótipos com relação ao número volumoso de parentes na mesma família negra, apresentando um grupo pequeno nas famílias representadas.

**Imagen 66: *Sentidos en lengua española* V.3, p. 101**

LEE

**Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.**

**» Ya lo sabes**

Profektura. Responde a las preguntas personales. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca de los géneros de la cultura periodística.

**1 En diarios hay textos de distintos géneros. Identifica, entre los siguientes, los que conoces.**

a Avisos clasificados.      d Editoriales.      g Reportajes.  
 b Artículos de opinión.      e Entrevistas.      h Reseñas.  
 c Crónicas.      f Noticias.      i Tiras cómicas.

**2 El texto del siguiente apartado es periodístico. ¿Cuál te parece que es su género? ¿Por qué?**

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos y formular hipótesis acerca del texto.

**3 El título del texto que vas a leer a continuación es "Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil". ¿De qué crees que trata? ¿Conoces al personaje que se cita en el título? ¿Qué sabes de él?**

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos y formular hipótesis acerca del tema del texto.

**4 ¿En tu ciudad o estado es festivo el 20 de noviembre? ¿Sabes qué se conmemora ese día?**

Respuesta personal. Objetivo: activar los conocimientos previos acerca del tema del texto.

**» Leer para saber más**

Profesor/Profesora, el artículo periodístico de opinión está publicado en un apartado: **Opinión**. Aquí se empieza a abordar la historia de la lucha por la libertad, permitiendo reflexionar en la importancia y el significado de la fecha, que trata de un importante aspecto de la historia y cultura negra en Brasil. Es importante autorizar que hemos dividido el texto en dos partes, una en esta sección y otra en la siguiente.

**1 Lee el texto a continuación, publicado en el sitio web de una cadena de televisión venezolana. El autor es brasileño, escritor y militante del movimiento negro. Te proponemos dos objetivos de lectura:**

- reflexionar sobre la historia y la cultura afrobrasileñas;
- identificar las características del artículo periodístico de opinión: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.

1. [www.telesur.net/opinion/cha-nacional-de-zumbi-despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20121120-002.html](http://www.telesur.net/opinion/cha-nacional-de-zumbi-despertando-la-conciencia-Negra-en-Brasil-20121120-002.html)

Iniciar Sesión      Buscar      HERRAMIENTAS

**telesur**

NOTICIAS      VIDEOS      MULTIMEDIA      OPINIÓN      BLOGS SOY      REPORTERO      PROGRAMAS      CIUDADANO      Suscríbete al Boletín

Opinión > Artículos

**Día Nacional de Zumbi: despertando la conciencia Negra en Brasil**

Por: Devi Nunes\*

Publicado 25 noviembre 2015

1 El 20 de noviembre se celebra la vida del líder de la resistencia afrobrasileña al tiempo que se reafirma la posición de Brasil como el primer lugar donde los Negros consiguieron la libertad en las Américas.

Una estatua del líder de la resistencia afrobrasileña.  
Foto: Vivossalvador.com.br

Imagen 67: *Sentidos en lengua española* V.3, p. 66



### Imagen 68: *Sentidos en lengua española V.3, p. 68*

UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

**EN FOCO**

Profesor/Profesora, el término “colecho” es un neologismo que todavía no se encuentra en diccionarios de lengua española. Sin embargo, se usa frecuentemente, incluso en referencias bibliográficas académicas, para indicar la práctica de un niño dormir con los padres. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad a partir de imágenes.

**1** Observa estas imágenes y luego elige la leyenda del recuadro más adecuada a cada una.

alimentación sana      lactancia materna      parto natural  
práctica del colecho      uso de portabebés

**a** Lactancia materna. **b** Práctica del colecho. **c** Uso de portabebés.

**d** Alimentación sana. **e** Lactancia materna. **f** Alimentación sana.

**g** Parto natural. **h** Uso de portabebés. **i** Práctica del colecho.

**2** ¿Qué tienen de semejante y de diferente las imágenes a las que has atribuido la misma leyenda? ¿Qué podrías concluir sobre tales semejanzas y diferencias? Respuesta esperada: son, en general, dos imágenes para cada leyenda. Las imágenes parecen mostrar mujeres y niños de grupos sociales distintos, que reproducen prácticas similares. Profesor/Profesora, hoy día hay intentos de valorar prácticas dichas “tradicionales” de crianza y de salud; tal vez sea interesante que los estudiantes tengan esa información en este momento. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad.

Reproducción prohibida. Art. 184 del Código Penal y Ley 9.610, de 19 de febrero de 1956.

### Imagen 69: *Sentidos en lengua española* V.3, p. 74

UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

**12** ¿Qué argumentos se utilizan para defender la tesis del texto? Identifica las afirmaciones verdaderas y las falsas. Objetivo: comprender detalladamente e identificar un elemento de la construcción compasional del texto.

a Los golpes y bofetadas en la infancia producen problemas mentales y alcoholismo. F

b La violencia contra los adultos se ve como mala, pero la violencia contra los niños se ve como "normal". V

c El hecho de pegar a los niños no es tan malo porque no está comprobado que genera problemas en la vida adulta. F

d La agresión física a un niño es un crimen y un atentado contra los derechos humanos, de la misma forma que sería pegarle a un adulto o practicar la tortura. V

e La violencia contra los niños solo se ve como algo malo si genera efectos negativos en el futuro, mientras que la violencia contra el adulto siempre se ve como algo malo. V

f La ausencia de consecuencias comprobadas en la vida adulta no hace que el hecho de pegarle a un niño deje de ser un error como sería usar otros "métodos" antiéticos para lograr otros objetivos. V

**» Entretextos**

**1** Observa las siguientes imágenes y haz lo que se te pide a continuación.

Reproducción autorizada para el uso en el aula. Básico Código Período 2018-2019. Ed. 19 de Noviembre de 1996.



**a** Describe las imágenes. Respuesta esperada: son diferentes familias, con parejas heterosexuales, homosexuales, mujeres y hombres solos, todas ellas con hijos, incluso adoptivos. Objetivo: comprender globalmente los textos no verbales.

**b** Todas esas personas pueden educar con respecto a los niños. ¿Por qué? Justifica tu respuesta. Respuesta personal. Profesor/Profesora, si te parece conveniente, se puede hacer un debate en clase sobre el respeto a los distintos tipos de familias. Objetivo: reflexionar críticamente sobre los textos (literacidad crítica).

**2** Lee el siguiente fragmento de un artículo publicado en una revista científica y luego contesta las preguntas.

74

Para analisar as situações em que pessoas negras são retratadas no livro *Sentidos en lengua española*, do 3º ano, utilizei a categoria *contexto*. Nessa categoria, identifiquei e contabilizei o número de vezes em que pessoas negras são representadas em diferentes situações ao longo do livro. Após a análise detalhada, os resultados revelaram o seguinte quantitativo:

**Tabela 18:** Levantamento de dados dos contextos em que aparecem as pessoas negras  
- *Sentidos en lengua española* V.3

Livro <i>Sentidos en lengua española</i>	Contextos	Especificações das páginas
<b>Volume 3</b>	Estudantes	p.38, p.118
	Criança em trabalho infantil	p.41
	Profissões: Médico, Pesquisadoras; Autônomos, Operária; Pintor; Estudante e Policial	p.38, p.48
	Ilustrações de desenhos e pinturas	p.37, p.45
	Família	p.66, p.68, p.74, p.76
	Líder quilombola	p.101

Fonte: Elaboração própria (2022).

Na primeira unidade, intitulada “Los mundos del trabajo”, na página 38, há imagens de pessoas desenvolvendo diversas atividades laborais, e, dentre essas pessoas, há brancas e negras exercendo profissões.

Nesse contexto de variadas profissões exercidas por pessoas negras, torna-se o LD, como apregoam Camargo e Ferreira (2014), um espelho para os alunos, contribuindo para que se reconheçam no material. Examino as seleções das representações profissionais trazidas na página 38 do material como oportunas, pois as funções exercidas pelas pessoas negras são atividades que requerem uma formação acadêmica. Dessa maneira, o livro didático está colaborando significativamente “[...] para a desconstrução do estereótipo de que negro somente exerce profissões de menor poder ou status na escala social como, por exemplo, empregadas domésticas ou trabalhadores braçais [...]” (Jovino, 2013, p. 8). Logo, são rompimentos dessa magnitude que ajudarão os alunos negros a se identificarem com diferentes profissões que, durante muito tempo, foram e ainda são classificadas como sendo desempenhadas apenas pela branquitude. Durante muito tempo, os LD, a mídia e inclusive o senso comum da sociedade categorizaram as atividades que podem ser executadas por pessoas negras e por pessoas brancas. Para Camargo e Ferreira (2014, p. 173), as pessoas brancas exercem profissões que são “intelectualizadas” e que exigem uma graduação, como, por exemplo, médicos, pesquisadores e militares. Com a vasta seleção de cargos, o livro propicia que os estudantes negros consigam almejar funções como essas sem criar estereótipos sobre os futuros ofícios.

Por outro lado, as páginas 41 e 45, que vão seguir com a temática de trabalhos, na mesma unidade, apresentam fotografias que contrapõem os trabalhos nas páginas anteriores, já mencionadas anteriormente. A primeira imagem, na página 41, é de uma criança negra que está desenvolvendo atividades domésticas de trabalho infantil e, ao lado da foto, há um texto retirado de uma página da *web* com o título “Organización Internacional del Trabajo”, o qual vai discorrer sobre o trabalho infantil e os prejuízos que as crianças têm por desenvolverem trabalhos de forma ilegal, como a falta de acesso à escola, por exemplo. Depois do texto, está presente uma proposta de atividade interpretativa que vai auxiliar na discussão em sala de aula sobre os malefícios do trabalho infantil.

Seguindo na mesma unidade, na página 45, encontram-se algumas imagens de formas de trabalhos executadas em diferentes épocas, e, dentre elas, está disposta uma imagem tradicional dos livros ao representar os negros no período escravocrata. A atividade proposta pede que os alunos observem as imagens e as relacionem com as definições de cada momento. Para a imagem a que me referi acerca do trabalho escravo, a atividade apresenta o conceito de “esclavitud”. Considero, a proposta de atividades e as imagens assertivas em relação às possibilidades de discussões sobre o trabalho infantil e a escravização. É relevante que o professor aproveite a situação e promova uma discussão de conscientização sobre as condições de trabalho e as desvantagens que podem ser proporcionadas de maneira ilegal. Além disso, na página 41, o LD poderia destacar uma fotografia de uma criança branca, uma vez que não é apenas a criança negra que é submetida ao trabalho infantil.

### Imagen 70: *Sentidos en lengua española V.3, p. 38*

UNIDAD 2 - LOS MUNDOS DEL TRABAJO

**EN FOCO**

Las questões 1 y 2 tienen respuestas personales.  
Objetivo: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad.

**Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.**

**1** ¿Qué es "trabajo" para ti?

**2** Observa las imágenes siguientes y reflexiona: ¿representan actividades de trabajo? ¿Por qué? Compara tus conclusiones con tus compañeros.

**a**  MECHENISSE/SHUTTERSTOCK

**b**  ALPHONSO/SHUTTERSTOCK

**c**  PERVAT/SHUTTERSTOCK

**d**  ALF GÖTTSCHE/SHUTTERSTOCK

**e**  NEONKA MEDUSH/GETTY IMAGES

**f**  ELIANA DO CARMO/SHUTTERSTOCK

**g**  ALVAN/SHUTTERSTOCK

**h**  WORKBEN/SHUTTERSTOCK

**i**  LUCA MANTICA/SHUTTERSTOCK

**j**  HOLGER NEETELSTOCK

**k**  DEBORA MARQUES/SHUTTERSTOCK

**l**  DELPHI/SHUTTERSTOCK

Reproducción prohibida. © Ed. do Ceará, Perí. 16/18, 9/10, de 18 de febrero de 2022.

### Imagen 71: *Sentidos en lengua española V.3, p. 41*

2 ¿Ya has leído una entrevista? En caso afirmativo, ¿quién era el entrevistado? ¿Cuál era el tema?

3 ¿Qué te llama más la atención en una entrevista: el entrevistado o el tema? ¿Por qué?

4 Échale un vistazo a la entrevista que viene a continuación. ¿Qué puedes identificar sobre su tema, el entrevistado y el soporte de publicación? Respuesta personal. Objetivo: formular hipótesis sobre el texto.

**» Lee para saber más**

Profesor/Profesora, este texto es una entrevista de una serie titulada "Preguntas y respuestas", disponible en el sitio web de la OIT, en la sección Redacción de la OIT, donde hay noticias, reportajes y artículos de carácter periodístico. Por medio de la lectura, es posible identificar algunas características de las entrevistas periodísticas escritas, que serán ampliadas en *Comprendiendo el género*, y promover la reflexión sobre el trabajo infantil y juvenil. Observa que las preguntas de la entrevista no están en el texto, porque son objeto de la cuestión siguiente.

1 Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre el trabajo infantil y juvenil;
- identificar algunas características de la entrevista periodística escrita: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.



Reproducción autorizada bajo la licencia de uso B601, del 18 de febrero de 1998.

Imagen 72: *Sentidos en lengua española* V.3, p. 45

- 2 Estas imágenes presentan diferentes relaciones de trabajo. Obsévalas y relacionalas con las definiciones de formas de trabajo a continuación. Objetivo: relacionar textos de diferentes géneros discursivos, verbales y no verbales, e identificar relaciones de interdiscursividad.

a Inglaterra, entre 1310 y 1320. I



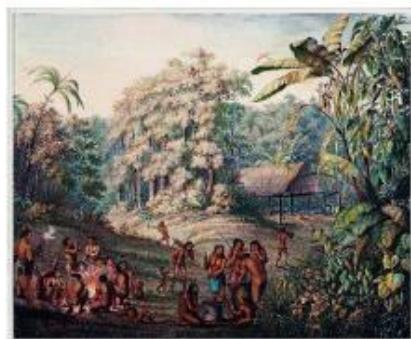
Miniatura de hombres cogiendo trigo con hoces, en la página de agosto de un calendario. Atribuida a Queen Mary Master. La Biblioteca Británica, Londres.

b Hispanoamérica, aproximadamente 1590. III



Ilustración del libro *Narratio regionum indicarum per hispanos quosdam devastatarum* (Bartolomé de las Casas, 1598), de Jean Théodore de Bry. Grabado. Biblioteca Nacional de Francia, París.

c Brasil, 1823. IV



Aldeia dos índios coroados (1823), de Carl Friedrich von Martius y Johann Baptist von Spix. Litografía, 48 cm x 67 cm. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro.

d Brasil, 1834. II



Negociante de tabaco (1834), de Jean-Baptiste Debret. Litografía sobre papel, 32 cm x 23 cm. Museus Castro Maya, Rio de Janeiro.

e España, 1882. V



La tejedora (1882), de Joan Planella i Rodríguez. Óleo sobre lienzo, 182 cm x 142 cm. Colección privada, Barcelona.

Na categoria *produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras*, presente no livro *Sentidos en lengua española*, do 3º ano, encontrei o seguinte quantitativo:

**Tabela 19:** Levantamento de dados de produções literárias e nacionalidade dos autores e autoras - *Sentidos en lengua española* V.3

Livro <i>Sentidos en lengua española</i>	Textos literários	Autores	Nacionalidades	Especificação da página
<b>Volume 3</b>	Gênero: Poema Título: Oda al hombre	Pablo Neruda	Chileno	p.133
	Gênero: Poema Título: Al pie desde su niño	Pablo Neruda	Chileno	p.136, p.137
	Gênero: Poema Título: Canto negro	Nicolás Guillén	Cubano	p.139
	Gênero: Poema Título: Romance de 1 aluna, luna	Federico García Lorca	Espanhol	p.145

Fonte: Elaboração própria (2022).

Segundo os dados acima, podemos destacar que o gênero predominante é poema, e os autores são todos do gênero masculino. Dentre os quatro poemas disponíveis, apenas um é de um escritor negro, Nicolás Guillén, poeta cubano e representante da poesia negra. O poema presente no LD, denominado “Canto negro”, encontra-se na página 139, que compõe o apêndice do material e traz o referido poema juntamente a algumas perguntas de interpretação textual e a biografia do autor.

O poema lido apresenta um ritmo poético, além de palavras que fazem referência à dança congo, popular em Cuba. Além disso, a mensagem contida no texto é de anunciar as raízes africanas através do texto literário e da literatura afro-cubana. O escritor demonstra a exaltação e o orgulho da cultura afro. Com a escrita, é possível divulgar e deixar os costumes africanos serem difundidos até hoje, a exemplo do congo, uma dança popular de origem africana que utiliza tambores e uma coreografia reveladora da identidade negra.

Reflito que a literatura produzida por escritores negros carrega uma grandiosa valorização identitária, além de aspectos culturais e religiosos dos povos afro. Para que o professor possa explorar, ainda mais, esses enfoques e muitos outros, é importante que tenha passado por uma formação que valorize as questões raciais negras e, para além disso, que o discente seja curioso e tenha satisfação em ir além do que o LD contempla. Tendo isso em vista, “o professor precisa mostrar aos alunos a riqueza cultural em se conviver na diversidade e combater o racismo nas salas de aula” (Camargo; Ferreira, 2014, p. 179), buscando outras

informações sobre a mensagem do poema, não explorando apenas a sua forma/estrutura, mas também os enfoques linguísticos e a informação contida na produção literária.

O livro poderia trazer o poema dentro das unidades, e não no apêndice, pois acredito que seja difícil, depois de já ter abordado as atividades propostas no início do livro, o professor e, até mesmo, o aluno utilizarem a proposta disposta no final do material. Outro detalhe importante é mesclar as autorias com textos de criação feminina e masculina, de preferência que haja uma equidade racial negra entre os textos. Na informação trazida sobre a vida do autor, o material poderia agregar a imagem dele para que os alunos conheçam de quem é a obra e de qual identidade racial faz parte.

Diante das informações exibidas dentro dos contextos escolhidos para a geração de dados da coleção *Sentidos en lengua española*, observo que a representação negra contida nas imagens é favorável para que os estudantes negros se sintam orgulhosos da sua identidade racial. No entanto, não há uma equidade entre as aparições de negros e brancos, já que sempre o branco aparece com mais frequência. Mesmo havendo um grande avanço nas abordagens negras contidas no LD, elas mostram a adequação e discussões que regem a Lei nº 10.609/2003, mas que necessitam de melhorias e mais aparições equitativas. A seleção de textos literários com diferentes gêneros também é importante para que os estudantes conheçam e tenham contato com outras expressões literárias. Além disso, é importante também que a produção seja de homens e mulheres negras, brancas e de “[...] outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ [...]” (Kleiman, 2013, p. 40), dando ouvidos a produções de escrevências suleadas com temáticas decoloniais.

### Imagen 73: *Sentidos en lengua española* V.3, p. 139

1 Observa las imágenes que ilustran la portada de la unidad 4 y responde a las siguientes preguntas.

a ¿Qué se representa en las imágenes? Respuesta esperada: objetos de arte producidos por pueblos de América y África. Objetivo: comprender globalmente los textos.

b ¿Qué relación tienen con el tema de la unidad? Respuesta esperada: las imágenes muestran diferentes expresiones artísticas de culturas americanas y africanas. Esas culturas forman parte de la historia de América Latina. Objetivo: relacionar lenguaje no verbal con lenguaje verbal.

c ¿Qué aspectos artísticos destacan? Respuesta esperada: la armonía de formas y colores, el uso estético de elementos de la naturaleza (como las semillas, por ejemplo), la representación de tradiciones culturales, etc. Objetivo: identificar características del lenguaje no verbal.

2 Para ampliar tus conocimientos, forma un equipo con algunos compañeros y, juntos, busquen imágenes de objetos producidos por pueblos de América y África, investiguen sobre sus características estéticas y sobre lo que representan en las culturas donde se producen. Respuesta personal. Profesor/Profesora, para ejemplificar lo que se puede investigar acerca de las características y los significados de objetos artísticos producidos por pueblos de América y África, sugerimos el sitio web del Museu do Arte Indígena (disponible en <www.mai.museu.com.br/maicervol/ctmco>, fecha de consulta: 2 mar. 2016) y del Museu Afro-brasileiro (disponible en <https://www.mafro.ceao.ufrj.br/>, fecha de consulta: 24 abr. 2016). Objetivo: estimular la investigación y la ampliación de conocimientos.

**2.ª parte**

1 Vas a escuchar y leer el poema "Canto negro", de Nicolás Guillén. A partir del título, ¿qué te imaginas sobre el contenido del texto? Respuesta personal. Objetivo: formular hipótesis.

2 Escucha el poema. Pon atención a las palabras, al ritmo y a la sonoridad del texto. Enseguida responde a las preguntas.

**Canto negro**

¡Yambambó, yambambé!  
Repica el congo solongo,  
repica el negro bien negro;  
congo solongo del Songo  
baila yambó sobre un pie.  
Mamatomba,  
serembe cuserembá.  
El negro canta y se ajuma,  
el negro se ajuma y canta,

el negro canta y se va.  
Acuememe serembó,  
aé  
yambó,  
aé.  
Tamba, tamba, tamba, tamba,  
tamba del negro que tumba;  
tumba del negro, caramba,  
caramba, que el negro tumba:  
¡yamba, yambó, yambambé!

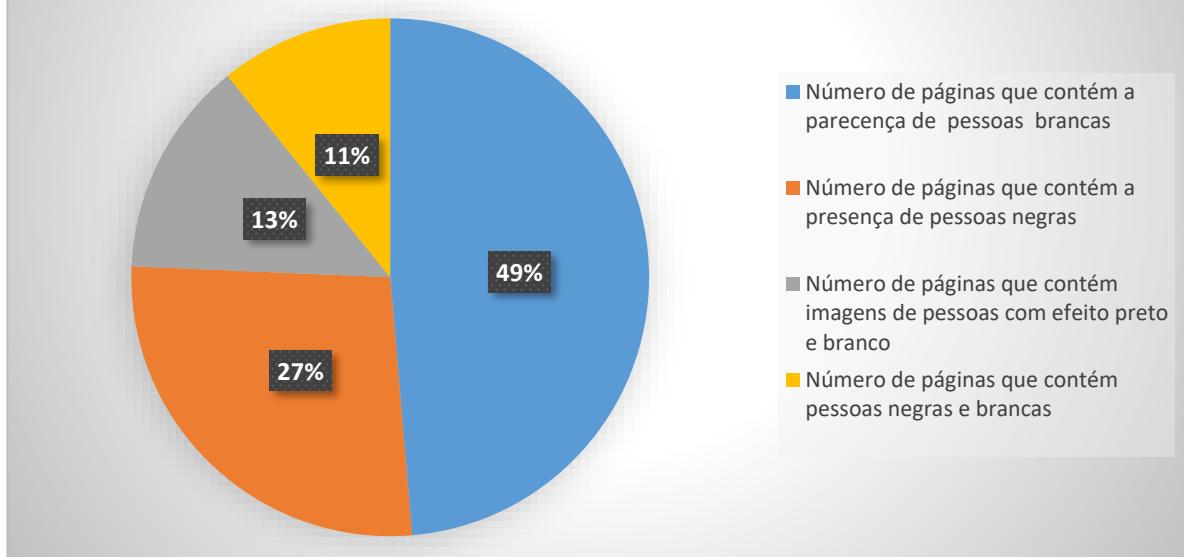
GUILLÉN, N. Canto negro. In: *Nicolás Guillén para niños*. Edición preparada por Ángel Augier. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997. p. 32.

**Nicolás Guillén** nació en Camagüey, Cuba, en 1902. Es considerado el máximo representante de la llamada poesía negra centroamericana y poeta nacional de Cuba. Participó intensamente de la política cubana. Publicó su primer libro, *Motivos de son*, en 1930. Esta publicación da inicio a una nueva etapa de la poesía cubana, pues, por vez primera, el pueblo negro del país se ve retratado con sus costumbres y su vocabulario peculiar. En 1931, publicó el libro *Sóngoro cosongo*, en el que prosigue la búsqueda por las raíces africanas. Falleció en 1989. Otros libros del autor son: *West Indies Ltd* (1934), *Cantos para soldados y sones para turistas* (1937), *El son entero* (1947), *La paloma de vuelo popular* (1958), *Poemas de amor* (1964), *El gran zoo* (1967), *La rueda dentada* (1972), *El diario que a diario* (1972) y *Por el mar de las Antillas anda un barco de papel* (1977).

Fuente de la información: <www.ecured.cu/Nicolás\_Guillén>. Fecha de consulta: 2 mar. 2016.

139

**Gráfico 6: Identidades raciais negras e brancas presentes no livro *Sentidos en lengua española V.3***



Fonte: Elaboração própria (2022).

Com a utilização do gráfico para expor os dados da Tabela 17, observo que a branquitude permanece ocupando o lugar de prestígio no LD, com 49% de aparições. Já a população negra teve 27% de aparições. Observo, assim, que o negro segue tendo suas aparições em segundo plano e com número reduzido de vezes dentro do material didático.

A discrepância nos materiais didáticos revela uma persistente desigualdade na inclusão das identidades raciais nos livros pesquisados. Mesmo com os avanços encontrados relacionados às imagens, aos contextos e às produções literárias de autores negros e negras, as poucas aparições demonstram a necessidade urgente de promover mais equidade e diversidade no LD.

Os três volumes da coleção apresentam um avanço significativo e que contribui para a valorização identitária dos estudantes, no entanto é necessário que haja um enegrecimento das atividades, dos autores e das imagens presentes no LD. O professor deve ser um canal para contemplar o livro e abordar/apresentar aos seus alunos outros textos de autores e autoras negros, além de imagens de pessoas negras em situações assertivas e que motivem os alunos a se orgulharem da sua identidade negra.

## CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Portanto, mais importante do que o privilegiado dar a voz, é preciso que ele dê os ouvidos (Souza, 2016, p. 80).

Ouvir-nos em diferentes cenários da educação é fundamental para que não haja o silenciamento da raça negra e suas produções. Não precisamos que o privilegiado nos dê voz, pois nós já a temos. As nossas vozes ecoam para além da sala de aula e ganham outras dimensões, seja mediante pesquisas de cunho científico como esta ou projetos desenvolvidos por estudantes da graduação, ou comemorações nas escolas com ressignificações e sem estereótipos. A mensagem de Souza (2016), contida na epígrafe, me acompanha desde a graduação e me impulsionou a fazer com que as minhas pesquisas fossem e sejam ouvidas por outros, não só por professores de língua espanhola, mas por todos que tenham interesse e que defendam a luta por uma equidade na educação e nos livros didáticos.

Foi esse ouvir as outras vozes, em especial as que foram e tiveram as suas identidades silenciadas em livros didáticos e com as quais tive contato na disciplina História, que forneceu inquietações para que, quando eu me tornasse professora, visualizasse o meu LD com olhares outros, com a intenção de complementá-lo quantas vezes fosse necessário e reconhecer que a minha sala de aula é constituída por uma pluriversidade, composta por vivências únicas e similares, mas que eu devo estar sempre pronta para intermediar as discussões e ouvi-las.

Em qualquer sala de aula, por mais similares que possam parecer os alunos, a diferença está presente, seja em termos de cultura, gênero, raça e etnia, classe social, orientação sexual, necessidades diferenciadas, ou outros, o que evidencia a necessidade de um olhar mais atento do professor a essas questões. A sala de aula é um espaço rico, completo e complexo por excelência, para o qual indivíduos trazem duas distintas formações e interagem a partir das diferenças e semelhanças (Tarini; Ribeiro, 2009, p. 87).

Estar aberta e preparada para mediações discursivas desenvolvidas em sala de aula torna-me uma profissional inclusiva e conchedora da pluralidade estudantil que compõe as minhas salas de aula, além de ter e aprimorar olhares críticos para os livros didáticos que são e serão utilizados na minha atuação pedagógica. Concordo com Tarini e Ribeiro (2009) ao ponderarem que é indispensável fazer avaliações constantes dos materiais de ensino, uma vez que é por meio dessas análises diárias que o educador perceberá se o seu material é adequado ou necessita de complementos para atender à demanda dos estudantes e obter resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, para que o professor perceba e priorize a avaliação do seu material didático, é necessário que o preceptor tenha passado por uma formação consistente e tenha discutido nas disciplinas temas relacionados às questões sociais identitárias e de elaboração de material pedagógico. A interferência do professor sobre esses recursos didáticos é importante, pois muitos consideram que o LD já está pronto ou o confundem como sendo o único material didático, ou que é apenas utilizá-lo e aplicar as propostas que estão contidas nele. No entanto, é necessário modificar, adaptar e adicionar novas abordagens que sejam próximas das realidades dos estudantes e que contribuam de maneira favorável no processo de ensino e aprendizagem deles.

Outro aspecto importante é o fator tempo e a desvalorização que muitos educadores enfrentam na carreira educacional. Para ter um bom salário como professor, é necessário ter uma carga horária de aulas elevada ou trabalhar em mais de uma instituição. Sendo assim, muitas das vezes o tempo para complementar o material ou elaborar uma atividade é inexistente, fazendo com que o professor adote o livro como o seu roteiro do ano letivo e, inclusive, dos planejamentos anuais. A classe de professores e professoras deveria e deve receber renumeração correspondente a suas atividades trabalhistas, uma vez que, além de terem tarefas na sala de aula, ao chegarem em casa continuam desenvolvendo os trabalhos com inúmeras atividades, como planejamentos, diários, elaborações e correções de atividades/verificações de aprendizagem.

Destaco que, por meio das lutas dos movimentos sociais negros e das legislações que pregam a abordagem das questões raciais negras nas escolas e nas disciplinas, como, por exemplo, a Lei nº 10.639/03, reconheço o meu dever de trabalhar assuntos relacionados a essas questões raciais negras nas minhas aulas de língua espanhola, que não buscam apenas explorar assuntos gramaticais. Assim, a minha prática e os meus materiais pedagógicos devem contemplar essas questões identitárias negras, reconhecendo as produções suleadas e decolonizando os saberes eurocêntricos.

Com o intuito de responder ao questionamento central para concretização desta pesquisa, referente a como se encontram as questões sobre identidades raciais negras nos livros didáticos e se estão sendo, realmente, abordadas como assuntos que possibilitem o desenvolvimento crítico dos estudantes nas aulas de espanhol como língua estrangeira, realizei o processo de análise de duas coleções escolhidas dentre três que foram aprovadas no PNLD 2018. São elas: a coleção *Cernanía Joven e Sentidos en lengua española*. Mediante a separação em imagens com disposição de pessoas negras, os contextos em que aparecem as produções

literárias e quem são os autores, os gêneros textuais que aparecem e a nacionalidade dos escritores, obtive a geração de dados e consegui as respostas para os meus objetivos.

A partir da comparação dos dados gerados, observei que as duas coleções apresentam abordagens que contemplam as identidades sociais de raça negra, exibindo-as em diferentes contextos, que possibilitaram o reconhecimento e o orgulho racial negro por parte dos aprendizes negros e negras. No entanto, ressalto que essas aparições deveriam ser exibidas com imagens em um tamanho maior no LD.

No outro objetivo específico, que está relacionado à verificação da produção literária no que se refere às abordagens, isto é, se é trabalhada de forma decolonial, observei que, dentre os seis livros analisados, apenas três contemplam textos que envolvem a decolonialidade, isso porque os poemas apresentados no V.2 da coleção *Cernanía Joven*, intitulados “Rotundamente negra” e “El cabello de Ilari”, escritos por Campell Bar, abordam temáticas de orgulho e valorização da identidade negra, assim como o poema contido no V.1 da coleção *Sentidos en lengua española*, intitulado “Me gritaron negra”, da autora Victoria Santa Cruz, e, no V.3 da mesma coleção, o poema de orgulho racial negro escrito por Nicolás Guillén, com o título “Canto negro”. Essas produções se enquadram no viés decolonial, pois proporcionam a visibilidade das identidades negras e suas vivências reais.

É evidente que os autores e autoras negros não ocupam um lugar de protagonismo nos LD com as suas produções textuais. E isso é visível com base nos dados apresentados nas tabelas, em que se nota a predominância de produção de autores masculinos e brancos, dificultando, assim, o contato dos alunos com criações que valorizem identidades sociais diversas, principalmente as identidades negras. Além disso, o número de autores que contemplam as vozes do Sul, nas coleções analisadas, é mínimo, dificultando o contato dos estudantes com outros autores, propagando, com efeito, o silenciamento de outras vozes.

Estabeleço que, diante das informações reunidas, há uma grande disparidade com relação à presença de pessoas brancas e negras nos livros analisados e que a representatividade negra ocorre, mas sem uma equidade racial, isso porque os brancos seguem sendo prestigiados com um número maior de aparições, sejam elas em forma de imagens ou nas produções literárias.

Outros aspectos significativos que gostaria de destacar se refere às aparições das histórias em quadrinhos quando são apresentadas nas coleções analisadas. Os personagens contidos nas narrativas gráficas são todos de pele branca, mas é necessário ressaltar a existência de quadrinhos com personagens negros e negras, a exemplo da turma da Mônica, que tem a

personagem negra Milena. Nas coleções *Cernanía Joven* e *Sentidos en lengua española*, há uma grande aparição de imagens e trechos das histórias em quadrinhos nas três coleções, sendo que no V.1 e V.2 aparecem, no entanto com pouca frequência, já no V.3 das duas coleções há predominância de imagens e atividades que contemplam esse gênero, sendo notáveis vários exemplos no V.3 da segunda coleção principalmente. Porém, a representatividade desse gênero nos livros didáticos ainda silencia a visibilidade negra dos personagens. Neste caso, o papel do professor crítico, avaliador e decolonial é imprescindível para complementar o material, trabalhando com esse gênero e expondo personagens negros e negras.

Por meio da interpretação dos dados, observo que tivemos um razoável avanço na contemplação da representatividade negra no LD. Isso se deve ao Movimento Negro e aos pesquisadores que lutam pela causa da equidade racial negra, denunciam, reivindicam e desenvolvem pesquisas e ações com solidez, além de trabalharem muito e batalharem para o não silenciamento dessas identidades, sempre em busca de novas reivindicações e da manutenção dos regimentos educacionais brasileiros. Isso porque o movimento

[...] reivindicou e introduziu no sistema de ensino a pluralidade cultural, mesmo que ainda como tema transversal; introduziu, através de uma ação paralela e continuada, junto a alunos e professores, a história e a cultura do povo na África e no Brasil; reconstruiu, em grande parte, a identidade étnico-racial, a autoestima, o autoconceito e a organização política do negro (Silva, 2022, p. 137; 139).

As evidências examinadas nas duas coleções apontam que, mesmo com todas as atuações do Movimento Negro, das legislações e dos intelectuais que lutam e reivindicam o não silenciamento e a equidade racial negra, os livros ainda apresentam o protagonismo da branquitude nas imagens, nas produções literárias e nos diferentes contextos. Os negros, mesmo ocupando cargos e locais de prestígio, ainda apresentam participações insuficientes nos materiais, o que deixa evidente que não há uma igualdade entre o branco e o negro no LD. Sendo assim, seguimos lutando para que a educação seja inclusiva, e os recursos educacionais também. As reivindicações dos movimentos não devem parar e, sim, seguir ampliando e alcançando novas legislações, modificando as já existentes, com foco na equidade, e nós professores também devemos ser as vozes desses movimentos nas nossas práticas educacionais, levando em consideração as investigações conduzidas pela ótica da LA, da interculturalidade e da decolonialidade em perspectiva suleada.

Pretendo que esta pesquisa contribua para que estudantes da graduação, professores e pesquisadores instiguem olhares outros e desenvolvam outras investigações que, assim como

esta, contribuirão para uma sociedade mais inclusiva, justa e que saiba reconhecer a diversidade que compõe este país e os nossos ambientes de trabalho educacional.

Tal investigação me proporcionou reconhecer a importância de enegrecer, como aponta Paraquett (2018), não só os meus saberes, mas minhas ideologias, minhas práticas pedagógicas e meus recursos didáticos, possibilitando que as minhas aulas de língua espanhola sejam um ambiente de (re)construção e valorização identitária. Ademais, espero que por meio desta pesquisa surjam outras análises e reflexões futuras. É fundamental que mais estudos sejam realizados para se compreender a desigualdade racial negra nos recursos utilizados com finalidades educacionais, destacando a relevância da representatividade equitativa a fim de fomentar a inclusão de vozes autênticas, e que possamos sempre salientar a predominância negra no nosso fazer educativo, fazendo com que os anseios escritos no poema da escritora negra brasileira Carolina Maria de Jesus sejam realizados: que não só no ambiente da sala de aula o negro e a negra sejam felizes, mas que também em nosso país. Por fim, que ninguém fuja de nós, pessoas negras.

Muitas fugiam ao me ver...

Muitas fugiam ao me ver  
 Pensando que eu não percebia  
     Outras pediam pra ler  
     Os versos que eu escrevia.  
     Era papel que eu catava  
     Para custear o meu viver  
 E no lixo eu encontrava livros para ler  
     Quantas coisas eu quis fazer  
     Fui tolhida pelo preconceito  
     Se eu extinguir quero renascer  
 Num país que predomina o preto  
     Adeus! Adeus, eu vou morrer!  
     E deixo esses versos ao meu país  
 Se é que temos o direito de renascer  
 Quero um lugar, onde o preto é feliz.<sup>52</sup>  
 (Carolina Maria de Jesus)

---

<sup>52</sup> Disponível em: <https://encurtador.com.br/rBJX9>. Acesso em: 2 abr. 2023.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 2017. Disponível em: <https://papodehomem.com.br/o-perigo-de-uma-única-história/>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada, ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes, 2007.
- ARACAJU. **Lei nº 2.221, de 30 de Novembro de 1994**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/zGXY5>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- ARACAJU. **Lei nº 2.251, de 31 de Março de 1995**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gptuA>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- ARCHANJO, Renata. Linguística aplicada: uma identidade construída nos CBLA. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, p. 609-632, 2011.
- AZEVEDO, Aline da Silva. A Sala de Aula de Língua Estrangeira como Fórum de Discussão sobre as Identidades de Raça: Compartilhando uma Experiência Intervencionista. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2019. p.51-76.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o espanhol. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Espanhol: Ensino médio**. BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 85-118. (Coleção Explorando o Ensino. V. 16).
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**. As consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BECHARA, Evanildo C. **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa**. 2011.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BISPO, Denise Maria de Souza. **História e Cultura afro-brasileira em Sergipe: antecedentes da Lei 10639/03 – (1980-2003)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

BOTELHO, Gabriela Rodrigues. **Os itens de língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio a partir de uma perspectiva afrogênica.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

BRANDÃO, André; SILVA, Anderson Paulino da. Raça e educação: os elos nas ciências Sociais Brasileiras. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas.** 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 421- 445.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília: MEC – Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** 2004. Disponível em: <https://encurtador.com.br/IFPU9>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Brasília: MEC – Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018:** espanhol – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 04/2015 - CGPLI.** Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 2018.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. **Revista Calidoscópio**, v. 18, n. 2, maio/ago. 2020.

CAMARGO, Mábia; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades sociais de raça no livro didático de língua inglesa: a branquitude como norma. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014. p. 163-183.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. A variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 25-61.

CAVALCANTI, Marilda C. A Propósito de Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 7**. Campinas: Editora UNICAMP, 1986. p. 05-12.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La Hibrys del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 9-24. (Encuentro).

CARDOSO, Lourenço. A Branquitude Acrítica Revisitada e a Branquidade. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p. 88-106, mar./jun. 2014.

COELHO, Wilma de Nazaré B. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. **Cronos**, v. 7, n. 2, p. 303-309, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br. Acesso em: 22 jun. 2022.>

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. **Cercanía joven**: espanhol, 1º ano: ensino médio. Organizadora Edições SM; obra coletiva, desenvolvida e produzida por Edições SM; editora responsável Ana Luiza Couto. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016. (Cercanía joven; 1).

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. **Cercanía joven**: espanhol, 2º ano: ensino médio. Organizadora Edições SM; obra coletiva, desenvolvida e produzida por Edições SM; editora responsável Ana Luiza Couto. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016. (Cercanía joven; 2).

COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. **Cercanía joven**: espanhol, 3º ano: ensino médio. Organizadora Edições SM; obra coletiva, desenvolvida e produzida por Edições SM; editora responsável Ana Luiza Couto. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016. (Cercanía joven; 3).

COIMBRA, Ludmila Scarano; CHAVES, Luiza Santana. Com a palavra, as autoras um olhar para o livro didático como gênero discursivo e como objeto cultural. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). **Interculturalidade e identidades**: formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018. p.219-243.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Novas rotas para o livro didático de espanhol. *In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 169-181.

DAHER, Carmen Del; SANT'ANNA, Vera L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Espanhol: Ensino médio*. BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 55-68. (Coleção Explorando o Ensino. V. 16).

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**. Tradução ME, revisão da tradução e texto final Monica Stabel. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENEVAN, Édina Aparecida da Silva. **Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça**: análise de livros didáticos para o ensino de Espanhol/LE. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/424>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.45-63.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Co-participação tático-reflexiva: formas de (inter)ação na sala de aula de LE com potencial democrático. **Calidoscópio**, v. 5, n. 2, p. 125-138, 2007.

FANON, Frantz. O negro e a linguagem. *In: FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 33-51.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **MiniAurélio Século XXI escolar**: o minidicionário de língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores**: análise de currículos. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Letramento Racial Crítico. *In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (Orgs.). Suleando*

**conceitos e linguagens:** decolonialidades e epistemologias outras. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p.207-214.

FERREIRA, Deise Viana. Afrolatinidade e Educação. *In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (Orgs.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.* 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 17-24.

FERREIRA, Douglas Coelho Alves. A imagem do negro e da negra nos livros didáticos de espanhol. *In: XI Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2020, Recife. Anais do XI Congresso Brasileiro de Hispanistas.* Campina Grande: Realize Editora, 2020.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2018.

FRANÇA, Dalila Xavier de. Discriminação de crianças negras na escola. **Revista Interações**, n. 45, p. 151-171, 2017.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Formação de professores de espanhol no Brasil: algumas reflexões. **Revista Eutomia**, edição 10, dez. 2012.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Sentidos en lengua española, 1º ano.** 1. ed. São Paulo: Richmond, 2016. (“Língua estrangeira moderna: espanhol.” Obra em 3v.).

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Sentidos en lengua española, 2º ano.** 1. ed. São Paulo: Richmond, 2016. (“Língua estrangeira moderna: espanhol.” Obra em 3v.).

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. **Sentidos en lengua española, 3º ano.** 1. ed. São Paulo: Richmond, 2016. (“Língua estrangeira moderna: espanhol.” Obra em 3v.).

GIESEL, Cláudia Cristina Mendes. Uma abordagem sociointeracionista humanizadora para o ensino de línguas estrangeiras: gênero na sala de aula. *In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as.* Campinas: Pontes, 2019. p. 101-120.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. *In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola.* 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03.* Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. –

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. *In: BEUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia do (Orgs.). Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 06-47.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In: FONSECA, Organizadores: Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges Fernandes. Relação étnico-raciais e educação no Brasil.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 95-108.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva.** 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cdnAI>. Acesso em: 26 maio 2023.

GROSFOGUEL, Ramos. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GUIMARÃES, Anselmo; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. *In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (Orgs.). O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas.* Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 08-30.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos analíticos. *In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). Raça: novas perspectivas antropológicas.* 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-82.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999. Disponível em: <https://encurtador.com.br/zGQ89>. Acesso em: 13 maio 2023.

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

hooks, bell. A língua. *In: hooks, bell. Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade.* Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IRALA, Valesca Brasil. Construção de identidade e discurso: implicações no ensino aprendizagem de língua espanhola. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Espanhol: Ensino*

médio. BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 175-190. (Coleção Explorando o Ensino. V. 16).

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradutores: Vicent Jouve; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOVINO, Ione da Silva. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. Universidade Estadual de Ponta Grossa. *In: Anais do SIEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

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*. São Paulo: Parábola, 2013. p.39-58.

LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes. **Currículo e decolonialidade** *In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (Orgs.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 95-102.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em aberto**, Brasília, Ano 16, n. 69, 1996.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade 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, 2007. p. 127-168. (Encuentro).

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PARAQUETT, Marcia. A Linguística Aplicada no Brasil e as Pesquisas em Língua Espanhola. **Revista Inventário**, Ed 12, 2013.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. **Formação intercultural de professores de espanhol**: Materiais didáticos e contexto sociocultural brasileiro. 2014. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; BOTELHO, Gabriela Rodrigues. Isso vai dar samba: a perspectiva afrogênica e decolonial pela linguística aplicada. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, p. 120-137, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/28457/26806>. Acesso em: 14 set. 2020.

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, São Paulo: Pontes Editora, 2020. p. 93-116.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. **Abehache**: revista da Associação Brasileira de Hispanistas, São Paulo, v. 1, n. 1, 2014.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol** Salvador: EDUFBA, 2018. p. 17-35.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Identidades em ebulação: relações étnico-raciais e de gênero/sexualidades na pesquisa em Linguística Aplicada. In: RAMALHO, Christina; LIMA, Geralda de Oliveira Santos (Orgs.). **Estudos linguísticos e literários - Edição comemorativa 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS**. Aracaju: Criação, 2018. p. 179-202. Disponível em: [https://12b71675-15f1-9a63d2aab425e5e96368.filesusr.com/ugd/e6676e\\_f2860612b3d64f68b6f8192a912230cd.pdf](https://12b71675-15f1-9a63d2aab425e5e96368.filesusr.com/ugd/e6676e_f2860612b3d64f68b6f8192a912230cd.pdf). Acesso em: 5 abr. 2022.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Olhares Outros. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p.283-290.

MELLO JUNIOR, José de. **A introdução do e-book no mercado editorial brasileiro: mudança tecnológica, conflitos e resistências**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MENDES, Edileise. Educação Linguística Intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 123-134.

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

MENDES, Edileise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Lingüística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 119 - 139.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 25 - 46. (Encuentro).

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistémica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad** (Antología, 1999-2014). Barcelona, CT: Centre d'Informació i Documentació Internacionals a Barcelona y Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, v. 5, n. 1, p. 03-14, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Inglês no mundo contemporâneo**: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Apresentação no Simpósio Inglês no Mundo Contemporâneo promovido pela International Research Foundation for English Language Education – TIRF. São Paulo, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Sebastião; THOMAZ, Omar Ribeiro. Raça e nação. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 193 – 236.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, Gabriela Luna Bellas. **A Representação da Identidade Negra no Livro**

**Didático de Espanhol do Ensino Fundamental II.** 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fgsFV>. Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. A linguística aplicada: definições e áreas de atuação. *In:* MUSSI, Marcus Vinícius Freitas (Org.). **Linguística Aplicada:** panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste, São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 20 – 33.

ORLANDO, Andreia Fernanda *et al.* Os Estereótipos do Negro Presentes em Livros Didáticos: uma análise a partir dos parâmetros nacionais. *In:* FERREIRA, Aparecida de Jesus. **PEAB** – Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências. Cascavel: Unioeste, 2008. p. 61- 74.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A história do material didático**, 2008. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/historia.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Espanhol:** Ensino médio. BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 137-156 (Coleção Explorando o Ensino. V. 16).

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

PENNYCOOK, Alastair. Uma lingüística aplicada transgressiva. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* Edgardo A. LANDER. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** 2009. (CES) ISBN 978-972-40-3738-7.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da lingüística aplicada. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-166.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitores em diferentes tempos: A recepção do Conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. **Revista Interdisciplinar**, São Cristóvão, UFS, v. 35, p. 41-56, jan./jun. 2021.

RODRIGUES, Daiane Santos; ROSA, Acassia dos Anjos Santos. A identidade étnico-racial no poema “El cabello de illari” de Shirley Campbell Barr. In: **Anais do XVIII Seminário Internacional Mulher e Literatura**. Organizadores: Carlos Magno Gomes, Christina Bielinski Ramalho e Ana Maria Leal Cardoso. Aracaju, SE: Criação Editora. Brasil, 2019. 910 p.; il.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos; RODRIGUES, Daiane Santos; FONSECA, Mariana Augusta Conceição de Santana. A representação feminina na produção audiovisual latinoamericana: por uma educação linguística decolonial. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; TONELLI, Fernanda; ALEXANDRE, Diego (Orgs.). **Pedagogias decoloniais e ensino plural de espanhol no Sul Global**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 18-43.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. (Trad. Rosiane Xypas). **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 35, 2018.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Espanhol: Ensino médio**. BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 13-24. (Coleção Explorando o Ensino. V. 16).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina Andrea (Orgs.). **Epistemologías del Sur**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018. p. 25-62.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chou. Qual “retrato do Brasil”? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo (Orgs.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 83-120.

SANTOS, Isabella Silva dos, SILVA JÚNIOR, Carlos Antônio. 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. 11-29.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Nova Geração. 2002. (Obra em 4v. para alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>o</sup> séries.)

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>. Acesso: 20 jul. 2022.

SILVA, Benedita da. Enegrecer a Esquerda, o caminho Estratégico da Luta Popular no Brasil. In: GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina; COUTINHO, Elen (Orgs.). **Cadernos igualdade racial** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Perseu Ábramo, 2022. p. 51-56.

SILVA, Cleidimar Aparecida Mendonça e. O livro didático de Espanhol no Brasil: da concepção de falsos amigos à entrada do PNLD. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (Orgs.). **O livro didático de espanhol sob múltiplas perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 65-82.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da *et al.* Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

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, Edição Especial Dossiê SULear, Ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2020/01/Dossie-Sulear-SURear.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SILVA JÚNIOR. Antônio Carlos. Sulear. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 339-350.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 73-102.

SOUSA, Adriano de Alcântara Oliveira; ANDRADE, Júlia Maria Muniz. Linguística Aplicada: um percurso histórico. **Revista Ininga**, Teresina, v. 3, n. 1, p. 3-12. jan./jun. 2016.

SOUZA, Carla Dameane Pereirade. Selecionar e produzir materiais didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira interpretação e criação. *In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia. Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol* Salvador: EDUFBA, 2018. p.183-202.

SOUZA, Joseane Silva. **Identidades negras no livro didático de espanhol**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SPOSATI, Aldaíza. Mapa da exclusão/inclusão social. **Consciência**, n. 36, out. 2002. Disponível em: <https://encl.pw/0IVhS>. Acesso em: 13 fev. 2023.

TARINI, A. M. F. L.; RIBEIRO, I. Formação de Professores de línguas: da reflexão à produção de materiais de ensino enquanto prática social. *In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). Formação de Professores de línguas: investigações e intervenções*. 100. ed. Cascavel - Paraná: Edunioeste, 2009. p. 85-100.

TELLES, João A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Revista Universitas Humanística**, Bogotá, n. 81, p. 33-58, 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Pedagogías Decoloniales Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re)Existir y (Re)Vivir - Tomo I. Ed. Catherine Walsh, 2009.