



Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais

Intercultural and decolonial language education in Spanish: intersectional proposals

Educación lingüística intercultural y decolonial en español: propuestas de interseccionalidad

Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS)
profadoris_ufs@yahoo.com.br

Resumo

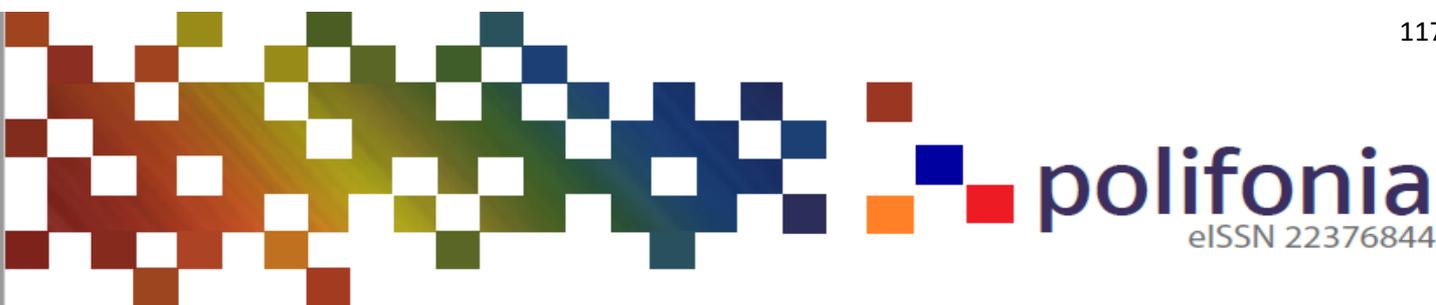
Problematizar conhecimentos disciplinares em busca da construção de uma base transdisciplinar é um tema recorrente nas pesquisas em Linguística Aplicada contemporânea. Muitas vezes, o currículo das universidades é engessado, o que contribui para não promover, de fato, uma educação intercultural e decolonial, baseada nas epistemes desses campos de estudos. Neste artigo, será discutido como a educação linguística em língua espanhola pode contribuir para a construção de unidades didáticas que promovam um currículo intercultural e decolonial. Para tal, é analisada, seguindo a metodologia qualitativa-interpretativista, uma proposta avaliativa da disciplina “Educação Linguística Intercultural”, que faz parte do projeto curricular do Curso de Especialização em Multiletramentos na educação linguística e literária em espanhol, ocorrido na Universidade Federal de Sergipe. Os resultados revelam que é fundamental que os(as) professores(as)/graduandos(as) tenham, nas bases de sua formação, discussões transdisciplinares, que levem em conta conhecimentos advindos de outras áreas do saber, de maneira que a diversidade seja um ponto comum e balizador, sendo possível desconstruir os paradigmas monoculturais pelos quais os conhecimentos são construídos. As conclusões apontam que, ao abandonar práticas coloniais, promovendo práticas decoloniais, é possível que os diversos segmentos identitários tenham espaço na escola, através de um viés interseccional, criando comunidades de transformação social.

Palavras-chave: educação linguística, interculturalidade, decolonialidade.

Abstract

Problematizing disciplinary knowledge in search of the construction of a transdisciplinary base is a recurring theme in contemporary Applied Linguistics research. Often, the curriculum of universities is rigid, which contributes to not promoting, in fact, an intercultural and decolonial education, based on the episteme of these fields of study. In this article, it will be discussed how a linguistic education in Spanish language can contribute to the construction of didactic units that promote an intercultural and decolonial curriculum. To this end, an evaluation proposal of the subject "Intercultural Linguistic Education" is analyzed according to the qualitative-interpretativist methodology. This subject is part of the curricular project of the Specialization Course in Multiliteracies in Spanish Language and Literary Education, which took place at the Federal University of Sergipe. The results reveal that it is fundamental that the teachers/undergraduate students have, in the bases of their training, transdisciplinary discussions that take into account knowledge from other areas, so that diversity is a common and referential point, being possible to deconstruct the monocultural paradigms by which knowledge is built. The conclusions point out that, by abandoning colonial practices and promoting decolonial practices, it is possible that the various identity segments have space at school, through an intersectional bias, creating communities of social transformation.

Keywords: linguistic education, interculturality, decoloniality.



Resumen

Problematizar conocimientos disciplinares en búsqueda de la construcción de una base transdisciplinar es un tema recurrente en las investigaciones en Lingüística Aplicada contemporánea. Muchas veces, el currículum de las universidades es enyesado, lo que contribuye para no promover, de hecho, una educación intercultural y decolonial, basada en las epistemes de esos campos de estudios. En este artículo, se discutirá cómo la educación lingüística en lengua española puede contribuir para la construcción de unidades didácticas que promuevan un currículum intercultural y decolonial. Para eso, se analiza, siguiendo la metodología cualitativa interpretativista, una propuesta evaluativa de la asignatura “*Educação Linguística Intercultural*”, que hace parte del proyecto curricular del Curso de *Especialização em Multiletramentos na educação linguística e literária em espanhol*, ocurrido en la Universidad Federal de Sergipe. Los resultados revelan que es fundamental que los(as) profesores(as)/graduandos(as) tengan, en las bases de su formación, discusiones transdisciplinares, que lleven en cuenta conocimientos que vienen de otras áreas del saber, de manera que la diversidad sea un punto común y balizador, siendo posible deconstruir los paradigmas monoculturales por los cuales los conocimientos son construidos. Las conclusiones apuntan que, al abandonar prácticas coloniales, promoviendo prácticas decoloniales, es posible que los diversos segmentos identitarios tengan espacio en la escuela, a través de un sesgo interseccional, creando comunidades de transformación social.

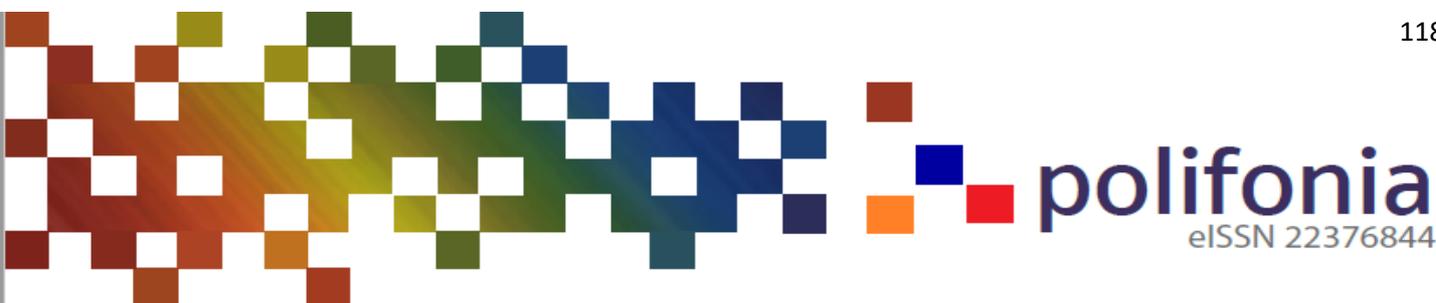
Palabras clave: educación lingüística, interculturalidad, decolonialidad.

1. Considerações iniciais

Neste artigo será discutido como a educação linguística em língua espanhola pode contribuir para a construção de Unidades Didáticas (UD) que promovam um currículo decolonial e intercultural. Parto do pressuposto de que as universidades, muitas vezes, possuem uma estrutura engessada em seus conhecimentos e estruturas (CASTRO-GÓMEZ, 2007) e, conseqüentemente, são pensadas por meio de óticas coloniais, o que impede que um currículo baseado nas epistemes da interculturalidade (MATOS, 2018; 2014; PARAQUETT, 2018; 2010; WALSH, 2009; WALSH, OLIVEIRA e CANDAU, 2018) seja posto em prática, seja na graduação ou na pós-graduação.

Dessa forma, apresentarei os resultados de uma proposta avaliativa ofertada na disciplina *Educação Linguística Intercultural*, que faz parte do projeto curricular do curso de especialização em Multiletramentos na educação linguística e literária em espanhol, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participaram desta Especialização alunas(os) com diploma de Licenciatura em Letras – Espanhol e Letras – Português/Espanhol.

Com base nos dados analisados, saliento a necessidade de que os currículos na formação de professores sejam revistos sob um olhar decolonial, com a finalidade de



desconstruir os paradigmas¹ monoculturais pelos quais os conhecimentos são construídos. Para que professores elaborem UD sob a perspectiva intercultural, é fundamental que tenham, nas bases de sua formação, discussões transdisciplinares, que considerem conhecimentos advindos de outras áreas do saber, de modo que a diversidade seja um ponto comum e balizador de suas elaborações.

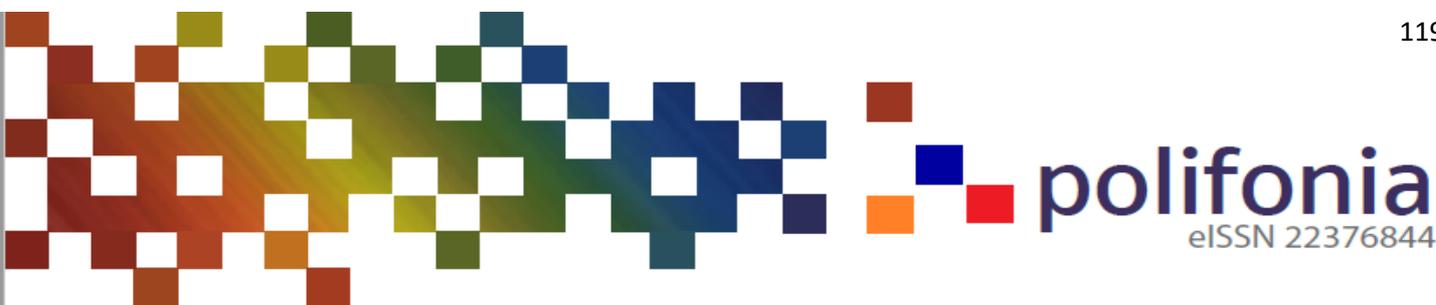
Problematizar conhecimentos disciplinares em busca da construção de uma base transdisciplinar é um tema recorrente nas pesquisas em Linguística Aplicada contemporânea (MOITA LOPES, 2013; 2006; PENNYCOOK, 2006; 1998; RAJAGOPALAN, 2006; 2003), área de pesquisa na qual me situo. Dessa maneira, o presente artigo pretende trabalhar com outras vozes: as vindas do sul global (SANTOS, 2007) e que precisam ser ouvidas, também, na educação linguística, de modo que uma proposta decolonial possa ser colocada em prática.

2. Perspectivas decoloniais e interculturais nos currículos

Castro-Gómez (2007), baseado em postulados de Lander (2000), aponta que é preciso decolonizar a universidade, pois muitas instituições de ensino superior reforçam as hegemonias ocidentais em diversos âmbitos. Para Castro-Gómez (2007), a universidade, como é vista hoje, encarna o que ele denomina *hybris del punto cero*, em um modelo que possui reflexos na disposição das disciplinas e na articulação departamental dos programas, em seus conhecimentos e estruturas. Para o teórico, a transdisciplinaridade é uma das maneiras pelas quais se pode promover a decolonização da universidade. Entretanto, para que seja possível, um caminho é a criação de uma universidade transcultural, na qual “[...] diferentes formas culturais de produção de conhecimentos possam conviver sem serem submetidas à hegemonia única da *episteme* da ciência ocidental” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87. Tradução da autora. Grifo do original).²

¹ Representação de padrão a ser seguido.

² Cf. o trecho original: “[...] diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de la *episteme* de la ciencia occidental” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87, grifo do original).



O diálogo de saberes é um dos pontos principais para a articulação dos dois conceitos – que não seriam somente a junção pura e simples dos conhecimentos entre duas disciplinas –, gerando novos campos do saber:

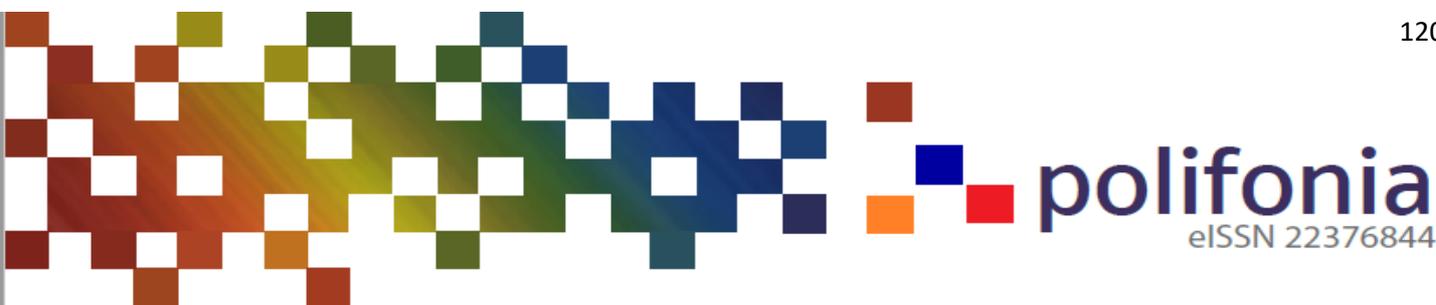
Isso é tão somente um aspecto ao que provavelmente nos levaria à assimilação do pensamento complexo, e do qual já existem certos sinais, ainda que tímidos. Mas o outro aspecto, o mais difícil e que ainda não dá sinais de vida, tem relação com a possibilidade de que diferentes formas culturais de conhecimento possam conviver no mesmo espaço universitário. Diríamos, então, que enquanto a primeira consequência do paradigma do pensamento complexo seria a flexibilização transdisciplinar do conhecimento, a segunda seria a *transculturização do conhecimento* (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87. Tradução da autora. Grifo do original).³

Assim, a transculturização do conhecimento é um processo para que mudanças estruturais possam ocorrer dentro das universidades, como por exemplo, o pensamento disciplinar, no qual não há espaço para diálogo entre diversos saberes. Entretanto, o modelo epistêmico do ponto zero, como ponto de partida supostamente neutro e absoluto, não permite essa mudança de paradigmas. Desta maneira, nos encontramos em uma encruzilhada, na qual temos indicações sobre possíveis caminhos para decolonizar os paradigmas coloniais pelos quais a universidade é balizada, mas que o sistema não permite, muitas vezes, transcender.

Um dos âmbitos a transculturar é o dos currículos – estes, por sua vez, muitas vezes engessados e impregnados de colonialismo⁴ –, desaprendendo as maneiras cristalizadas de construir os conhecimentos. Retomo, dentro do campo teórico da Linguística Aplicada, um termo utilizado por Fabricio (2006), que é o da linguística aplicada como espaço de desaprendizagem. Nesse espaço, há a preocupação com os desdobramentos éticos dos conhecimentos que são produzidos, de tal maneira que a interlocução proporcionada pela

³ Cf. o trecho original: “[...] Esto es tan sólo un aspecto al que probablemente nos llevaría la asimilación del pensamiento complejo, y del cual existen ya ciertas señales, aunque todavía tímidas. Pero el otro aspecto, el más difícil y que todavía no da señales de vida, tiene que ver con la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario. Diríamos, entonces, que mientras que la primera consecuencia del paradigma del pensamiento complejo sería la flexibilización transdisciplinaria del conocimiento, la segunda sería la *transculturización del conocimiento*” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 87, grifo do original).

⁴ O colonialismo é compreendido como um evento histórico, referindo-se ao controle imposto por autoridades políticas em territórios invadidos, instaurando um processo colonial. É possível indicar seu início e fim, no Brasil, esse período foi do século XVI ao XIX. Já a colonialidade tem caráter mais duradouro e é forjada a partir do colonialismo, como resultado da manutenção da imposição do poder e da dominação colonial, que consegue atingir diversas esferas, dentre elas, as estruturas subjetivas de um povo.



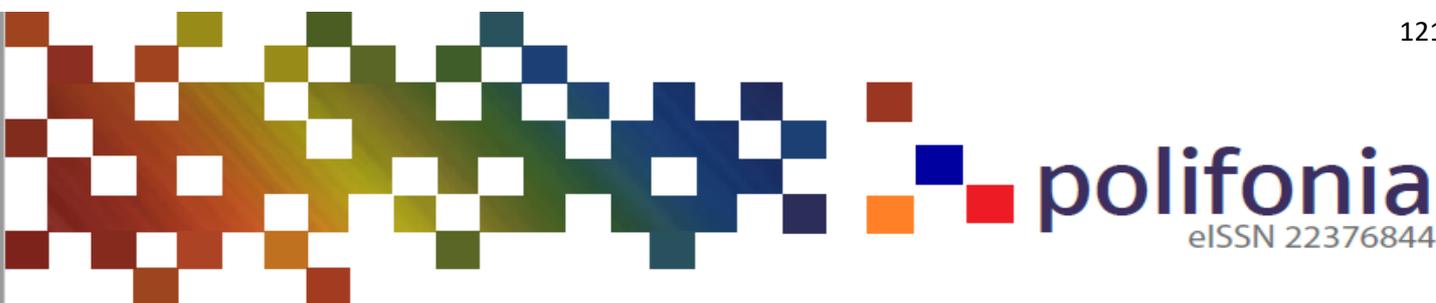
transculturalidade seja um meio de olhar para a relevância social de nossos estudos, perguntando-nos sobre os atores sociais que deles participam.

Dessa forma, a Linguística Aplicada é, atualmente, um campo de estudos de desaprendizagem, por meio do qual olhamos para outras áreas que podem enriquecer e auxiliar a entender nossos objetos de pesquisa, sem apreensão por estar em um *entre-lugar* (BHABHA, 2001) construído nas fronteiras, ocupando uma posição que permite maior visibilidade das estruturas de poder e de saber:

Por isso, não devemos ver a multiplicidade de construtos presentes em uma LA [Linguística Aplicada] híbrida e inter/transdisciplinar com temor pelo risco de perda das especificidades da área ou de sua essência. Aprendemos na cultura a olhar com desconfiança para as misturas, os cruzamentos, as metamorfoses e a diversidade; em razão disso, a pluralidade de referências costuma nos desconcertar. “Desaprender” a noção de negatividade atribuída à mestiçagem e apostar na fluidez e nos entreespaços como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea é, assim, um grande desafio. É para esse lugar que a LA parece caminhar (FABRICIO, 2006, p. 62).

Aponto que, além de desaprender as maneiras de fazer Linguística Aplicada (LA), é relevante desaprender as maneiras de construção dos currículos, calcadas em processos de subjetivações limitadas. Nesse artigo, me restrinjo aos currículos universitários dos cursos de licenciatura em Letras – Espanhol, sendo o espectro bem mais amplo se pensamos, por exemplo, nos currículos escolares. Entretanto, os reflexos nas escolas de ensino básico estão relacionados com as práticas na formação de professores, na qual estas questões estejam em discussão, de maneira que futuros professores possam promover mudanças sociais por meio de práticas pedagógicas decoloniais, que supõem 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.

Atualmente, muitos cursos de licenciatura de nosso país estão passando por mais uma reformulação. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 1º de julho de 2015, por exemplo – que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduadas(os) e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada –, assim indica, em seu artigo 13:



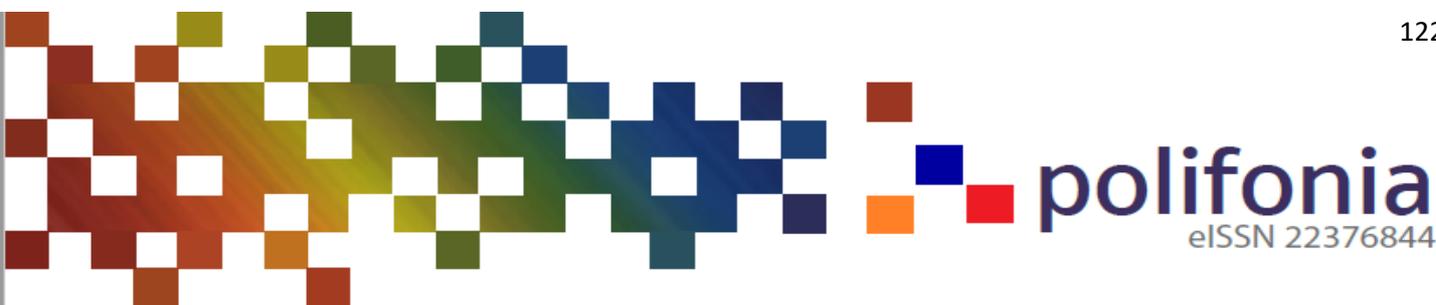
§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

Percebe-se que a Resolução aponta como relevante o tratamento curricular de conteúdos relacionados aos direitos humanos, às diversidades étnico-raciais, de gênero, sexuais, religiosas etc. na formação de professores, além de outras temáticas igualmente importantes. Nesta direção, os discursos e as identidades sociais muitas vezes são silenciados ou apagados pela ótica colonial da construção do saber, na qual a perspectiva eurocêntrica (MIGNOLO, 2008) é a baliza das epistemologias nas quais os currículos são construídos, pois um grupo decide quais conhecimentos devem ou não ser ensinados – e a escolha do que vai compor estes documentos é parte de um processo que pode desconstruir as maneiras tradicionais de educar.

Assim, temáticas antes marginalizadas e invisibilizadas tomam cada vez mais espaço dentro dos currículos, seja nas universidades, seja nas escolas. E se entendemos que *currículo* é poder e é o resultado de uma seleção prévia, constituindo-se em um documento de identidade (SILVA, 2017), devemos refletir sobre quais poderes estamos perpetuando e sobre quais estamos negligenciando:

[...] o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (SILVA, 2017, p. 15).

E como escolher quais conhecimentos devem ser privilegiados na elaboração de tais documentos? Silva (2017) aponta que as teorias pós-críticas de currículo enfatizam os seguintes conceitos: *identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo*. Adiciono, ainda, os conceitos de *interculturalidade e decolonialidade* como alternativas para a construção de currículos abertos à diversidade cultural. Nossos olhares precisam contemplar outras direções, de modo que nos distanciemos de práticas positivistas, que entendem que o conhecimento



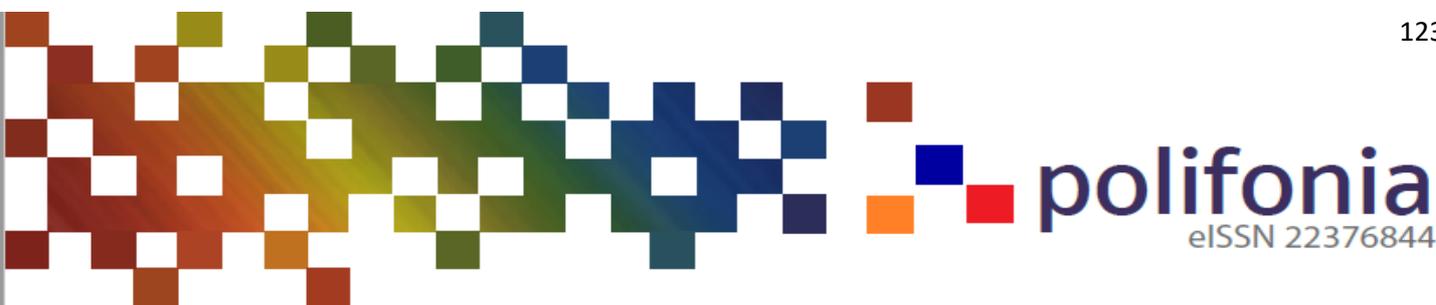
científico é a única forma de conhecimento verdadeiro, e adentremos outros territórios fronteiriços:

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é *documento de identidade* (SILVA, 2017, p. 150, grifo nosso).

Sendo um documento de identidade – e entendendo as *identidades* (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002; 2003) como múltiplas, fragmentadas e em constante construção e desconstrução –, a proposta de um currículo decolonial/intercultural é propícia para essa problematização e tais discussões vêm ganhando espaço nos últimos anos em nosso país. Pensar uma perspectiva de educação que coloque em evidência os “[...] sujeitos subalternizados pela colonialidade: povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6), embora segmentos conservadores da sociedade apontem o contrário, é uma pauta de extrema importância na atualidade.

Uma questão a se levar em consideração é o viés interseccional, ao pensar em como as identidades são construídas e reconstruídas, de maneira que elas não sejam tomadas como blocos separados, sem atentar para suas complexidades. As intersecções entre raça, gênero, classe social e outras, podem atuar como mecanismo de silenciamento, cruzando os sistemas de opressão, dominação e discriminação, a partir de diversos fenômenos acarretados pelas estruturas de poder nas quais estamos submetidos.

Dessa maneira, a intersecção entre duas ou mais formas de subordinação são fatores que se sobrepõem em escalas de discriminação e opressão social, não se tratando de somente reconhecer a multiplicidade de sistemas, como o sexismo, o racismo e o patriarcado, mas de entender como todos se relacionam na manutenção de poderes e privilégios hegemônicos (CRENSHAW, 2004; DAVIS, 2016; COLLINS, 2019). Partindo da categoria da interseccionalidade, não é possível, por exemplo, abordar a temática das mulheres sem considerar outras identidades que se cruzam através de suas vivências que muitas vezes são



invisibilizadas ou, até mesmo, apagadas, em uma tentativa de generalizar o que significa ser mulher no mundo, reafirmando os marcadores de opressão.

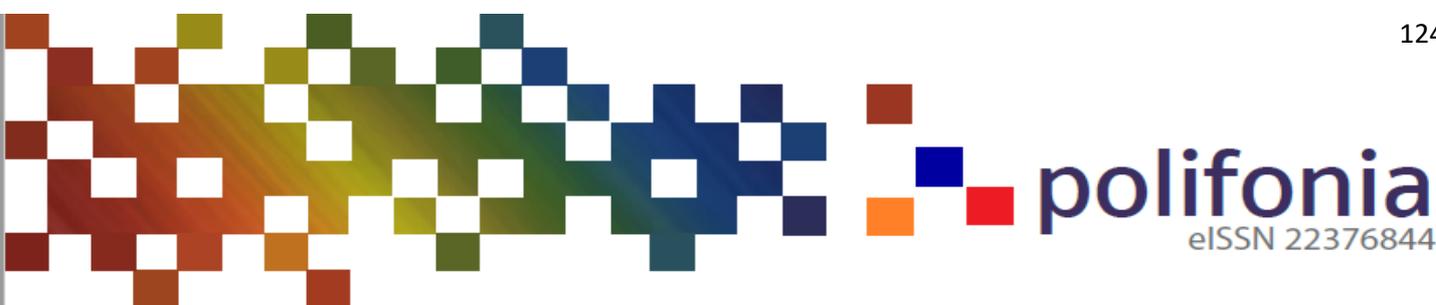
Sobre esse tema, hooks (2013) indica que as categorias de raça, gênero e capitalismo, entendidas como categorias que produzem e perpetuam sistemas de opressão e dominação de classe apontam para a perspectiva interseccional e Akotirene (2019, p. 113) expressa a importância de seguir o método diaspórico feminista, aumentando o diálogo com povos colonizados em um viés interseccional, pois “O conhecimento deve ir além das demarcações fixadas por linhas imaginárias do horizonte e, finalmente, valer-se de raça, classe, território e gênero, mas enlanguescendo-se”.

Essas questões vão ao encontro de uma LA que visa interferir na realidade social, na medida em que proponha pesquisas e práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos – no caso estudado, os currículos como forjadores de identidades. Na próxima seção, apresentarei uma proposta ocorrida em disciplina no âmbito da pós-graduação.

3. Experiências de elaboração de Unidades Didáticas com foco na interseccionalidade

Como professores, saliento a importância da preparação de um material culturalmente sensível, que ampliará o conhecimento de mundo de nossas(os) alunas(os), desconstruindo estereótipos e contribuindo para o diálogo intercultural (MENDES, 2012; 2007) e para a discussão acerca da presença de grupos minoritários ou marginalizados – cuja influência social não pode ficar de fora das salas de aula (MATOS, 2014). A desconstrução de estereótipos pode ser uma forma de combater a desigualdade. Ademais, a dificuldade de professores e/ou dos materiais didáticos abordarem, em suas aulas, questões relacionadas à pluralidade cultural e identitária, é um empecilho para a promoção de práticas pedagógicas decoloniais, que promovam o respeito, o entendimento e a intersecção das diferenças que nos constituem.

Assim, a elaboração e/ou seleção de materiais de maneira crítica, de modo que seja feito o resgate da história de povos subalternizados – como, por exemplo, as histórias das comunidades negras, indígenas e de demais segmentos étnicos, pode auxiliar a reafirmar a formação de nossa sociedade. Mais especificamente ao tratarmos da educação linguística da língua espanhola,



questões de raça e etnia também estão muito arraigadas na formação das nações hispânicas. Neste sentido, a sala de aula tem um papel fundamental no fomento do respeito à diversidade das matrizes étnico-raciais características da América Latina – e para construir uma sociedade igualitária, plural e democrática, comportamentos discriminatórios precisam deixar de ocorrer tanto dentro da escola quanto fora dela.

Uma proposta curricular que somente celebre a tolerância ao outro como forma de trabalhar com as diversidades sociais, culturais e identitárias existentes não contribuirá para diminuir as desigualdades. Nesse sentido, aponto três questões: *questionar* essa diferença, *explicar* como ela é produzida e *identificar* quais são os jogos de poder estabelecidos por esse discurso. Esses conceitos são socialmente construídos e, muitas vezes, usados discursivamente para não dar ouvidos (no lugar de voz) aos indivíduos marginalizados, repetindo, assim, um ciclo de apagamento e de silenciamento que só reafirma currículos baseados na colonialidade (SILVA JÚNIOR e MATOS, 2019).

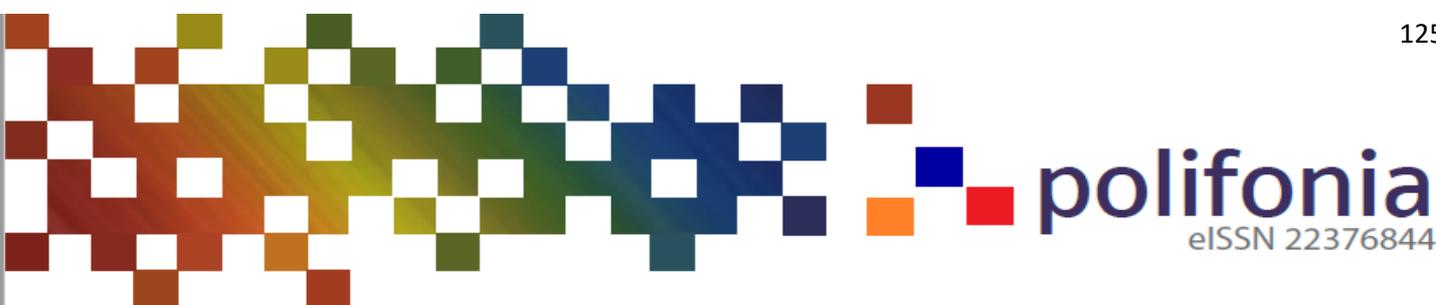
A proposta de trabalhar com uma perspectiva decolonial e intercultural dos currículos pôde ser colocada em prática através da disciplina intitulada “Educação Linguística Intercultural”, ofertada em 2018 na especialização em Multiletramentos na educação linguística e literária em espanhol, curso vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Participaram da disciplina alunas(os) com diploma de licenciatura em Letras – Espanhol e Letras – Português/Espanhol. Para este artigo, apresentarei os resultados de uma das propostas avaliativas.

A ementa da disciplina apresentava a seguinte proposta:

A interculturalidade como meio para a educação linguística inclusiva. Princípios teórico-metodológicos inerentes à educação intercultural e à educação linguística. Diálogos interculturais entre o Brasil e o universo hispânico. Relações étnico-raciais, de gêneros e sexualidades nas construções identitárias e interculturais. Elaboração de materiais didáticos interculturais com foco nos multiletramentos.⁵

Feitas as discussões teóricas inerentes à proposta, a turma deveria elaborar, em grupos, uma Unidade Didática (UD) que pudesse materializar, na prática, as teorias discutidas, de maneira que a educação intercultural e decolonial pudesse ser aplicada futuramente nas aulas

⁵ Embora a palavra decolonialidade não estivesse expressa na ementa, foram realizadas discussões sobre estudos decoloniais na disciplina.



de espanhol em que estes professores trabalhassem. Foi uma tentativa de unir a teoria, a prática e a ação, fugindo de aulas puramente baseadas no aspecto teórico e sem relação com a práxis pedagógica (FREIRE, 1970) daqueles(as) professores(as).

A turma possuía um total de 22 alunas(os) que, em duplas ou trios, elaboraram o trabalho. Recebi um total de oito UD que abordavam diversas temáticas, com os seguintes títulos:

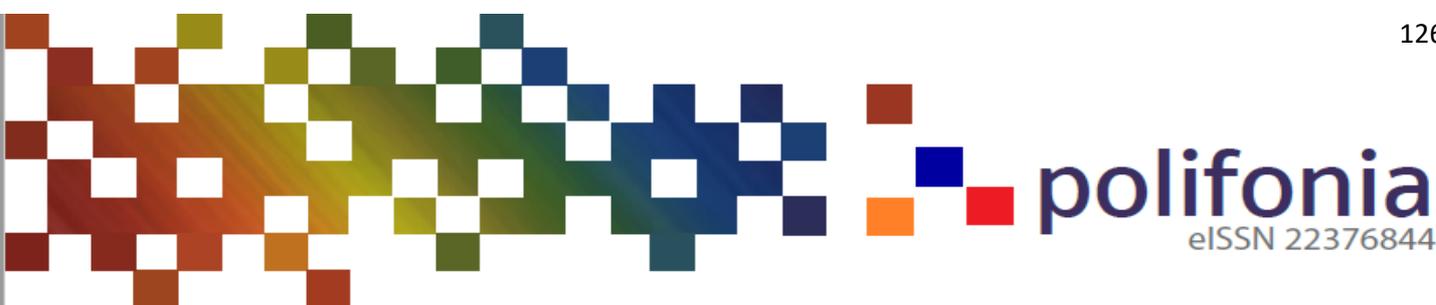
- *¿Quiénes somos?;*
- *¿Cómo nos vemos?;*
- *Inmigraciones;*
- *Negra, el poder de su color;*
- *La violencia de género;*
- *Campeonas invisibles;*
- *Los estereotipos en las culturas hispanohablantes;*
- *Diamante de poder: ¿competir o ganar?;* e
- *Respeto a la diversidad.*

Para o presente artigo, me centrarei na análise qualitativa-interpretativista de uma das UD, a intitulada *Negra, el poder de su color*, trabalho realizado por um grupo de três alunas.

Ao início da UD, foi necessária a escrita de um texto de justificativa para a escolha da temática que incluísse os estudos discutidos na disciplina e que dialogassem com a proposta.

Tem-se, a seguir, um trecho da justificativa da Unidade elaborada pelo trio:

[...] sentimos a necessidade de contemplar a representatividade da mulher negra na sociedade latino-americana em nossa unidade didática porque, quando buscamos os números da desigualdade entre brancos e negros no Brasil, por exemplo, a diferença é muito grande, mas, quando realizamos uma pesquisa sobre a mulher negra, fica ainda mais desigual: as mulheres negras são as que menos têm trabalho, estudo, as que mais sofrem com a violência e o racismo em diversos âmbitos sociais. Percebemos, assim, que, apesar de ser um tema transversal muito importante para ser discutido nas aulas, é pouco explorado nos livros didáticos, que são quase silenciados por uma ideologia branca dominante. Por isso, consideramos relevante trabalhar sobre esse tema, pois corrobora para o fortalecimento da visibilidade da mulher negra, além de tentar mudar essa realidade desigual, de maneira que possa resultar (assim esperamos) em uma libertação de gênero, além de uma libertação étnica [...] (RODRIGUES; ROGRIGUES; SANTANA, 2018, p. 2).



De acordo com a proposta do grupo, vozes marginalizadas vão circular no ambiente escolar por meio das vivências dos indivíduos e pelo currículo. Corroborando com estas questões, aponto a promulgação da Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996) e prevê o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica. Cinco anos depois, a Lei 10.639 é alterada pela Lei 11.645/2008,⁶ que mantém o ensino da história e da cultura afro-brasileira e acrescenta, ainda, o ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Dessa maneira, torna-se obrigatória a abordagem temática sobre esses dois povos formadores da população brasileira no ensino de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica. Este é, sem dúvidas, um ganho para a visibilidade étnico-racial.

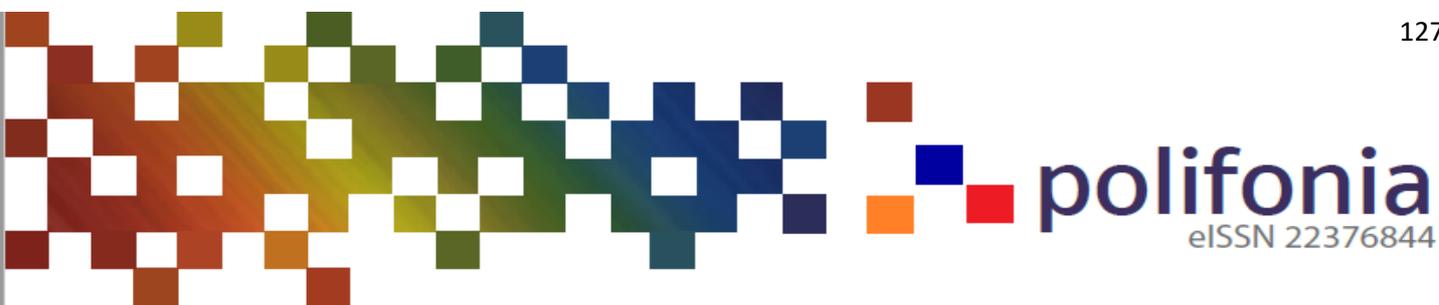
Para sua concretização, a UD foi dividida em duas lições e estas, por sua vez, organizadas com duas atividades cada:

- Lección 1: *Ser negra es mi esencia, no mi sentencia*
 - Actividad 1: *Dialogando sobre el tema*
 - Actividad 2: *¡Entérate más!*
- Lección 2: *¿Qué cosa es ser negra?*
 - Actividad 1: *Literatura en foco*
 - Actividad 2: *¡Vamos a concientizarnos!*

Analizareí, a seguir, algumas das atividades propostas.

Na Lição 1, a proposta apresentada trabalha com a interseccionalidade de *gênero, raça* e *classe*, vistas tradicionalmente como categorias isoladas. Segundo Crenshaw (2012, p. 10), “[...] a interseccionalidade sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos”. O entrelaçamento dessas identidades é fundamental para a prática pedagógica e para o entendimento dos sistemas de opressão, de dominação e de discriminação. Ao isolar um marcador dos demais, são reproduzidos silenciamentos através do

⁶ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 14 abr. 2019.



apagamento de outros fatores que também operam nas escalas de poder. Assim, uma análise interseccional contribui para o entrelaçamento de várias perspectivas que podem auxiliar no entendimento dos sistemas sociais.

Observe-se, a seguir, a proposta inicial da Lição, reproduzida integralmente, da maneira que foi entregue impressa pelas alunas, mantendo-se a estrutura elaborada mesmo que nela se apresente algum equívoco linguístico. Meu objetivo, aqui, é analisar o conteúdo temático escolhido para o trabalho.

Lección 1

“Ser negra es mi esencia, no mi sentencia”



Actividad 1 – Dialogando sobre el tema

Las mujeres negras son subestimadas y sufren la triple discriminación relacionada con género, raza y pobreza que fueron construidas históricamente por la clase dominante, por eso tenemos la idea estereotipada sobre la mujer negra.



Mira las imágenes y en seguida contesta las preguntas:



Extraído de: <https://goo.gl/wWchgx>



Extraído de: <https://goo.gl/8zB7Pg>



Extraído de: <https://goo.gl/GFHnUQ>



Extraído de: <https://goo.gl/6acewU1>



Extraído de: <https://goo.gl/jg284v>



Extraído de: <https://goo.gl/images/iaSYup>



Respuestas libres del alumno

- ¿Conoces a algunas de estas mujeres? ¿Cuáles?
- Para ti, ¿de qué países ellas son?
- ¿Ellas tienen algo en común? ¿Qué?
- ¿Y sus labores? ¿Piensas algo?
- ¿Qué generalmente solemos oír sobre las mujeres negras?



¡Ojo! Profesor, esperamos que los alumnos identifiquen por lo menos una de esas mujeres para que después pueda presentarlas y aplicar la actividad de abajo para que ellos conozcan sus labores y nacionalidades, enfatizado que son países donde la mayoría de la población es negra.

7

Figura 1 Reprodução da proposta da Lição 1 da Unidade Didática produzida pelas alunas.

Fonte: Extraída de Rodrigues, Rodrigues e Santana (2018, p. 7).

Nota-se, já na apresentação, o caráter interseccional da Lição proposta, que vai além de somente reconhecer a multiplicidade dos sistemas de opressão, sugerindo compreender a sua interação na manutenção de desigualdades sociais (HIRATA, 2014). As(os) alunas(os) que

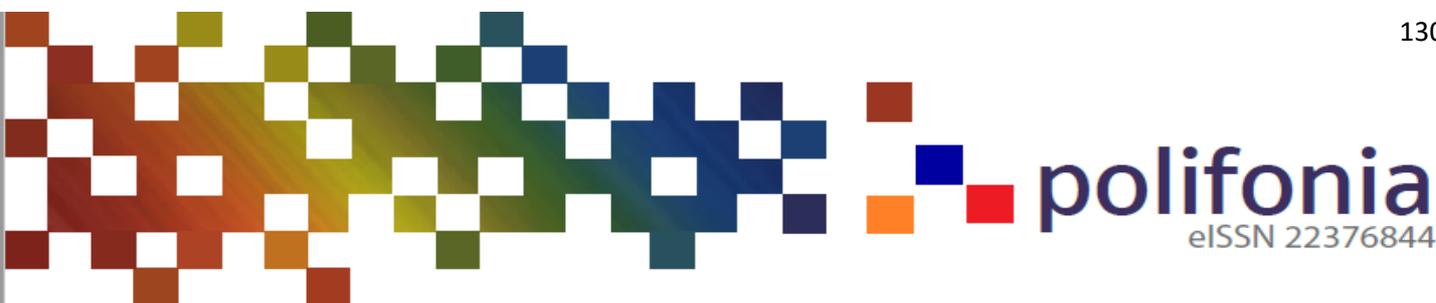


terão contato com a UD em questão poderão partir de um exercício de pré-leitura que destaca os diversos fenômenos acarretados pelas estruturas de poder nas quais estamos submetidas(os) quando duas ou mais formas de subordinação ocorrem.

A primeira atividade parte da observação de fotos⁷ de mulheres negras que possuem destaque em diversas áreas. São elas: Epsy Campbell (Costa Rica), Carolina Maria de Jesus (Brasil), Dilia Palacios (Guatemala), Maria Júlia Coutinho (Brasil), Nancy Morejón (Cuba) e Celia Cruz (Cuba). O caráter decolonial ocorre quando um grupo minoritarizado e/ou marginalizado ganha destaque e inverte a lógica colonial a que estamos, geralmente, submetidas(os) na sociedade e, em especial, no âmbito escolar. Histórias antes invisibilizadas são colocadas no centro da educação linguística, proporcionando ao alunado o aprendizado do espanhol através do conhecimento de pessoas que se destacaram em alguma área do saber e que fogem do padrão de branquitude hegemônica que estamos acostumados a conhecer.

Já o caráter intercultural ocorre no momento em que mulheres negras de destaque são colocadas em diálogo na atividade, sendo duas delas brasileiras: a escritora Carolina Maria de Jesus e a jornalista Maria Júlia Coutinho. Comento sobre a primeira delas: Carolina foi uma escritora brasileira e também catadora de papel, lavradora, empregada doméstica, contista, romancista, poetisa, sambista e compositora, com uma vida multifacetada. Nasceu em 1914 e faleceu em 1977, e sua história é de superação e resistência, pois viveu boa parte de sua vida na favela do Canindé, em São Paulo, sustentando seus três filhos sozinha, como catadora de papel. Em seu tempo livre ela escrevia sua arte: seus cadernos de poesias, seus romances e seu diário, descobertos pelo jornalista Audálio Dantas que, maravilhado com o que encontrou – em especial com o diário –, auxiliou Carolina a ganhar fama, tendo publicado seu primeiro livro, *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, em 1960. A obra foi traduzida para quatorze línguas e alavancou Carolina Maria de Jesus como uma das primeiras e mais importantes

⁷ Todos os retratos escolhidos por Rodrigues, Rodrigues e Santana (2018) para compor a UD foram extraídos da Web mediante a ativação do filtro de “busca avançada” selecionando-se, no campo “direitos de uso”, a opção “páginas cujo uso não requer licenças”. De todos os modos, os retratos foram feitos com o consento das pessoas que neles aparecem, para fins de divulgação de imagem, e suas reproduções são autorizadas. Detalhe-se: a foto de Epsy Campbell, veiculada pelo jornal *eldesconcierto.cl*, está autorizada pelo *Facebook*; a de Carolina Maria de Jesus, postada originalmente pelo Instituto Moreira Sales (IMS), está autorizada pelo próprio acervo do IMS; a de Dilia Palacios está autorizada pelo *Servicio de Noticias de La Mujer de Latinoamérica y el Caribe* (SEMIac); a de Maria Júlia Coutinho, veiculada pela revista *Veja*, está autorizada pela própria TV Globo; a da Nancy Morejón é autorizada pela *Unión de los escritores de Cuba* (UNEAC); e, por fim, a de Celia Cruz é autorizada pelo Portal *Buena Musica*.



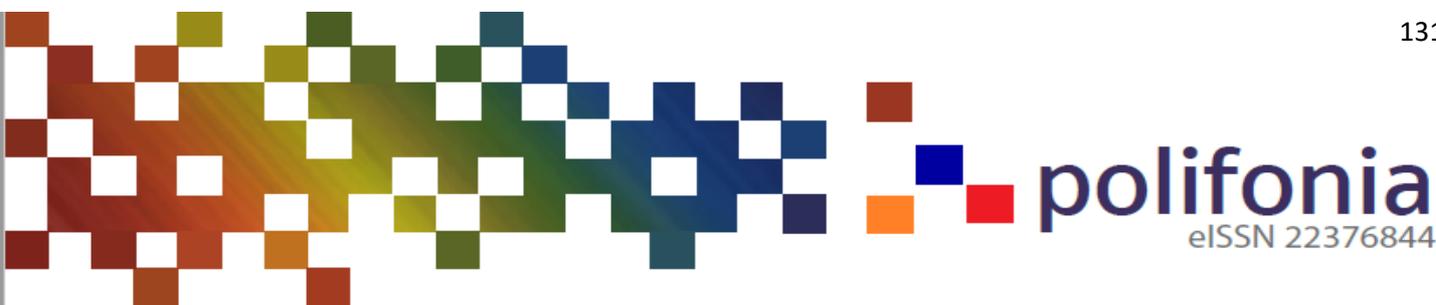
escritoras negras de nosso país. Apesar da notoriedade relâmpago, Carolina passou por um período de apagamento em nosso país, mas sua obra é objeto de diversos estudos tanto no Brasil quanto no exterior, de modo que outros livros da autora também foram publicados.

Ao estarem estas seis mulheres em diálogo na atividade inicial, o docente tem potencialidade para a prática uma proposta pedagógica decolonial e intercultural, visibilizando mulheres negras ao colocá-las em papel de destaque. Souza (2018) aponta que há um apagamento da cultura afrodescendente nos materiais didáticos, o que acarreta na manutenção de posições subalternizadas, sem questionamento de estereótipos propagados e sem possibilidades “[...] realmente significativas, de aparição, reação e mudança do seu *status quo* de representação social” (SOUZA, 2018, p. 272).

Ao longo da UD foram propostas atividades com essas seis mulheres; outras mulheres negras também foram apresentadas na UD – tais como Shirley Campbell (Costa Rica) e Victoria Santa Cruz (Peru) –, além de atividades que focavam na luta pelos direitos das mulheres negras na América Latina e sobre o *Día Internacional de la Mujer Afrolatinoamericana, Afrocaribeña y de la Diáspora*. Todas as sugestões tinham, por objetivo, romper estereótipos por um viés interseccional e visibilizar mulheres afro-latino-americanas na UD e, conseqüentemente, encaminhar esta discussão nos currículos das escolas em que poderá ser aplicada futuramente. Considero que esse é um exemplo possível para realizar ações para a criação de currículos decoloniais e interculturais.

4. Considerações finais

Neste artigo, apresentei uma proposta avaliativa ocorrida na disciplina “Educação Linguística Intercultural”, que forma parte do projeto curricular do curso de especialização em Multiletramentos na educação linguística e literária em espanhol, vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Tal proposta teve como objetivo colocar em prática uma educação linguística em língua espanhola que contribuísse para a construção de Unidades Didáticas que promovessem um currículo decolonial e intercultural. Os resultados evidenciaram a necessidade da construção de práxis



pedagógicas orientadas por uma postura crítica, política, comprometida e que dialogue com as práticas sociais, visando à promoção da interculturalidade em nossa complexa sociedade.

Os sistemas coloniais ainda são fortemente reproduzidos na construção das estruturas sociais e, conseqüentemente, no âmbito educacional. *Desconstruir* e *desaprender* são orientações fundamentais para a criação de sociedades mais sensíveis ao diálogo intercultural, que estejam abertas às epistemes produzidas por diversos grupos étnico-culturais, pensando o conhecimento a partir da América Latina. O desenvolvimento da educação intercultural é imprescindível para a construção de um currículo aberto às diferenças que nos constituem e, conseqüentemente, para uma formação de professores de Espanhol preocupada com temas atuais no âmbito da Linguística Aplicada.

Ao abandonar práticas coloniais, promovendo práticas decoloniais, é possível que os diversos segmentos identitários tenham espaço na escola, através de um viés interseccional, criando comunidades de transformação social – e pensar o conhecimento a partir do nosso contexto latino-americano é um caminho para sua concretização. Assim, propostas de construção de currículos baseadas nessas premissas são necessárias em todos os âmbitos, desde a Educação Básica até a universidade, para que possamos desaprender currículos engessados e aprender novas formas de conhecimento.

Referências

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 02 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S; GOSFROGUEL, R. (Comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre, 2007. p. 79-91.



COLLINS, P. H. Pensamento feminista negro e estudos da tradução – Entrevista com Patrícia Hill Collins. *Revista Ártemis*, vol. XXVII nº 1; jan-jun, 2019. pp. 229-235

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

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

HIRATA, H. Gênero, classe e raça. Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo social – Revista de Sociologia da USP*, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84979/87743>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

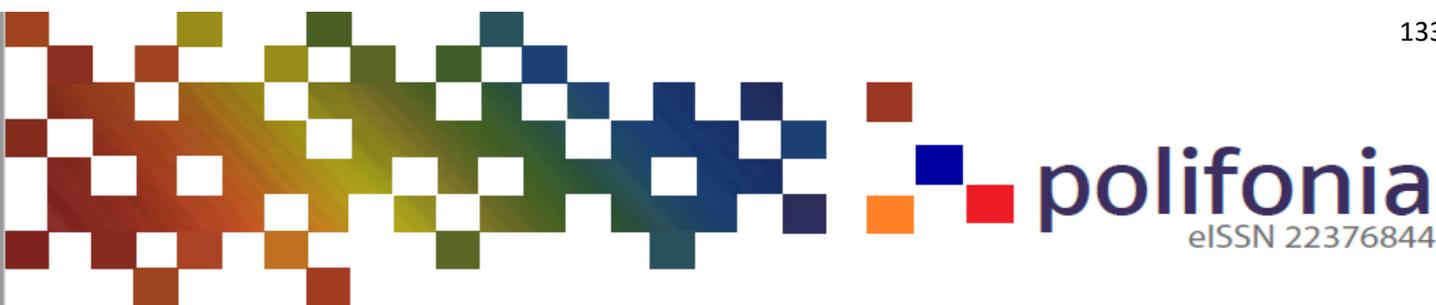
JESUS, C. M. *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. São Paulo: Ática, 2007.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: CASTRO-GÓMEZ, S. (Ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano; Instituto Pensar; Pontificia Universidad Javeriana, 2000. p. 1-26. Disponível em: <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/81.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MATOS, D. C. V. da S. Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos. *Revista Abehache*, n. 6, p. 165-185, 2014. Disponível em: <<http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista6/165-185.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. In: MATOS, D.; PARAQUETT, M. (Org.).



Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 17-33.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

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

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. (Org.). *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

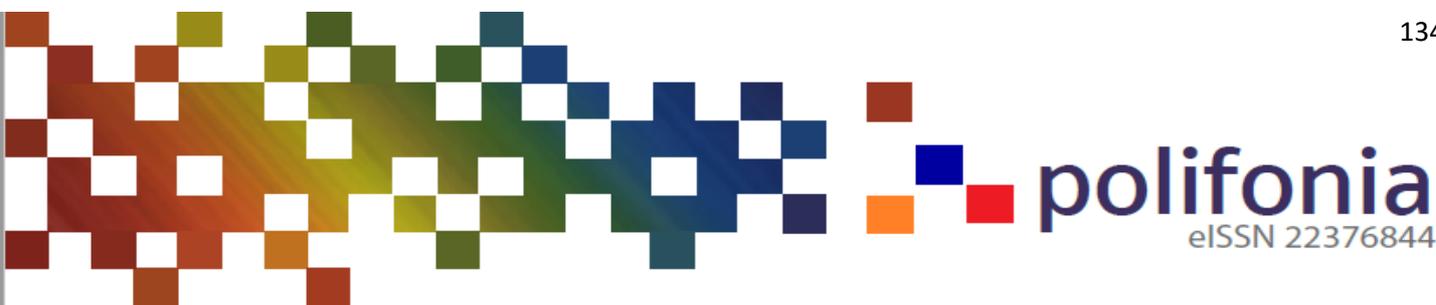
_____. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S. (Org.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 137-156.

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

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.



RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RODRIGUES, A. L.; RODRIGUES, G.; SANTANA, J. *Unidade Didática “Negra, el poder de su color”*. Trabalho final apresentado para a disciplina Educação Linguística Intercultural da Especialização em Multiletramentos na Educação Linguística e Literária em Espanhol. Universidade Federal de Sergipe, 2018. Documento institucional.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2019.

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

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, J. S. O lugar das identidades negras no livro didático de Espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. de M.; FREITAS, L. M. A. (Org.). *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 269-279.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. 2009. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural” – Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. Disponível em: <http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, v. 26, n. 83. jul. 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/3874/2102>>. Acesso em: 10 abr. 2019.