



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

IRIS NUNES DE SOUZA

**DE(S)COLONIZAÇÃO DOS SENTIDOS:
URGÊNCIA NECESSÁRIA PARA UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA
FINS ESPECÍFICOS HUMANIZADOR - LEFEHU**

**SALVADOR
2023**

IRIS NUNES DE SOUZA

**DE(S)COLONIZAÇÃO DOS SENTIDOS:
URGÊNCIA NECESSÁRIA PARA UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA
FINS ESPECÍFICOS HUMANIZADOR - LEFEHU**

Tese apresentada ao Programa Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Paraquett

**SALVADOR
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Nunes de Souza, Iris
DE(S)COLONIZAÇÃO DOS SENTIDOS: URGÊNCIA
NECESSÁRIA PARA UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA
FINS ESPECÍFICOS HUMANIZADOR - LEFEHU / Iris Nunes de
Souza. -- Salvador, 2023.
280 f. : il

Orientadora: Marcia Paraquett Fernandes.
Tese (Doutorado - Programa de Pós - Graduação em
Língua e Cultura- PPGLinC) -- Universidade Federal da
Bahia, Instituto de Letras -UFBA, 2023.

1. Língua espanhola. 2. Fins
Específicos/Instrumental. 3. Interculturalidade. 4.
De(s)colonização. 5. Complexidade. I. Paraquett
Fernandes, Marcia. II. Título.

IRIS NUNES DE SOUZA

**DE(S)COLONIZAÇÃO DOS SENTIDOS:
URGÊNCIA NECESSÁRIA PARA UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA
FINS ESPECÍFICOS HUMANIZADOR - LEFEHU**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia,
como requisito para a obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marcia Paraquett
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Orientadora e Presidente da banca

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Examinador Externo Primeiro Titular

Profa. Dra. Luana Ferreira Rodrigues
Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Examinadora Externa Segunda Titular

Profa. Dra. Edleise Mendes
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Examinadora Interna Primeira Titular

Profa. Dra. Cristiane Landulfo
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Examinadora Interna Segunda Titular

Dedico essa tese ao meu pai Hortenilson Silva Borges (in memoriam) por ter me concedido fazer parte de sua existência tão breve e aos meus coautores, participantes desta investigação, bem como aos meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter segurado a minha mão durante todo esse processo, sem Ele nada seria possível.

Aos meus amigos de luz que estiveram me auxiliando a caminhar.

Aos meus filhos, Conceição, Rainê, Jéssica e Tatiana, que me ensinam, todos os dias, a me priorizar.

Aos meus netos, Tarcísio e Thales, pelo carinho e amor indiscutíveis.

Ao meu genro Gabriel Luiz e a Marcia, sua mãe, por serem mãos que acolhem.

Ao meu marido, Ramires Salsiano, por ter chegado no momento preciso, em minha existência, e ser calma, em tempos de tempestade.

À minha Mãe(o)rientadora, Profa. Dra. Marcia Paraquett, por reacender os rastros no mar para que eu pudesse resgatar a minha ancestralidade.

Ao meu pai acadêmico, Prof. Dr. Diógenes Lima, que sabe ser girassol em dias sombrios.

À Profa. Dra. Edleise Mendes, por ser estrela guia, modelo de sapiência e humildade a ser seguido.

À Profa. Dra. Cristiane Landulfo, pelo acolhimento e humanismo nas palavras e nas ações.

À Profa. Dra. Fernanda Vita, pelo incentivo e colaborações indeléveis.

À Profa. Dra. Simone Bueno, por todo cuidado em suas observações valiosas.

À Panelinha da LA, Andiara, Ghaith, Helitânia, Josenéia, Lucas, Luciana, Paula, Remígio, Sara, em especial, a Andi, Sara e Heli, amig@s constantemente presentes.

A Romário Sena, Cris Campos e Veva, pelos socorros imediatos e cheios de afetos.

A Irzyane, por haver me recebido em seu lar.

À professora Denise Brito, por suas considerações no projeto inicial deste trabalho;

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela bolsa, sem a qual o percurso seria ainda mais íngreme.

Ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), por permitir que esse percurso fosse realizado.

Aos colegas da Área de Línguas Estrangeiras e suas Respectivas Literaturas (ALEL), pelo apoio.

Para os índios que ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de se viver, tão rico de aves, de peixes, de raízes, de frutos, de flores, de sementes, que podia dar as alegrias de caçar, pescar, de plantar e colher a quanta gente aqui viesse ter. Na sua concepção sábia e Osingela, a vida era dádiva de deuses bons, que lhes doaram esplêndidos corpos, bons de andar, de correr, de nadar, de dançar, de lutar. Olhos bons de ver todas as cores, suas luzes e suas sombras. Ouvidos capazes da alegria de ouvir vozes estridentes ou melódicas, cantos graves e agudos e toda a sorte de sons que há. Narizes competentíssimos para fungar e cheirar catingas e odores. Bocas magníficas de degustar comidas doces e amargas, salgadas e azedas, tirando de cada qual o gozo que podia dar.

(RIBEIRO, 2015, p. 36)

RESUMO

Esta tese foi idealizada e construída a partir do percurso de minhas vivências. Ao fazer a reflexão sobre minha identidade profissional, minha *práxis* docente, minha (re)construção identitária na condição de mulher, afrodescendente, latino-americana, brasileira, nordestina, professora de uma universidade pública do interior da Bahia, proponho que, no âmbito da didática e da pedagogia, necessitamos, em primeiro plano, De(s)colonizar nossos sentidos (visão, audição, paladar e tato), pois enxergamos, ouvimos, tocamos e degustamos pelo viés dos colonizadores, nossos corpos foram catequisados e plasmados em uma só direção, por isso, nossas ideias, palavras e ações foram/são corrompidas pelos sentidos de outrem. Sendo assim, como poderemos respeitar, acolher, acrescentar, problematizar, promover outros saberes, outras culturas, outras construções ontológicas e epistêmicas se ainda reproduzimos os mesmos olhares, falas, atitudes e pensamentos dos nossos “civilizadores”? Os chamados cinco sentidos são a porta de entrada para a construção do que denominamos de conhecimento, educação e/ou aprendizagens. Portanto, a tríade De(s)colonização, Interculturalidade e Complexidade é urgente, não apenas, em cursos de formação de professores de língua espanhola e/ou Fins Específicos/Instrumental, faz-se necessária em todos os lugares em que as língua(gens) e a educação se fazem presentes. As línguas(gens) concretizam saberes, ou seja, a edificação do ser, por isso, a importância do sensorial, nesse processo. O fato de termos sido colônia de Portugal incita-nos a muito mais que (re)existir impulsiona a nos desacorrentar para prosseguir pelo caminho da De(s)colonização da nossa forma de ver, ouvir, tocar, degustar, cheirar e sentir, (re)construindo *ethos* e epistemologias originárias de nosso *locus* enunciativo. Por essa razão, esta tese, oriunda de uma geografia e geopolíticas locais, teve como principal objetivo estimular a De(s)colonização dos sentidos dos participantes da pesquisa e, por conseguinte, a De(s)colonização de saberes ontológicos e epistemológicos. A geração dos dados ocorreu em dois contextos de aprendizagem de Língua Espanhola: (i) como Língua Instrumental/Fins Específicos no curso de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e (ii) como formador de docentes em Língua Estrangeira no curso de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A base teórica se apoiou na Linguística Aplicada, entendida como área que compreende as linguagens em uso social; na Interculturalidade, compreendida como um processo que busca a equidade social entre as pessoas; na concepção de Língua sempre associada à Cultura; e na Complexidade, entendida como relação de saberes. A orientação metodológica foi ancorada no escopo da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com recortes autoetnográficos (o percurso da mulher, professora e pesquisadora se fundem na geração de dados da investigação), analisados na perspectiva da Hermenêutica Pluricêntrica, posto que, o fenômeno pesquisado exigiu múltiplas interpretações. Os resultados da investigação demonstraram que se faz urgente uma prática pedagógica de Língua Espanhola Instrumental/para Fins Específicos e/ou Formadora de Professores de Língua Espanhola, ou quaisquer outras graduações, que seja De(s)colonizadora e, sobretudo, que não faça distinção entre disciplinas como superior/inferior, pois não há diferença entre um curso de Formação de Professores de Língua Espanhola e o de Licenciatura em História quando o principal objetivo é De(s)colonizar o sensorial. Faz-se necessário ressaltar que os dados deixam claro que não existem divergências quando se tem a Pedagogia Intercultural aliada a Complexidade, esses fazeres pedagógicos são necessários para a formação do indivíduo não só como profissional, mas, principalmente, como ser humanizado, a fim de que perceba o que vê, mas não enxerga, o que ouve, mas não escuta, o que degusta, mas não saboreia, o que segura, mas não toca, o que identifica o cheiro, mas não distingue os odores, esta tese invoca-nos a esperar descolonizando nossas *práxis* docente.

PALAVRAS-CHAVE: Língua espanhola; Fins Específicos/Instrumental; Ensino; Interculturalidade/De(s)colonização/Complexidade.

RESUMEN

Esta tesis fue idealizada y construida a partir de la ruta de mis vivencias. Al reflexionar sobre mi identidad profesional, mi *praxis* docente, mi (re)construcción identitaria en la condición de mujer, afrodescendiente, latino-americana, brasileña, nordestina, profesora de una universidad pública del interior de Bahia, propongo que, en el ámbito de la didáctica y de la pedagogía, necesitamos, en primer plan, De(s)colonizar nuestros sentidos (visión, audición, paladar y tacto), pues vemos, oímos, tocamos y degustamos por los sentidos de los colonizadores, nuestros cuerpos fueron catequizados y plasmados en una única dirección. Por eso, nuestras ideas, palabras y acciones fueran/son corrompidas por los sentidos de otros. Así que, como podremos respetar, acoger, añadir, problematizar y promover otros saberes, otras culturas, otras construcciones ontológicas y epistémicas si todavía reproducimos las miradas, hablas, ¿actitudes y pensamientos de nuestros “civilizadores”? Los llamados cinco sentidos son la puerta de entrada para la construcción de lo que denominamos de conocimiento, educación y/o aprendizajes. Por tanto, la tríade De(s)colonización, Interculturalidad y Complejidad es urgente, no solamente, en cursos de formación de profesores de lengua española e y/o Instrumental/Fines Específicos, se hace necesaria en todos los lugares en que los/la lengua(jes) y la educación estén presentes. Los/las lenguas(jes) concretizan saberes, o sea, la edificación del ser, por eso la importancia del sensorial, en ese proceso. El hecho de que fuimos colonia de Portugal nos incita a mucho más que (re)existir, nos estimula a desencadenarnos para que prosigamos por el camino de la De(s)colonización de nuestra forma de ver, oír, tocar, degustar, oler y sentir, (re)construyendo *ethos* y epistemologías originarias de nuestro *locus* enunciativo. Por ende, esta tese oriunda de una geografía y geopolíticas locales, tuvo como principal objetivo estimular la De(s)colonización de los sentidos de los participantes de la pesquisa y, por consiguiente, la De(s)colonización de saberes ontológicos y epistemológicos. La generación de los datos ocurrió en dos contextos de aprendizaje de Lengua Española: (i) como Lengua Instrumental/Fines Específicos en el curso de História de la Universidad Estadual de Sudoeste de Bahia (UESB) e (ii) como formador de docentes de Lengua Extranjera en el curso de Letras de la Universidad Federal de Bahia (UFBA). La base teórica se apoyó en la Lingüística Aplicada, entendida como área que comprende los lenguajes en uso social; en la Interculturalidad, comprendida como un proceso que busca la equidad social entre las personas; en la concepción de Lengua siempre asociada a la Cultura; y en la Complejidad, entendida como religación de saberes. La orientación metodológica fue anclada en el escopo de la pesquisa cualitativa de naturaleza etnográfica con recortes auto etnográficos (la trayectoria de la mujer, profesora y pesquisadora se funden en la generación de los datos de la investigación), analizados en la perspectiva de la Hermenéutica Pluricentrica, puesto que, el fenómeno pesquisado exigió múltiples interpretaciones. Los resultados de la investigación demostraron que se hace urgente una práctica pedagógica de Lengua Española Instrumental/para Fines Específicos y/o Formadora de Profesores de Lengua Española como lengua extranjera, o cualesquiera graduaciones, que sea De(s)colonizadora y, sobre todo, que no haga distinción de asignaturas en superiores/inferiores, pues no hay diferencia entre un curso de Formación de Profesores de Lengua Española y/o de Licenciatura en Historia, por ejemplo, cuando el principal objetivo es De(s)colonizar lo sensorial. Es importante resaltar que los datos aclaran que no existen divergencias cuando se tiene la Pedagogía Intercultural aliada a la Complejidad, esos quehaceres pedagógicos son necesarios para la formación del individuo no sólo como profesional, sino, principalmente, como ser humanizado, para que perciba lo que mira, pero no ve, lo que oye, pero no escucha, lo que degusta, pero no saborea, lo que sostiene, pero no toca, lo que identifica el olor, pero no distingue los olores, esta tesis nos invoca a esperaranzar De(s)colonizando nuestras *praxis* docente.

PALABRAS CLAVE: Lengua española; Fines Específicos/Instrumental; Enseñanza; Interculturalidad/De(s)colonización/Complejidad.

ABSTRACT

This dissertation was idealized and built from the course of my experiences. When reflecting on my professional identity, my teaching praxis, my identity (re)construction as a woman, afro-descendant, Latin American, Brazilian, northeastern Brazilian, professor at a public university in the interior of the Brazilian state of Bahia, I propose that, within the scope of didactics and pedagogy, we need, in the foreground, to Decolonize our senses (vision, hearing, taste and touch), because we see, hear, touch and taste through the bias of the colonizers, our bodies were catechized and molded into one direction, therefore, our ideas, words and actions were/are corrupted by the senses of others. Therefore, how will we be able to respect, welcome, add, problematize, promote other knowledge, other cultures, other ontological and epistemic constructions if we still reproduce the same vision, speeches, attitudes, and thoughts of our “civilizers”? The so-called five senses are the gateway to the construction of what we call knowledge, education and/or learning. Therefore, the triad Decolonization, Interculturality and Complexity is urgent, not only in the teaching of Spanish for Specific Purposes and/or training courses, but it is necessary in every place where languages and education are present. Languages concretize knowledge, that is, the edification of the being, for this reason the sensorial is so important in this process. Having been a colony of Portugal encourages us to do much more than (re)exist, it impels us to unchain ourselves to continue along the path of Decolonization of our way of seeing, hearing, touching, tasting, smelling and feeling, (re)building ethos and epistemologies originated from our enunciative *locus*. For this reason, this dissertation, which arises from local geography and geopolitics, had as its main objective to stimulate the Decolonization of the research participants' senses and, consequently, the Decolonization of ontological and epistemological knowledge. Data generation took place in two different Spanish learning contexts: (i) for specific purposes in the History Licensure undergraduate program at the State University of Southwestern Bahia (UESB) and, as well as, (ii) in the Foreign Language class in the Spanish Language undergraduate program at the Federal University of Bahia (UFBA). The theoretical basis was grounded on the Applied Linguistics, which is seen as an area that comprises languages in social use: in Interculturality, understood as a process that seeks for social equity among people; furthermore, Applied Linguistics is viewed in the conception of Language as being always associated with Culture; and likewise, in the Complexity, it is understood as a reconnection of knowledge. The methodology was built within the scope of qualitative ethnographic research with self-ethnographic samplings (the path of the woman, teacher, and researcher merge in the generation of research data) analyzed from the perspective of Pluricentric Hermeneutics, since the studied phenomenon required multiple interpretations. The research results have demonstrated that a pedagogical practice is urgently required for Spanish for Specific Purposes and/or a degree in Spanish Teacher Training or any other degree, which may be a (de)colonizer and, above all, that makes no distinction between the given courses, as there is no difference between a Spanish Teacher Training Language program and the undergraduate program in History Licensure, when the main goal is the (de)construction of the sensorial. The data make it clear that there are no divergences when you have Intercultural Pedagogy combined with Complexity; these pedagogical tasks are necessary for the formation of the individual not only as a professional, but mainly as a humanized being, so that he perceives what he looks at but does not see, what he listens to but does not hear, what he tastes but does not discern, what he holds but does not touch, what he smells but does not distinguish the odors. This dissertation invokes us to hope by decolonizing our teaching praxis.

Keywords: Spanish language; Specific Purposes; Teaching;
Interculturality/De(s)colonization/Complexity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Instituto de Letras – UFBA	40
Figura 2 - Imagem de jovem torturado na cidade de Salvador	41
Figura 3 - Fachada da UESB	43
Figura 4 - Notícia Jornal O Globo	106
Figura 5 - Quadro Descobrimento, de Portinari	146
Figura 6 - Manchete do Jornal Politize!	163
Figura 7 - Notícia publicada no G1 (ES): Exame de DNA confirma que tio estuprou e engravidou menina de 10 anos	170
Figura 8 - Notícia publicada no El País Brasil: Menina de 10 anos violentada faz aborto legal, sob alarde de conservadores à porta do hospital	170
Figura 9 - Notícia no El País Brasil: Justiça para a salvadorenha estuprada e presa por falsa acusação de aborto	171
Figura 10 - Notícia veiculada no G1 (RJ) sobre juíza morta na Barra da Tijuca	174
Figura 11 - Notícia publicada no site Pragmatismo Político sobre jovem de 18 anos vítima de feminicídio	175
Figura 12 - Afirmação de magistrada do Juizado de Violência Doméstica sobre feminicídio	175
Figura 13 - Tríade teórica e analítica	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo dos instrumentos e procedimentos de pesquisa	36
Quadro 2 - Ementas das disciplinas em que foram gerados os dados	94
Quadro 3 - Primeiras questões inerentes ao Questionário 1 respondidas antes das aulas temáticas	96
Quadro 4 - Questão quatro do Questionário 1	128
Quadro 5 - Respostas da questão 3 do Questionário 1	142
Quadro 6 - Perguntas do Questionário 2	180
Quadro 7 - Relatório da professora participante do curso de História da UESB	203

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- ALEL – Área de Línguas Estrangeiras e suas Respektivas Literaturas
- BA – Bahia
- CEP – Comitê de Ética Pública
- COFEN – Conselho Federal de Enfermagem
- COVID-19 – Corona Vírus Disease 2019
- DELL – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários
- DLA – Departamento de Letras e Artes
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ELE – Espanhol como Língua Estrangeira
- ELFE – Ensino de Línguas para Fins Específicos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ES – Espírito Santo
- ESP – *English for Specific Purposes* (Inglês para Fins Específicos)
- FEBRASGO – Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia
- FESPI – Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna
- FIGO – Federação Internacional de Ginecologia e Obstetrícia
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LA – Linguística Aplicada
- LE – Língua Estrangeira
- LET - Letras
- L2 – Segunda Língua
- LEFE – Língua Espanhola para Fins Específicos
- LEFEHU – Língua Espanhola para Fins Específicos Humanizador
- LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transsexuais/Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binária e mais (+) pessoas com outras orientações
- LinFE – Línguas para Fins Específicos
- MMFDH – Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PPGCEL – Programa de Pós- Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens
- PPGLINC – Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura

PROELE – Formação de Professores de Espanhol em Contexto Latino-Americano

SEC-BA – Secretaria de Educação da Bahia

SESC-SP – Serviço Social do Comércio Administração Regional no Estado de São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNIVESPTV – Canal de Educação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo

SUMÁRIO

DISPOSIÇÃO/ORGANIZAÇÃO DA TESE	19
1 PREÂMBULO: TRAÇANDO CAMINHO, DESBRAVANDO ESTRADAS	21
1.1 Primeiras Palavras	21
1.1.1 De onde vim: um bocadinho de mim	22
1.2 Ler, assistir, ouvir, pensar, interpretar e discutir, verbos presentes em outro que os abarca: Viver	30
1.3 Os questionamentos e objetivos que deram início a essa caminhada	34
1.3.1 Pergunta central geradora (Problema da pesquisa)	34
1.3.2 Perguntas da pesquisa	34
1.3.3 Objetivo geral	35
1.3.4 Objetivos específicos	36
1.3.5 Orientação teórico-metodológica	36
1.3.6 Os <i>campi</i> desta investigação: situando as geografias e as geopolíticas	39
1.3.7 O caminho percorrido	45
1.3.8 Representação dos participantes da pesquisa	48
2 MINHAS VIDAS, MINHAS LÍNGUA(GENS): (RE)APRENDENDO A (RE)CONSTRUIR CAMINHOS NA CULTURA DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS	55
2.1 Oxe! E eu não sou uma leitora/um leitor não, é?	55
2.2 Ensino dialético entre língua(gem) e pensamento	60
2.3 A partir de qual língua(gem) eu quero promover o ensino?	64
2.4 A(s) língua(gens) do(s) colonizador(es)	74
2.5 Quem escolhe a língua-cultura e os caminhos para trilhá-la na universidade?	75
2.5.1 A língua(gem) cultural do currículo	78
2.5.2 Identidades linguísticas e profissional de docentes e discentes de língua espanhola ...	85
2.6 Aula e ensino: mecanismos de inclusão ou exclusão? - Representatividade em sala	91
3 (DES)CONSTRUÇÃO ONTOLÓGICA E EPISTÊMICA DO QUE SE VÊ, MAS NÃO SE ENXERGA: INVISIBILISADAS E INVISIBILISADOS SITUADAS E SITUADOS EM OUTROS MARES	105
3.1 Ser ou estar (INTER)cultural	105
3.2 Inter(CULTURA(S)	106
3.3 Intercultura(LIDA)de	103
3.4 De(s)colonização: ontológica, epistêmica e hermenêutica	122
3.5 Interculturalidade	124
4 VOLTANDO ÀS ÁGUAS, (RE)DESCOBRINDO O ATLÂNTICO: DESCOLONIZAR CULTURAS LINGUÍSTICAS DE ENSINO	130
4.1 “DE(S)colonizar os saberes,¹ “reformatar o pensamento”²: (Des)construções identitárias, ontológicas e epistêmicas	132

¹ Aproprio-me da obra *Descolonizar el saber*, de Boaventura de Souza Santos (2010).

² Termo cunhado por Edgar Morin (2006)

4.2	Complexidade: unindo diferenças, descolonizando conhecimentos, ponderando vidas	137
4.3	Porque somos muitas, muitos, múltiplas, múltiplos, plurissignificativos e plurissignificativas: transdisciplinaridades de formas indisciplinadas	138
5	DE(S)COLONIZAÇÃO DOS SENTIDOS: URGÊNCIA NECESSÁRIA PARA UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS HUMANIZADOR	145
5.1	Ativação e De(s)colonização do sistema sensorial por meio de aulas Interculturais	150
5.2	AULA 1: Mito	151
5.3	AULA 2: Anhedonia	153
5.4	AULAS 3 e 4: Libertad	155
5.5	AULAS 5 e 6: Aporofobia	156
5.6	AULA 7: Linguística Aplicada (curso de Letras) e Estereotipo (curso de História)	170
5.7	AULA 8: Feminismo y violencia de género	161
5.8	AULA 9: ¿Qué dicen las madres cuyos padres “abortaron” a sus hijos?	160
5.9	AULA 10: El derecho de soñar	176
6	PONDERAÇÕES ANALÍTICAS APÓS AS AULAS TEMÁTICAS: PERGUNTAS INERENTES AO QUESTIONÁRIO 2	180
6.1	RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO QUESTIONÁRIO 2	180
6.2	Durante as aulas temáticas	193
6.3	Após as aulas temáticas	196
6.4	Análise das repostas ao questionário 2	198
6.5	Relatório da docente do curso de História	203
6.6	Respondendo aos questionamentos que deram origem a esta investigação	204
	CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINAL DESTE PERCURSO E UM MAR INFINDO DE POSSIBILIDADES: PERCEPÇÕES SENSORIAIS À GUIA DE CONCLUSÃO	208
	REFERÊNCIAS	211
	APÊNDICE A – AULA TEMÁTICA 1	228
	APÊNDICE B – AULA TEMÁTICA 2	232
	APÊNDICE C – AULAS TEMÁTICAS 3 E 4	239
	APÊNDICE D – AULAS TEMÁTICAS 5 E 6	246
	APÊNDICE E – AULA TEMÁTICA 7	252
	APÊNDICE F – AULA TEMÁTICA 8	258
	APÊNDICE G – AULA TEMÁTICA 9	263
	APÊNDICE H – AULA TEMÁTICA 10	265
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PÚBLICA	275
	ANEXO B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	279

DISPOSIÇÃO/ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está estruturada em seis capítulos, cuja hermenêutica pluricêntrica se apresenta sob a égide da triangulação, apoiada nos documentos e instrumentos que conduziram a geração de dados nos campos da investigação junto às categorias de análises que dão materialidade ao trabalho. Os capítulos subdividem-se em seções e subseções para maior aprofundamento das categorias pesquisadas, sendo assim denominados:

1 PREÂMBULO: TRAÇANDO CAMINHO, DESBRAVANDO ESTRADAS

Está subdividido em seis seções para melhor compreensão das motivações e justificativas que originaram essa investigação. Trazer minhas memórias, andanças e percursos fez-se necessário para esclarecimentos das peregrinações que me envolveram e envolvem enquanto professora-pesquisadora e participante da pesquisa. Neste capítulo, trago minhas memórias desde a infância até o projeto que originou essa caminhada.

2 MINHAS VIDAS, MINHAS LÍNGUA(GENS): (RE)APRENDENDO A (RE)CONSTRUIR CAMINHOS NA CULTURA DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS

São cinco subseções que versam, por meio de diversas línguas(gens), sobre concepções de língua, ensino, identidades, currículo e representações. As línguas(gens) reproduzem saberes, (res)significam e conduzem os seres viventes, por essas razões importam e revelam o ser por meios das suas diversas configurações, daí, sua relevância, neste contexto para direcionar novos caminhos nessa cultura linguística de ensino de Língua Espanhola.

3 (DES)CONSTRUÇÃO ONTOLÓGICA E EPISTÊMICA DO QUE SE VÊ, MAS NÃO SE ENXERGA: INVISIBILISADAS E INVISIBILISADOS SITUADAS E SITUADOS EM OUTROS MARES

Neste capítulo, discuto a palavra Inter(cultura)lida(de), a fim de que se possa enxergar os vários significantes nesse significado. São cinco subseções dialogando com as cosmopercepções³ de saberes locais e globais sobre os seus diversos significados, a partir, sobretudo, de seu lugar de fala. Evidenciar as relações intrínsecas às vidas que se apagam diariamente de nosso campo de visão é um procedimento *si ne qua non* do labor da educação, por isso, pôr em relevo as diversas significações de significados explorados, porém, não visibilizados, constitui-se um dos pilares desta investigação. Exponho as múltiplas palavras e

³ Termo correlato a cosmovisões, sugerido pela professora Cristiane Landulfo, participante da banca de defesa dessa tese, em consonância com a feminista nigeriana Oyèrónkẹ Oyèwùm, fazendo jus às sensibilidades não europeias.

seus diversos significados a partir de diversas geografias e geopolíticas. Assim, manifesto os significados enxergados no significante (Inter)cultura(lida)de.

4 VOLTANDO ÀS ÁGUAS, (RE)DESCOBRINDO O ATLÂNTICO: DESCOLONIZAR CULTURAS LINGUÍSTICAS DE ENSINO

Neste capítulo, discorro sobre as práticas pedagógicas do ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE) e (LEFE) Língua Espanhola para Fins Específicos existentes e a reverberação no ambiente acadêmico sobre as identidades e as representações que configuram a disciplina, os discentes e os professores atuantes nessa seara, bem como explicito a proposta pedagógica que envolve esta tese.

5 DE(S)COLONIZAÇÃO DOS SENTIDOS: URGÊNCIA NECESSÁRIA PARA UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS HUMANIZADOR

Dividido em nove subseções, correspondentes aos temas das aulas ministradas por mim para geração de dados, este capítulo traz ponderações sobre a importância da descolonização sensorial para a percepção de si e, por consequência, dos que fazem parte do seu território, seja ele geográfico ou político. (Re)aprender a ver, degustar, ouvir, sentir e olfatear o que se encontra camuflado e, assim, propiciar outros significados para o que se compreende como ensino de LinFE.

6 PONDERAÇÕES ANALÍTICAS: ANTES, DURANTE E DEPOIS DAS AULAS TEMÁTICAS

Neste capítulo, (re)analiso os diversos instrumentos da geração de dados, bem como os documentos da pesquisa e as verificações desse percurso sob o viés dos participantes da investigação em diálogo com as cosmopercepções discutidas no decorrer desta tese. Porém, com a certeza de que nenhum questionamento é esgotado ou limitado por uma resposta, posto que, de onde ele nasce, não há só uma história a destacar, há muitas que precisam ser narradas e desveladas. Dito isso, fica esclarecido que este é apenas um dos muitos caminhos que se podem continuar a jornada.

1 PREÂMBULO: TRAÇANDO CAMINHO, DESBRAVANDO ESTRADAS

1.1 Primeiras palavras

Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela. (KRENAK, 2020, p. 6970)

A fim de resgarmos a nós, mulheres e homens, que ficamos para trás, faz-se necessário mergulharmos no oceano de lágrimas e sangue que obtivemos como herança dos colonos. Para tanto, invocar aos nossos predecessores e predecessoras é o chamamento para (re)ativar nossos corpos fragmentados pela lâmina civilizatória. Essa revitalização só nos será possível se conectarmos-nos com o que ainda há de nós, nos nossos e em nossas naturezas, a partir do sensorial.

Os chamados cinco sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) são a porta de entrada para a construção do que denominamos de conhecimento, educação e/ou aprendizagens. As línguas(gens) concretizam saberes, ou seja, a edificação do ser. O fato de termos sido, outrora, colônia de Portugal incita-nos a muito mais que (re)existir (WALSH, 2017), impulsiona-nos a desacorrentarmos-nos para prosseguir pelo caminho da De(s)-colonização de nossos corpos através dos atos de ver, ouvir, tocar, degustar, cheirar e sentir, (re)construindo *ethos* e epistemologias originárias de nosso *locus* enunciativo (BAPTISTA, 2019).

Por essa razão, esta tese, oriunda de geografias e geopolíticas locais (Salvador e Vitória da Conquista-BA) teve como principal objetivo propiciar a De(s)colonização dos sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato) dos participantes da pesquisa e, por conseguinte, a De(s)colonização de saberes ontológicos e epistemológicos, por meio da Interculturalidade a partir de múltiplas vozes.

Além disso, pretende verificar a existência de diferenças e convergências em um ambiente de aprendizagem de Língua Espanhola para Fins Específicos-LEFE/Instrumental (curso de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB) e na formação de professores de língua espanhola (curso de Letras da Universidade Federal da Bahia - UFBA), tendo como prática pedagógica a De(s)colonização Sensorial por meio da Interculturalidade, com olhos e ouvidos atentos aos chamados de Cesaire (2020), Fanon (1965, 2008, 2020, 2021), Freire (1981, 1985, 1989, 1996, 2011, 2018, 2021, 2022), González (2007, 2020, 2021), hooks (2017, 2018, 2019, 2020, 2021), Walsh (2005, 2017) entre outras e outros para a

construção de uma Pedagogia De(s)colonial, para, assim, ressignificarmos o ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos- LEFE/Instrumental.

A orientação metodológica deste estudo encontra-se no escopo da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com recortes autoetnográficos, pautados em André (2000), Brandão (2003), Flick (2009), Minayo (2005). Todavia, tenho consciência de que esta batalha de se compreender em outra língua tem sua base na Interculturalidade como fomentadora da De(s)colonização (CANDAU, 2011, 2012, 2017; MENDES, 2008, 2011, 2012; PARAQUETT, 2010, 2011, 2012, 2018; WALSH, 2005, 2007, 2013, 2017), a língua/cultura (MENDES, 2009, 2011, 2012; PARAQUETT, 2012, 2018), a religação de saberes denominada de complexidade (MORIN, 2001, 2002, 2006, 2011, 2015) na perspectiva transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006, SOMMERMAN; SANTOS, 2014; MORAES; NAVAS, 2010; PARAQUETT, 1998, 2012, 2018), requerida pela Linguística Aplicada (LA) e conectada com a De(s)colonização sensorial, conforme as análises desta investigação.

1.1.1 De onde vim: um bocadinho de mim

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar
Antonio Machado⁴ (2006, p. 232-233)

O ano era 1969, uma moça de 18 anos, branca, bonita, moradora da periferia da cidade de Itabuna, sul da Bahia, vai visitar a avó materna que morava numa cidade, também localizada no sul baiano, denominada de Floresta Azul. Nesse percurso, conheceu um rapaz negro, 21 anos de idade, tão lindo quanto ela. Apaixonaram-se e começaram o namoro. Certa feita, a moça descobriu que estava esperando um bebê desse rapaz, contou-lhe a novidade, cheia de medo, pois, naquela época, uma moça ficar grávida sem estar casada era, praticamente, sinônimo de depravação e vergonha familiar, posto que depositavam na virgindade feminina a honra da mulher. Entretanto, a moça encheu-se de coragem e contou ao amado o que ocorria em seu corpo. O rapaz, que já tinha um filho de um relacionamento

⁴ Antonio Cipriano José Maria Machado Ruiz nasceu em Sevilha (Espanha) no dia 26 de julho de 1875. Conhecido como Antonio Machado, foi um poeta espanhol vinculado à “Geração de 98” por suas atitudes críticas diante da realidade nacional. Faleceu em 1939. Disponível em: https://www.ebiografia.com/antonio_machado/ Acesso em 23 out. 2019.

anterior, apesar da pouca idade, não se intimidou nem rejeitou o bebê, ao contrário, encheu-se de alegria. Começaram os preparativos para chegada da nova criança.

Em 16 de dezembro de 1970, a bebê nasce com dificuldades respiratórias, na casa da jovem mãe, por intermédio de uma parteira, mas, ainda assim, sobrevive. O rapaz fica deslumbrado com a menina em seus braços, mostrando-a a todos e a todas a sua filhinha branca, segundo ele, de olhos claros, motivo de orgulho para o jovem casal. Porém, quando a menina completou 3 meses de nascimento, a mãe da bebê recebe a notícia de que o pai de sua filha havia sido assassinado por um policial militar, na cidade de Ibicuí, Bahia, lugar onde os pais do rapaz habitavam. O fato de o pai da bebê ser negro e ter sido assassinado por um policial que, de acordo a ideologia dos dominantes, policial só mata bandidos, o jovem negro morreu na condição de bandido, ou seja, marginalizado por ser preto e por um policial preto, embranquecido pela ideologia da corporação. De acordo com a doutrina militar, que embranquece o negro, preto civil é bandido, preto militar é polícia. Essa convicção reverbera até nossos dias, justificando a tortura e a matança de pretos pobres: a chamada política da morte, denominada por Mbembe (2011) de Necropolítica.

Aquela bebê sou eu, foi assim que cheguei a este mundo, imersa na tragédia, em uma cidade em que o cacau era o fruto de ouro, os jagunços eram homens de bem e os coronéis que eram os donos de terras e de seres vivos; além do cacau, por exemplo, eram donos de mulheres e de trabalhadores braçais. Não descreverei esse período da famosa Região Cacaueira, pois meu conterrâneo Jorge Amado já narrou com riqueza de linguagens e detalhes aquele período. Não me deram a oportunidade de ter pai, sou mais uma, entre tantas outras meninas, que cresceu sem desfrutar desse amor.

Em um país racista e sexista, como o Brasil, ser mulher já é de um peso imenso. Ser mulher, nordestina, pobre e afrodescendente piora muito mais o contexto, isso tudo se agrava ainda mais quando não se tem um pai por si e, esse, morto nas circunstâncias em que o meu morreu. Não vou, aqui, narrar as circunstâncias pelas quais meu pai foi assassinado, até porque nada do que me foi dito, seja por parte do meu avô, que deixou este mundo sem se recuperar da perda do filho, ou da família do policial que acreditou ter cumprido seu “dever” com honra, nada do que me disseram justificou o fato. Entretanto, hoje, ao folhear os jornais que circulam na “pátria”, “amada,” “mãe”, nada gentil, e verificar o que ocorre com pretos e favelados, a minha compreensão do que ocorreu com meu pai fica muito mais evidente.

Minha chegada a este mundo foi revestida de catástrofe, porém, em meu contexto, desgraças eram questões do cotidiano. Na nossa sociedade, ser mulher, nas circunstâncias em

que fui concebida e criada, continuar viva, já é um ato revolucionário. Contudo, viver e mudar sua realidade, não há, ainda, nenhuma palavra que designe esse feito. O fato é que:

Ser mulher em sociedades androcêntricas é viver em risco constantemente e isso não só é perigoso, mas, sobretudo, desumano. Viver sob tensão, por toda existência, por seu gênero deslegitima nossa condição de humanas, retiram nossa dignidade, limitam nosso existir, contudo, não é por falta de lutar que vivenciamos tudo isso, mas por falta de visibilidade, por inviabilizar e invisibilizar nossas manifestações, nossos corpos e abafarem nossas vozes (SOUZA, 2021, p. 78).

Por isso, os entraves para que eu trilhasse um caminho diferente das minhas tias e tios foram repletos de muros de pedras com estilhaços de vidros. Porém, resiliência é o outro nome de mulheres em minha condição. Como quase todas as meninas da periferia de minha geração, também me casaram aos 16 anos. Vivi um processo de tortura psicológica imenso, do nascimento, passando por padrasto, maridos e sociedade, por meio dos aparelhos ideológicos: família, escola, religião e estado (ALTHUSSER, 1970). Todavia, resisti para (re)existir e (re)construir meu caminho. Sou uma entre milhares de mulheres afrodescendentes e pobres que conseguiu desatar muitos nós em seu caminho, via educação. Sempre acreditei na educação como fator de mobilização social e mudança de paradigmas pré-estabelecidos, porém, também sempre questioneei o fato das diferenças entre modelos escolares, sobretudo, os currículos, fomentarem, ainda mais, o abismo entre pobres e ricos.

Estudei minha vida quase toda em escola pública, só cursei a quarta série do fundamental um, hoje, quinto ano, em uma escola particular, por não encontrar vaga na escola pública para qual estava destinada e a diretora que era amiga da coordenação da escola privada em que fui estudar, pediu uma bolsa integral para que eu estudasse naquela instituição, o extinto colégio Neiva Samara, em Itabuna, na Av. Kennedy no bairro São Caetano. Pude presenciar as diferenças existentes de uma estudante de escola pública x estudante de escola particular. Não tive aulas de Química, Física, Biologia e nem língua estrangeira, no antigo Segundo Grau, hoje, Ensino Médio, pois pobre necessita de profissão, de trabalhar cedo, de ajudar a família, por essas razões, fiz Magistério, embora a sala de aula seja meu mundo encantado, já que as fábulas das princesas nunca fizeram sentido para mim, exceto a Cinderela, na primeira parte do conto, em que ela é explorada pela madrasta e as meio irmãs, há uma identificação marcante entre mim e ela. Porém, a segunda parte, do sapato de cristal, do príncipe, bem, essa é, realmente, surreal para o meu contexto.

Enfim, trilhei um caminho muito diferente do percorrido por minha mãe e do que ela traçou para mim. O meu contexto tornou-me uma moça rebelde, incompreendida, esquisita e sonhadora. Meus sonhos eram diferentes das meninas do meu entorno. Falava em estudar, fazer faculdade (embora não soubesse, claramente, o que significava uma faculdade), conhecer outros países, falar outras línguas, ser eloquente. As línguas(gens), a todo tempo, exerceram um grande fascínio em mim. Quis fazer aulas de piano, mas isso não era coisa para pobre, quis fazer balé, também não era para mim, então, me envolvi com as letras, passei a escrever poesias, por essa razão, era bem quista no contexto escolar. Embora houvesse um disparate de objetivos entre mim e a maioria das colegas.

Eu falava, segundo algumas delas, como meninas de escola particular, isso me intrigava, ficava pensando: as meninas de escola particular eram diferentes das meninas de escola pública? Se eram, em que consistia a diferença? Obtive resposta a essas minhas indagações quando, em um jogo estudantil⁵, na arquibancada da Vila Olímpica de Itabuna, em que torcíamos para os nossos colégios, uma moça do colégio que estava competindo com o meu, de colégio da elite, sentou-se próximo a mim. Ela e sua colega falavam de universidade, de viajar para Europa e de ser uma juíza. Entendi a razão de minhas amigas dizerem que meus objetivos de vida eram semelhantes aos de meninas ricas. Ali, eu percebi que, de fato, eu queria tudo isso para mim, exceto ser juíza, pois o meu encanto continuava pelas (línguas)gens. A língua e literatura sempre me fascinaram

Entretanto, eu desconhecia o fato de minha realidade ser muito, mas muito distante dos meus sonhos. Quando descobri, através dos entraves que tive de enfrentar, a crueldade do mundo direcionadas a pessoas como eu, também entendi as minhas amigas. Era desumana a competição para chegar à única faculdade existente na época, próximo à cidade em que vivia. Sem contar que era particular. Comecei a sentir o peso das desigualdades sociais, até aquele momento, apenas as vivia, mas não tinha clareza do que envolvia minha classe. Percebi que me prepararam para o mundo do trabalho, de forma bem técnica, não me prepararam para uma mobilidade social, que no meu caso só o conhecimento poderia possibilitar. Lá fui eu, casada, com um filho, aos dezoito anos, estudar sozinha para adentrar a universidade.

O verso do poeta Antonio Machado faz-me lembrar do percurso que tive de percorrer para que houvesse outro nascimento em minha vida. Como nasceu a professora de língua espanhola e suas adaptações ao universo “líquido”⁶ do ensino de espanhol como língua

⁵ Era comum, em minha época de Educação Básica, haver competição entre os colégios públicos e particulares da cidade, por meio de jogos estudantis como Handebol, Vôlei, entre outros esportes.

⁶ Aproprio-me do conceito de liquidez de Bauman para demonstrar como a minha identidade profissional, nesses anos, toma diversas formas, entretanto, ressignifico a liquefação neste estudo.

estrangeira, desbravando caminhos, construindo estradas, traçando um percurso. Entrei no curso de licenciatura em Letras com dupla habilitação português/espanhol no ano de 1991, na antiga Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna (FESPI) que, no mesmo ano, se transformou na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) existente até os dias atuais. Eu, naquela época, era encantada pelo pouco que vi de literatura portuguesa e brasileira no primeiro ano, do antigo segundo grau, posto que fiz o curso de Magistério. Ser professora sempre esteve no meu sangue, na minha maneira de estar no mundo, já que comecei a interagir com alunos, na condição de professora, aos 13 anos de idade, numa escolinha da periferia de Itabuna, lugar em que residia e começava a traçar minha identidade profissional e pautar meu caminho como cidadã.

O curso de Letras com Espanhol estava sendo reativado naquele ano, fiz parte da primeira turma após a sua reabertura. Foram sete alunos que optaram pelo espanhol. Como disse antes, meu foco, a princípio, não era a língua espanhola e sim a literatura de língua portuguesa, porém, a vida nos surpreende. Nascia, naquele momento, a professora de língua espanhola, que percebeu nessa língua um passaporte para outro lugar de ser e estar no mundo. Com a língua espanhola, percebi que poderia transitar entre diversas linguagens, inclusive, literaturas. Poderia viver, ensinar e aprender por essas linguagens nessa nova cultura que se abria para mim. Naquela época, não havia escolas da Educação Básica que oferecessem a língua espanhola em seu currículo, primeira dificuldade enfrentada por nós, os sete alunos do curso de Letras com Espanhol, já que o estágio de prática docente deveria ser realizado no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio.

Entretanto, conseguimos realizá-lo por meio de um curso de extensão promovido pelo Departamento de Letras e Artes – DLA da UESC numa turma formada por estudantes que fariam seleção para mestrado -, tendo a língua espanhola como a língua do exame de proficiência. Assim, comecei minha jornada como professora de espanhol. Na época, em minha formação, não havia nas disciplinas de estágio e didática nenhuma menção à metodologia de ensino de língua espanhola de caráter Instrumental/Fins Específicos. Desconhecia, completamente, essas terminologias e, também, que havia uma metodologia de ensino específica para essa categoria, entretanto, enfrentei a sala de aula, desenhando as minhas aulas baseando-me no que acreditava ser relevante para o ensino da língua espanhola, naquele contexto.

Na época, havia poucos materiais disponíveis para prática pedagógica de professores de língua espanhola. Baseando-me no pouco que tinha visto sobre metodologia de ensino de língua, nas aulas de didática, construí minhas aulas. Como a língua espanhola era uma

novidade na região, naquele momento, não houve críticas negativas à minha prática. Minha identidade profissional já caminhava para autonomia e o fato de desconhecer que havia uma didática de referência para essa modalidade de ensino, fez com que eu não limitasse as aulas apenas para um objetivo, o da prova de proficiência, ali, ampliamos horizontes numa perspectiva transdisciplinar (não conhecia essa terminologia na época, mas a praticava) já que as diferenças existentes em sala de aula foi o principal motor para aquele curso. Havia discentes de vários campos de conhecimento e faziam a avaliação de proficiência em suas respectivas áreas, por isso, não era pertinente preparar as aulas focando, apenas, um determinado âmbito de saber diante da heterogeneidade apresentada na sala de aula.

Terminei a graduação no ano de 1995, atrasei por um semestre o curso, pois, tive minha segunda filha, nesse percurso. No ano de 1998, usufruí da oportunidade de ir a Universidade de Alcalá de Henares, na Espanha, fazer um curso de língua e cultura com duração de 30 dias, fui com o propósito de aprimorar o desempenho linguístico em espanhol por meio da imersão língua/cultura. Voltando da Espanha, comecei a lecionar em escolas da educação básica, logo, estava em, praticamente, todas as escolas da rede privada de Itabuna, promovendo subjetividades em língua espanhola. No ano de 2000, houve o primeiro concurso da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), após a minha formatura, para professores de língua espanhola, me inscrevi, fiz o concurso e fui aprovada.

Fui chamada pela SEC-BA no ano posterior, para assumir minha função de professora de língua espanhola. Nesse mesmo ano, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), por meio do DLA, lançou o edital para seleção de professor substituto de língua espanhola para o curso de Letras. Fiz a inscrição, participei do processo e, também, fui aprovada, tornando-me professora formadora de professores de língua espanhola daquela instituição. Naquele ano também participei da seleção para o primeiro curso de Especialização em Língua Espanhola no interior da Bahia, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), recebendo o título de especialista em língua espanhola no ano seguinte. Tudo isso ocorreu muito rápido e simultaneamente, especialização e contratação como professora do DLA da UESC. O contrato durou um ano e meio, entretanto, em 2003, o DLA divulgou um outro edital para seleção de professor substituto e, mais uma vez, fui selecionada.

Nesse período, formei professores de língua espanhola até o ano de 2005. Foi uma experiência indelével, por isso, fiz os concursos, nesse ano, para professora efetiva da UESC e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), obtive aprovação em ambos, porém, fui convocada, apenas, pela UESB, em 2006, assumindo, nesse ano, a função de professora de língua espanhola em caráter instrumental. Começou assim uma nova etapa de minha

identidade profissional. Foi na UESB que, em 2011, participei da seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), sendo aprovada e desenvolvendo a emblemática pesquisa: **O erro para além de Corder: uma abordagem de ensino de língua espanhola dialogando com os gêneros discursivos**. Essa pesquisa foi o pontapé inicial para minha busca por uma pedagogia e didática de ensino mais inclusivas.

Quando mencionei, ao iniciar este texto, o universo “líquido” do ensino-aprendizagem de língua espanhola referia-me, principalmente, a essa etapa de minha trajetória profissional, iniciada em 2006. A professora que dantes formava professores de espanhol estava diante de um outro cenário, para o qual o curso de Letras não havia me direcionado ou/e preparado, posto que, de acordo com a literatura para o ensino aprendizagem de línguas, essa modalidade, até então, possui características distintas da que eu estava acostumada e que os cursos de metodologia do ensino de línguas e as didáticas me apresentaram. Entretanto, assim como a experiência em sala de aula para formação de professores fizeram-me extrapolar o conhecimento teórico adquirido durante a graduação, recorri aos anos de magistério para me reinventar na condição de professora de Língua Instrumental/para Fins Específicos, agora, com algumas leituras e mais consciência do meu papel, diferente da situação do estágio, relatado neste texto.

No tocante à questão da liquidez, vejo-me com a identidade profissional líquida, visto que todos os semestres estou em um curso de graduação diferente, seja em Licenciatura (Biologia, Filosofia, História, Matemática, Letras Vernáculas e Letras Modernas com inglês) ou Bacharelado (como Ciências da Computação, Comunicação Social, entre outros). Segundo o modelo vigente para o ensino de Língua Instrumental/Fins Específicos, essa categoria deve ter como foco um ensino de leitura, privilegiando o léxico da área de atuação dos discentes, ou seja, além de conhecer o universo de sua área, o professor de Língua Instrumental/Fins Específicos, mediante essa visão de ensino, deve conhecer os elementos culturais da área em que os discentes atuarão e reportá-la à cultura da língua alvo mediante o mesmo viés de atuação dos estudantes. Fontana (2008) ressalta que:

Muito particularmente, o professor de línguas para fins específicos é desafiado a programar novos cursos e disciplinas para atender as necessidades próprias da área do conhecimento que ele normalmente não domina, como biotecnologia, comércio exterior, informática, física, química, matemática, medicina, comunicação, história, para citar algumas. A elaboração de programas de aprendizagem em áreas tão diversas exige do professor de LFE não apenas o exercício da interdisciplinaridade, mas

principalmente o da autonomia, para identificar as necessidades particulares dos aprendizes e da situação alvo, descrever objetivos, selecionar tópicos de aprendizagem, habilidades e competências adaptar e criar material didático. Exige-se dele, nessa situação, tomadas de decisão complexas fundamentais para o processo da aprendizagem, já que cada contexto de ensino requer tratamento adequado e, quase sempre, exclusivo. (FONTANA, 2008, p. 3)

Essa não é uma tarefa fácil, porém, é, por demais, enriquecedora, porque nos incita a nos conectarmos com diversas áreas do saber e reconstruir, diariamente, novos desafios como professora de língua, a partir dos universos acadêmicos e culturais dos discentes. Por essa razão, minha identidade como professora se transforma em líquida, fazendo-me tomar diversas formas de acordo a perspectiva dos aprendizes da língua espanhola, o que enriquece meu conhecimento e amplia meus horizontes, a partir do desafio que me é dado a cada novo curso. Com isso, percebi que, assim como eu enfrentava o desafio de explorar outros saberes, os aprendizes poderiam ter essa mesma experiência, a partir de minha prática, fazendo intercâmbios culturais, problematizando a área do conhecimento dos alunos com as diversidades culturais que os cercam, propiciando para cada turma se reinventar profissionalmente, academicamente e individualmente com a língua espanhola. Começa a nascer, inconscientemente, nesse momento, esta pesquisa.

A experiência como formadora de professores fez-me perceber que, embora exista a crença de que há diferenças específicas para o ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos/Instrumental, em minha prática sempre busquei desenhar o curso das disciplinas em que leciono mediante o perfil dos aprendizes, o que, para mim, torna todas as disciplinas específicas, de acordo com os objetivos dos discentes. Nessa perspectiva, a reunião de saberes enriquece os universos de professores e alunos. Há polêmica com essa minha postura, pois, seja em um curso de formação de professores de língua ou em um curso de Língua Espanhola para Fins Específicos-LEFE/Instrumental, geralmente, existe um currículo pré-estabelecido e que deve ser cumprido mediante as características que predeterminaram para esse programa, no entanto, estabelecer autonomia, tanto para aprendizes quanto para o professor sempre foi meu ponto de partida.

Quando menciono a autonomia, penso que os anseios presentes em sala de aula se sobrepõem ao poder curricular. Deixo claro que essa minha postura não significa que não levo em conta os parâmetros necessários para atingir os objetivos do curso ou da disciplina, mas, sobretudo, há o como realizo essa tarefa. Essa minha trajetória faz-me repensar, diariamente, minhas práxis, minha identidade profissional e, também, minha forma de estar e ver o mundo pela cultura hispânica, pautando-me dessa máxima de Freire (2006, p. 21) de que: “ensinar

não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Com essa consciência, nasceu esta pesquisa que tem a Interculturalidade e a De(s)colonização como fontes fomentadoras do processo de ensino de Língua Espanhola Instrumental/Fins Específicos.

O fato da liquidez que envolve minha atuação ter me aberto horizontes e enriquecido as culturas do hispânico em mim, questionei o fato de tantas fragmentações do conhecimento na educação, de forma geral. Penso que essa multiplicidade cultural, de conhecimentos, de geopolíticas e geográficas devem ser, no mínimo, situadas no ensino de língua espanhola sem fronteiras ou muros que impeçam a liberdade do aprender e propicie aos seres humanos o conhecimento de si e de outrem por meio de suas profissões imbricadas com outras áreas de saber e de atuação, bem como as intersecções e as distâncias que os identificam como cidadãos e cidadãos em uma sala de aula, ou seja, saber viver.

Assim como o ensino de caráter instrumental, da forma que o concebo, ampliou meus horizontes profissionais, creio que a minha prática, por meio da transdisciplinaridade, fomentada pela interculturalidade e conduzida pela de(s)colonização dos sentidos, pode ampliar os universos dos aprendizes de LEFE/Instrumental. Sobretudo porque a disciplina está presente em cursos de licenciaturas e de bacharelados, continuo formando professores, bem como pesquisadores, visto que todas as áreas de conhecimento possuem as linguagens como concretizadoras dos saberes adquiridos e, nessa direção, a língua espanhola colabora com a construção dessas competências mediante outra constituição linguístico-cultural, em especial, vivências. Viver é o fator primordial para o desenvolvimento de quaisquer habilidades, pois, com esse verbo despertamos as demais ações embricadas nos substantivos: visão, audição, paladar, olfato e tato.

1.2 Ler, assistir, ouvir, pensar, interpretar e discutir, verbos presentes em outro que os abarca: Viver

Em 2012, o jovem cineasta argentino, Germán Doim, dirigiu o documentário *La Educación Prohibida*, resultado de mais de três anos de pesquisa, segundo o autor, em entrevista para o programa *Desafios da Educação*, da UNIVESP TV⁷. O documentário que foi assistido por mais de dez milhões de pessoas no YouTube, trata da fragmentação do ensino, de como a escola destrói sonhos, genialidade. O filme demonstra como a desintegração dos

⁷ Disponível em: https://univesp.br/noticias/cineasta-german-doin-fala-sobre-os-desafios-da-educacao-argentina#.Xaxx_GZv_IU. Acesso em: 20 out. 2019.

saberes, promovida pelas seleções curriculares, limita o conhecimento, além de bloquear a curiosidade natural das indivíduos e dos indivíduos. O diretor do documentário compara a educação escolar com a produção operária nas fábricas em que a produção de uma camisa, por exemplo, perpassa por diversos trabalhadores. Entretanto, nenhum deles domina o todo, uma vez que um é responsável pela manga, outro pelo colarinho e assim sucessivamente, pois o interesse é na produção e não no conhecimento de como se confecciona a camisa.

Assisti a esse documentário em um dia de preparação de aula para geração de dados da minha pesquisa de Mestrado, que foi realizado em 2012 no Ensino Médio. Naquela ocasião, fiquei impactada com o que vi. Embora o viés do meu olhar para essa obra fosse outro, eu era outra, ainda que tivesse sido afetada por todos os relatos ali existentes, a interpretação que fiz, naquele momento, ainda estava permeada com o que a colonização impregnou em mim no que diz respeito à educação. Entretanto, sempre revisitava o documentário e as muitas Iris que há em mim percebeu um novo direcionamento de vida a partir daquelas imagens e diálogos.

A partir do meu encontro com o educador, filósofo e escritor Edgar Morin, em 2014, percebi a interseccionalidade entre ambos: Edgar Morin e Germán Doim, dado que, nesse caminho, Morin (2001, 2002, 2006) critica a hiperespecialização “ou seja, a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte” (MORIN, 2006, p. 13)⁸ e conclama a “religação dos saberes na educação”, através do que ele chama de complexidade. Nas palavras do autor:

De fato, a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Além disso, todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário. Ao mesmo tempo, o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade (MORIN, 2006, p. 13).

⁸ Trata-se de nota de rodapé do livro Cabeça bem-feita, porém, esse conceito permeia as obras do autor.

Germán Doim, Edgard Morin e a população originária da América do Sul, a exemplo de Krenak (2020a; 2020b) e Terena (2001; 2020), para citar alguns, corroboram e representam minhas reflexões sobre a visão de humanidade, civilização, sentir e pensar que transponho para as aulas de língua espanhola, sobretudo no que tange às práticas vigentes sobre o ensino de LEFE/Instrumental, em que se designam para essa tarefa apenas o léxico e as estruturas gramaticais de determinada área, fragmentando o saber, restringindo-o tão somente a leituras de textos e a vocabulários de determinada graduação, profissão, limitando o aprendiz a não observar o seu entorno. Essa abordagem de ensino, além de restringir a aprendizagem do aluno, também confina o professor à replicação de ações colonizadoras.

Essa prática promove, no meu ponto de vista, a limitação da língua e, por certo, da cultura hispânica, restringindo o aprendiz à repetição, a “chover no molhado,” permitindo que essa modalidade seja vista por alguns profissionais como inferior ao ensino de língua, se comparada ao ensino em uma abordagem geral, pois, segundo os modelos importados de ensino, os estudantes devem desenvolver, ao aprender uma língua estrangeira, as quatro habilidades ditas linguísticas: ler, escrever, compreender (a escrita e a fala) e falar. Entretanto, no que diz respeito ao ensino de Línguas Instrumentais e/ou Línguas para Fins Específicos, as únicas habilidades que devem ser desenvolvidas são: leitura e compreensão de textos da área específica do aprendiz.

Contudo, do lado de cá, eu (re)construo essas modalidades assim: Ler as diversidades textuais e de mundos em forma de gêneros discursivos (entendendo por leitura uma hermenêutica centrada na crítica ao que está posto, aliando aos saberes locais); Ouvir e enunciar de forma a se posicionar como cidadãos e cidadãs que refletem sobre o que ouvem e o que dizem; Escrever e compreender que existem múltiplas língua(gens) e, com elas, muitos olhares, muitas formas de explicar e mostrar a ontologia de cada lugar; Por fim, porém não menos importante, tocar, sentir, pensar e se perceber como parte de um coletivo em que as língua(gens) podem ser elementos de união e/ou conflitos, a depender de como as utilizamos.

As multiculturas existentes no espaço de sala de aula não devem limitar-se tão somente à repetição de estruturas textuais sem reflexão, a traduções de texto técnicos sem a transdisciplinaridade, pois acredito que “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2006, p. 11). O ensino dessa modalidade nos parâmetros tradicionais que descrevi são espelhados ainda nas metodologias do inglês como língua estrangeira.

Na luta por de(s)colonizar essas práxis e quebrar essas correntes teóricas nasceu esta pesquisa; e tento, aqui, trazer um novo olhar, uma nova perspectiva de ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos (LEFE) sem fragmentação, sem hiperespecialização, mas com muita ação, por meio da Interculturalidade contida na Universidade. De acordo com o que enfatiza Walsh (2005), a interculturalidade deve ser percebida como um verbo de ação e não como substantivo. Sendo assim, a partir de minha trajetória e reflexão surgem as ações desta investigação que visam, por meio da Interculturalidade, problematizar alguns desses questionamentos de Silva (2014, p. 74) que conclama:

Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las?

Por essa interrogativa, caminharam pensamentos e possibilidades, fazendo-me desafiar a mim mesma, no campo do ensino e da investigação. Para tanto, nesse percurso, ao fazer a reflexão sobre minha identidade profissional, minha *práxis* docente, minha (re)construção identitária na condição de mulher, afrodescendente, latina americana, brasileira, nordestina, professora de uma universidade pública do interior da Bahia, proponho que, no âmbito da didática e da pedagogia, necessitamos, em primeiro plano, de(s)colonizar nossos sentidos (visão, audição, paladar e tato), pois enxergamos, ouvimos, tocamos e degustamos pelo viés dos colonizadores, nossos corpos foram catequisados e plasmados em uma só direção, por isso, nossas ideias, palavras e ações foram/são corrompidas pelos sentidos de outrem. Sendo assim, como poderemos respeitar, acolher, acrescentar, problematizar, promover outros saberes, outras culturas, outras construções ontológicas e epistêmicas se ainda reproduzimos os mesmos olhares, falas, atitudes e pensamentos dos nossos “civilizadores”?

Como podemos olhar e interpretar os nossos, os diferentes, os que não se encaixam, os que, como disse Krenak (2020), são sub-humanidades, com a hermenêutica dos “civilizados”? Se continuamos com os sentidos acorrentados a uma única construção de conhecimento, de ser e estar no mundo cultural/linguístico, como poderemos, por exemplo, perceber as “Ideias para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2020a) ou que “A vida não é útil” (KRENAK, 2020b) e que existem “Saberes globais e Saberes locais” (MORIN; TERENA, 2001), a Necropolítica: Biopoder, soberania e estado de exceção (MBEMBE, 2020).

Por isso, para responder a essas perguntas, senti necessidade de questionar ainda mais, configurando esta pesquisa. O que não significa que não devamos recorrer aos saberes, ditos

canonizados. Como poderão verificar leitores e leitoras, além de diferentes pessoas a quem este trabalho chegar, eu faço uma babel⁹ neste estudo, assim como a babel que me constitui.

1.3 Os questionamentos e objetivos que deram início a essa caminhada

A Vida é cheia de perguntas, entretanto, quase todas ficam sem retornos convincentes, pelo menos do ponto de vista ontológico. A ciência, sobretudo a que não crê em neutralidade, como esta que estou fazendo, indica-nos caminhos infinitos, ou seja, nunca haverá respostas suficientes para todas as interrogativas que são elaboradas. Porém, o que não podemos, de forma nenhuma, é deixar de questionar. Por essa razão, neste momento, parafraseio Fanon (2008, p. 191): “Ô meu corpo, faça sempre de mim uma mulher que questiona!” Para esse contexto, trago as seguintes indagações:

1.3.1 Pergunta central geradora (Problema da pesquisa)

- De que maneira uma proposta pedagógica Intercultural em um ambiente de aprendizagem de LEFE/Instrumental no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e no curso de licenciatura em Letras, na disciplina Leitura e escrita em espanhol, como formador de professores de língua espanhola da Universidade Federal da Bahia (UFBA), propiciaria a de(s)colonização dos sentidos (Visão, Audição, Paladar, Olfato e Tato) dos participantes da investigação e, por consequência, epistêmica direcionada às disciplinas?

1.3.2 Perguntas da pesquisa:

- De que modo as discussões sobre a abordagem de ensino de LEFE/Instrumental a partir de múltiplas vozes, a Interculturalidade e uma Pedagogia De(s)colonial podem contribuir para a De(s)colonização dos sentidos dos participantes da pesquisa, bem como de práticas pedagógicas, currículo e conceito de língua e cultura em cursos LEFE/Instrumental?

⁹ Analogia à Torre de Babel, citada na bíblia. A construção dessa torre, segundo a narrativa bíblica, gerou enorme confusão linguística, a fim de que os envolvidos na construção não conseguissem se comunicar e, portanto, não terminassem a construção, devido à pluralidade linguística instaurada.

- Como a de(s)colonização dos sentidos por meio de um ensino Intercultural pode ressignificar a identidade do professor de LEFE/Instrumental, bem como a disciplina?
- Quais as interseccionalidades existentes entre LEFE/Instrumental no curso de História da UESB e na disciplina sobre leitura e escrita em um curso de Letras, formador de professor de espanhol, quando se tem a de(s)colonização dos sentidos e a interculturalidade como proposta de ensino?
- De que maneira a abordagem intercultural de(s)coloniza as práticas de ensino-aprendizagem de LEFE/Instrumental no curso de licenciatura em História da UESB e no curso de Letras, formador de professor de espanhol da UFBA?
- De que modo é possível o uso de uma mesma abordagem intercultural/descolonial/humanizadora no curso de LEFE/Instrumental no curso de licenciatura em História da UESB e no curso de Letras, formador de professor de espanhol da UFBA, promover os efeitos pretendidos?

As referidas perguntas de pesquisa resultaram nos seguintes objetivos:

1.3.3 Objetivo geral

- Propiciar a de(s)colonização dos sentidos (Visão, Audição, Paladar, Olfato e Tato) dos participantes da pesquisa e, por conseguinte, a de(s)colonização de saberes ontológicos e epistemológicos, por meio da interculturalidade a partir de múltiplas vozes, em um ambiente de aprendizagem de LEFE/Instrumental (HISTÓRIA - UESB) e no curso de Letras formador de professores de língua espanhola (LETRAS - UFBA).

1.3.4 Objetivos específicos

- Discutir sobre a abordagem de ensino de LEFE/Instrumental a partir da Hermenêutica Pluricêntrica (MIGNOLO 2005, 2008, 2013, 2017), a fim de contribuir para a de(s)colonização dos sentidos dos participantes da pesquisa, bem como das terminologias desse ensino, as práticas pedagógicas, o currículo, concepções de língua e cultura;
- Propiciar diálogos, a fim de promover a de(s)colonização dos sentidos por meio da interculturalidade com o intuito de ressignificar a identidade do professor de LEFE/Instrumental, bem como da disciplina;
- Perceber as interseccionalidades existentes entre LEFE/Instrumental no curso de História da UESB e na disciplina sobre leitura e escrita em um curso de Letras, formador de professor de espanhol, quando se tem a De(s)colonização dos sentidos e a Interculturalidade como proposta de ensino.
- Demonstrar como a mesma abordagem Intercultural/De(s)colonial/humanizadora no curso de LEFE/Instrumental no curso de licenciatura em História da UESB e no curso de Letras, formador de professor de espanhol da UFBA, promove os efeitos pretendidos.

1.3.5 Orientação teórico-metodológica

No intuito de responder aos questionamentos supracitados e atingir os objetivos propostos, a geração de dados desta pesquisa foi realizada com o auxílio de 3 instrumentos, 4 procedimentos de análise documental e 1 procedimento de planejamento e elaboração de aulas, de materiais e recursos didáticos, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Demonstrativo dos instrumentos e procedimentos de análises documental da pesquisa

1. Ementas das disciplinas em que foram trabalhadas as aulas temáticas propostas pela pesquisadora, cujo intuito é observar como o	LET A 75: Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.
	DELL 0896 - Laboratório de Língua Estrangeira II (espanhol): Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de

<p>currículo designa e molda as disciplinas (Procedimento de análise documental).</p>	<p>vocabulário</p>				
<p>2. Elaboração e aplicação em ambas as turmas de 24 aulas com temáticas que circundam a geografia e a geopolítica dos participantes da investigação (mesmos temas para ambas as turmas), sendo a sétima aula de um tema escolhido pelos participantes (Procedimento de planejamento e elaboração de aulas, de materiais e recursos didáticos, vide apêndices).</p>	<p>Temas das aulas (planos de aulas completos, vide apêndices)</p> <p>Mito;</p> <p>Anhedonia;</p> <p>Libertad;</p> <p>Aporofobia;</p> <p>Linguística Aplicada/Estereotipo;</p> <p>Feminismos y Violencia de género;</p> <p>¿Qué dicen las madres cuyos padres “abortaron” a sus hijos?;</p> <p>El derecho de soñar.</p>				
<p>3. Questionário 1: Reconhecimento e Diagnóstico acerca dos conhecimentos de mundos acadêmicos e interculturais das turmas antes da aplicação das aulas temáticas (Instrumento para geração de dados)</p>	<p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO 1</p> <p style="text-align: center;">IDENTIFICAÇÃO</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 2px;">NOME:</td> <td style="width: 50%; padding: 2px;">GÊNERO:</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">IDADE:</td> <td style="padding: 2px;">CURSO:</td> </tr> </table> <p>1. Por que você escolheu fazer este curso de língua espanhola?</p> <p>2. O que você espera de um curso de leitura e escrita em língua espanhola? (Pergunta para discentes de Letras) / O que você espera de um curso de língua espanhola instrumental? (Pergunta para discentes de</p>	NOME:	GÊNERO:	IDADE:	CURSO:
NOME:	GÊNERO:				
IDADE:	CURSO:				

	<p>História)</p> <p>3. Você julga importante que se aprenda a língua espanhola em outros cursos de Graduação em nosso país? Por quê?</p> <p>4. Que elementos culturais do universo de língua espanhola você tem interesse em conhecer?</p> <p>5. Fale um pouco sobre sua trajetória como discente de língua espanhola.</p> <p>6. Descreva qual/quais característica(s) que deve(m) conter uma aula de língua estrangeira para você.</p>
<p>4. Questionário 2 sobre a percepção dos participantes após a aplicação das aulas temáticas (Instrumento para geração de dados)</p>	<p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO 2</p> <p>1. Narre sua experiência com as 24 aulas ministradas pela professora pesquisadora Iris Nunes de Souza.</p> <p>2. Diga de que maneira você, como professor(a) de língua espanhola/ de história, pode ajudar a solucionar ou amenizar os problemas sociais levantados a partir dos temas trabalhados em sala de aula?</p> <p>3. Você adotaria, ou indicaria essa abordagem de ensino-aprendizagem para outros cursos de graduação em que a língua espanhola faça parte do currículo? Justifique sua resposta.</p> <p>4. Em relação à perspectiva de inclusão, como você avalia essa abordagem de ensino-aprendizagem de língua espanhola?</p> <p>5. Qual a relevância social, acadêmica e profissional de um ensino-aprendizagem de língua espanhola instrumental com essa abordagem?</p>
<p>5. Autoetnografia (minhas memórias como discente e docente, antes, durante e depois da investigação, procedimento metodológico / narrativa de si como parte dos insumos para análise e para reflexão/compreensão da pesquisa) permeando todo o texto.</p>	<p>Minha trajetória como menina, mulher, professora;</p> <p>Minha identidade latina, afrodescendente, nordestina, baiana, professora de espanhol;</p> <p>Minha representatividade pessoal e profissional a partir do meu lugar de fala;</p> <p>Elaboração, percepção e exposição das aulas, além de minhas ponderações e observações sobre as interações desenvolvidas em sala de aula.</p>

6. Diário de campo (Instrumento para geração de dados)	Anotações de minhas percepções em campo de pesquisa.
7. Perfil sociolinguístico dos participantes da pesquisa. (Documento para procedimento de análise)	Registro de idade, gênero e conhecimento linguístico, envolvidos nos questionários e em respostas às atividades propostas em aula.
8. Relatório das observações realizadas pela professora regente do curso de História	Percepção da professora do curso de História sobre a metodologia aplicada e a relevância social da pesquisa transcrita no Quadro 7.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Os dados gerados por esses instrumentos foram analisados a partir da Hermenêutica Pluricêntrica (MIGNOLO 2005, 2008, 2013, 2017) do meu espaço geográfico e geopolítico, ou seja, América do Sul, Nordeste do Brasil, Bahia, na perspectiva de múltiplas vozes e da desobediência gnosiológica (SANTOS, 2009, 2010). Saliento, ainda, que meu *locus* teórico enunciativo (BAPTISTA, 2019) vincula-se à Linguística Aplicada por seu caráter transdisciplinar e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006); (PARAQUETT, 1998, 2010, 2012, 2017). Posto isso, esta pesquisa realizada a várias mãos, com o acesso de todos os participantes na construção do todo, tem os olhares de homens e mulheres situados em uma mesma geografia e geopolítica, porém, imersos em culturas distintas, entretanto, integrantes de uma mesma construção de conhecimentos sob diversas significações e identificações como seres humanos plurais que serão analisadas a partir da triangulação dos dados.

1.3.6 Os *campi* desta investigação: situando as geografias e as geopolíticas

O primeiro momento da geração de dados em campo da investigação foi realizado com cinco discentes do curso de licenciatura em Letras com Espanhol do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - *campus* Ondina/Federação, em Salvador, matriculados na disciplina **LET A75**, no semestre correspondente a 2018.2 disciplina cuja ementa é: **Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos**, de caráter obrigatório, com carga horária de 68 horas. A razão dessa primeira geração de dados ter ocorrido nessa disciplina em um curso de formação de professores de língua

espanhola deu-se por não ter havido nenhuma disciplina de língua espanhola em caráter instrumental no Instituto de Letras, naquele semestre.

Por isso, minha orientadora e eu, a fim de não atrasar o processo da pesquisa, resolvemos que seriam gerados os primeiros dados da investigação nessa disciplina, pois, a ementa era bastante similar às de cursos de caráter Instrumental/Fins Específicos. Esse fato acrescentou na investigação, mais um fator primordial para as questões que envolvem a religação de saberes, a transdisciplinaridade e, também, a complexidade teórica defendida por Morin (2006). Com isso, geramos dados relevantes para a proposta da pesquisa, dando ênfase aos objetivos apresentados. As participantes e o participante cursando a disciplina LET A75, com idades entre 20 e 61 anos, se declararam como sendo um do gênero masculino e quatro do gênero feminino.

Figura 1 - Instituto de Letras – UFBA



Fonte: Google imagens

Salvador é a capital da Bahia, outrora, capital do Brasil e, de acordo com a Agência Brasil¹⁰, “a capital baiana tem a maior ancestralidade africana, a partir de estudos genéticos: 50,8%, sendo considerada a cidade mais negra fora do continente africano”. Entretanto, o racismo por lá continua tão perverso quanto no Brasil Colônia. A título de ilustração, o portal de notícias G1¹¹ traz a seguinte notícia, seguida das imagens, no dia 30 de agosto de 2022:

Dois homens foram torturados e agredidos com pauladas nas mãos por um empresário em Salvador, após um suposto furto de R\$ 30. O autor das agressões é dono de uma loja onde as vítimas trabalhavam e foi identificado como Alexandre Carvalho Santos. Os trabalhadores negam que tenham pegado o dinheiro. Outro empresário, que também é responsável pelo

¹⁰ Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2016-03/os-467-anos-de-salvador-cidade-mais-negra-fora-da-africa>. Acesso em: 02 set. 2022.

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/08/30/o-que-se-sabe-e-o-que-falta-esclarecer-sobre-o-caso-dos-trabalhadores-torturados-por-empresario-na-bahia.ghtml>. Acesso em: 02 set. 2022.

estabelecimento e não teve o nome divulgado, filmou as agressões e chamou os atos de violência de “corretivo”. (G1, 2022, on-line)

Notícias como as supracitadas preenchem de sangue da população negra, todos os dias, a mídia brasileira, porém, infelizmente, a cidade mais negra fora da África não foge à regra.

Figura 2 - Imagem de jovem torturado na cidade de Salvador



Fonte: Portal G1 (BA)

A UFBA permeia a cidade de Salvador por meio dos diversos *campi* situados em vários bairros, porém, é perceptível, diante de notícias como a supracitada que, lamentavelmente, a maior parte da população não transpassa os muros da instituição, já que o racismo, língua(gem) eloquente do colonizador, permanece embrutecendo e barbarizando cada filho seu. A descolonização dos sentidos é vital e urgente, contudo, essa possibilidade só será possível a partir do momento em que a indústria da ignorância e a perversidade da colonização deixem de habitar a consciência da população para que essas vendas, mordanças, muros, (língua)gens e *modus operante* despvoem a geopolítica dessa terra. Contudo, para que isso ocorra, faz-se necessário a intervenção daqueles que são afetados pelo conhecimento de sua ontologia e de suas origens, (re)contando, (re)fazendo e (re)construindo outros *ethos* afetando e povoando seu entorno.

A UFBA deve ter uma política de (re)construção de consciência ativa das (língua)gens que habitam o inconsciente e consciente dos que povoam esse espaço, a fim de que ela não ocupe somente um lugar territorial, mas passe a preencher o vazio dos corações e almas marginalizadas, por meio da ocupação de suas consciências, por intermédio do sensorial. A

instituição citada foi a primeira de ensino universitário do país, afinal, na Bahia nasceu o Brasil. Entretanto, apesar de formar profissionais de excelência desde o século XIX, como destaca o histórico do portal¹² da UFBA que

A Universidade Federal da Bahia tem seu começo em 18 de fevereiro de 1808, quando o Príncipe Regente Dom João VI instituiu a Escola de Cirurgia da Bahia, primeiro curso universitário do Brasil. Ainda no século XIX, incorporou os cursos de Farmácia (1832) e Odontologia (1864), a Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1896). No século XX, Isaías Alves cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1941). (UFBA, HISTÓRICO, on-line)

A pergunta é: após dois séculos de existência com todos os debates humanitários que circundam a instituição e, sobretudo, as participações de pessoas como Milton Santos, entre outros, nos seus diversos *campi*, por que a UFBA segue desconhecida em seu principal labor: aproximar-se da comunidade em que está inserida e mudar sua realidade? Segundo os dados do IBGE, de 2021, a capital baiana possui, aproximadamente 2.900.319 mil pessoas, contudo, as (língua)gens emancipatórias da universidade não afetaram a toda essa população. É com orgulho que a UFBA faz e divulga sua história, como podemos verificar em seu portal que:

O fundador da UFBA – O primeiro reitor da Universidade foi destaque na trajetória do ensino superior. Nasceu em Salvador, em 1894, diplomado em medicina e fez especialização em cirurgia em São Paulo. Ao retornar, ingressou na cátedra de Patologia e Cirurgia e dirigiu a Faculdade de Medicina. Durante 15 anos de reitorado (1946-1961), liderou o processo de federalização e implantou a infra-estrutura física e de pessoal, escrevendo o primeiro capítulo de uma universidade integrada: Artes, Letras, Humanidades e Ciências. Logo no primeiro ano de reitorado a Universidade da Bahia, constituiu-se, formalmente. Em 1950, passa a Universidade Federal da Bahia, integrando as escolas isoladas e instituindo outros cursos. Em quinze anos sob o reitorado de Edgard Santos, a UFBA floresceu nas áreas de artes, humanidades e saúde. Para a Bahia, Edgard Santos trouxe nomes do cenário internacional; construiu o Hospital Universitário; criou o Centro de Estudos Afro-Orientais e os campi do Canela, Federação e Ondina. Em seu reitorado, a Bahia ganhou projeção, com destaque para Dança, Música e Teatro, primeiros cursos universitários do gênero no país. A UFBA alicerça, na década de 1960, dois importantes fenômenos da cultura contemporânea: o Cinema Novo e o Tropicalismo. A Instituição cresceu, modernizou-se, mantendo a identidade do período Edgard Santos. (UFBA, HISTÓRICO, on-line)

Sem dúvidas, a instituição tem uma trajetória de sucesso, entretanto, apesar da luta que nela e por ela é entabulada, parece-me que, desgraçadamente, dois séculos não foram

¹² Disponível em: <https://www.ufba.br/historico>. Acesso em: 09 jan. 2023.

suficientes para que as (língua)gens da UFBA ecoassem veementemente entre seus cidadãos a ponto de transformar as violências cotidianas, fruto da era em que a instituição foi criada. Isso posto, carece que o povo habite a academia, não apenas seu entorno, para que notícias como a supramencionada deixem de circular nas veias dessa população. Já que podemos comprovar que a “verdade liberta”, necessitamos escancarar as verdades que ficam emparedadas nas salas de aula e nas bibliotecas, com o intuito de libertar as consciências e corpos, ainda, escravizados pela indústria da mentira.

O segundo momento da geração de dados (em campo de investigação) foi realizado em uma turma do segundo semestre do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista-BA, na disciplina **DELL0896 - Laboratório de Língua Estrangeira II (espanhol)** cuja ementa é: **Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário**, em que a carga horária é composta por 60 horas, de caráter optativo, no semestre correspondente a 2019.1. Participaram desse momento da pesquisa sete aprendizes que se declararam sendo do gênero feminino com idades entre 19 e 44 anos, além da professora regente da disciplina.

Figura 3 - Fachada da UESB



Fonte: Google Imagem

Vitória da Conquista, município situado a 503 km de Salvador, com população de 343.643 habitantes, de acordo com os dados do IBGE de 2021, é, atualmente, a terceira maior cidade da Bahia, ficando atrás, apenas, da capital baiana e de Feira de Santana. O município abriga um dos *campi* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A UESB, criada em 1980, inicia sua história muito antes desse feito.

Em 1969, com a política de interiorização do ensino superior, cria-se, no território da cidade, uma faculdade de formação de professores, pontapé inicial para originar a então universidade. O Curso de Formação de Professores, transformou-se na Faculdade de Letras Vernáculas, sendo esse o primeiro curso da instituição. Todavia, grande parte da população da cidade não conhece, sequer, o espaço geográfico em que a UESB está situada. Trago para exemplificar a afirmativa, uma experiência que tive recentemente.

Pedi uma corrida pelo aplicativo Uber para me deslocar de minha residência para a UESB, o motorista do aplicativo deixou claro para mim que nunca havia entrado naquele lugar e que não se sentia à vontade indo lá, declarando: “Esse lugar não é para pessoas como eu”. Essas palavras me assustaram, no que lhe perguntei, como assim, não é lugar para você? Esse espaço é de todos nós, inclusive, você paga por ele. O rapaz, a princípio, não entendeu o que quis dizer, mas nossa conversa durou mais que o percurso, não poderia deixá-lo sair dali com aquela visão da universidade. Conversei e disse que ele teria que se aproximar, adentrar e habitar aquele espaço, assim como seus filhos e filhas, netos e netas.

Essa experiência fez-me perceber o quanto a universidade ainda está distante do povo e o imaginário de ‘elite intelectual’ permanece plasmado na cultura brasileira, sobretudo, a baiana. Pior, a maior parte da população, os marginalizados socialmente, sofre essa exclusão também pelas instituições de nível superior. Fiquei pensando em minha trajetória de vida, em todos os lugares que não foram criados para que pessoas como eu frequentassem, quantas lojas nunca tive coragem de passar pela porta, quantos restaurantes ainda não havia frequentado, quantas humilhações trago em mim, por ousar ir a lugares em que era notório de que não era bem quista. Sei bem o que é não se sentir parte de um determinado espaço.

São tantos os territórios que nós, os classificados pelos colonos como sub-humanos, aprendemos desde a tenra idade que não nos pertencem, não somos dignos de habitá-los. Ainda assim, perfurei tantas bolhas, quebrei tantas rochas, dei muitos murros em pontas de faca que as cicatrizes permanecem vivas na memória e nos punhos, porém não foram suficientes para que eu não adentrasse em uma bolha e deixassem de observar o além do meu umbigo. Percebi que havia construído uma cerca de arame farpado entre mim e meu entorno, minha cegueira distanciou-me de mim mesma e, por consequência, da minha gente, fui isolada pelos muros da universidade e afetada pela *pseudo* elite. O motorista do aplicativo Uber fez-me perceber que eu, fazendo parte daquele território, não estava contribuindo para que mais pessoas como eu povoassem aquele espaço, percebi que minha luta estava apenas (re)começando, pois, a UESB ainda não cumpre seu papel de afetar os seus, a ponto de

acolhê-los, mas o contrário ocorre, cotidianamente, nos discursos, nas atitudes que ampliam o abismo que nos separam dos demais habitantes de Vitória da Conquista.

Pelo exposto, percebi que nossas (língua)gens continuam afugentando, oprimindo e reforçando a colonização, por isso, esta pesquisa, que é uma gota, no oceano da ignorância que temos sobre nós mesmos, pretende, também, desatar os nós, derrubar muros, atravessar as fronteiras que nos fizeram construir entre nós por nós.

1.3.7 O caminho percorrido

Esta pesquisa encontra-se no arcabouço teórico da pesquisa qualitativa pela natureza de seu fenômeno, pois “a realidade é mais complexa e mais difícil de enfrentar politicamente e exige uma análise qualitativa, mais do que quantitativa” (STREET, 2014, p. 34) A partir desse posicionamento,

Aprendi que o desenvolvimento científico de conhecimentos a respeito da identidade, da inteligência, da aprendizagem e das emoções de pessoas como você e eu, poderia estar fundado em um persistente desejo de decifração de quem somos e de como e por que somos desta maneira ou daquela. Poderia estar fundado aí para, a partir daí e pouco a pouco, contribuir para criar aquilo que nos possa fazer, e aos outros que virão, pessoas mais sábias, mais amorosas e mais equilibradamente fecundas e felizes (BRANDÃO, 2003, p. 34).

Com essa perspectiva, entendo que esta pesquisa é qualitativa, já que, “o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (ANDRÉ, 2000, p. 14). Contudo, também é de cunho etnográfico, dado aos procedimentos de geração de dados, porque me encontro na condição de pesquisadora participante do processo de investigação, em sala de aula. Sobre a etnografia em sala de aula, André (2000, p. 25) aponta 5 características, entre outras tantas, sendo que “uma quarta característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes”. E no caso que me ocupa, as minhas memórias, minha ante-neutralidade e meu total envolvimento no processo investigativo, permite-me um recorte autoetnográfico, visto que “a subjetividade do produtor de conhecimento é extremamente relevante” (ASSIS, 2017, p. 50). Ainda com a autora, quando descreve seus sentimentos consoante a leitura de Saada, ressaltando que “sua participação no campo era mais que observação, era efetiva, tendo vivido o que investigou,

deixando-se enfeitiçar” (ASSIS, 2017, p. 51). Fui afetada por essa espécie de ‘feitiço’, embora não tenha sido esse o foco da pesquisa, mas me foi impossível não ser cúmplice desse processo. Portanto, esta é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com recortes autoetnográficos, também, porque:

Desconfio de uma objetividade em si mesma “neutra” e impessoal. Aprendi com a prática da vida o que vários anos depois vim a ler em livros de teoria científica e de biografias de grandes pesquisadores. Primeiramente, os cientistas da matéria/energia e da vida, como Einstein, Heilberg, Prigogine e Maturana, me disseram que entre o astro e o telescópio e entre o vírus e o microscópio estão cientistas, isto é, estão pessoas. Seres humanos que são olhos e áreas cerebrais únicas de percepção do que é visto. O telescópio multiplica o olhar, mas ainda é um olho humano que vê o que olha. Os números e as teorias dão um chão seguro a compreensão do que é visto ou experimentado através de instrumentos, mas é uma mente humana que dá sentido ao que o olho descobre ou a imaginação inventa quando constrói uma interpretação objetivamente pessoal do que a pessoa pensa. É uma mente humana que pensa, mas é um coração que a dirige. Tudo está ligado a tudo, e tudo o que em um plano de vida parece separado, em outro mais profundo, mais compreensível, está unido (BRANDÃO, 2003, p. 36-37).

Com essa compreensão de unidade, esta pesquisa que possui múltiplos participantes, advindos de multiculturas, tem a característica de corações e percepções complexas, ilimitadas e distintas que se unem para desvendar saberes outros. Fanon (2008) critica o fato de se utilizarem os mesmos procedimentos de análises de patologias psicológicas do branco para o negro. O estudioso deixa claro que as construções sociais, o contexto de vida e a forma que o outro te vê são responsáveis diretas por inúmeras patologias psiquiátricas, sendo que, no caso do negro, a história de vida, os processos históricos que os criaram a partir da racialização, são, notadamente, diferentes dos brancos. Nas palavras do autor:

As escolas psicanalistas estudaram as reações neuróticas que nascem em certos meios, em certos setores da civilização. Obedecendo a uma exigência dialética, deveríamos nos perguntar até que ponto as conclusões de Freud ou de Adler podem ser utilizadas em uma tentativa de explicação da visão do mundo do homem de cor (FANON, 2008, p. 127).

As generalizações, bem como homogeneizações, quase sempre estão fadadas ao fracasso. Problematizar, buscar soluções para um determinado ser ou situações, com geopolíticas e ontologias distintas, a partir de uma mesma categoria de análise, cria um abismo ainda maior entre os mundos totalmente diferentes. Fanon (2008) demonstrou isso no que seria sua tese, mas não o deixaram defendê-la. Os padrões de análise das patologias

psiquiátricas dos colonizadores não eram adequados para analisar os problemas dos colonizados. Aquela época, cuidavam de problemas psiquiátricos apenas pelo viés biologizante, cujo padrão advinha dos brancos. Semelhante ao que discutiu o autor supracitado, Viana e Diniz (2014), debatendo sobre saúde mental e gênero, declaram:

A política de localização feminista propõe a ideia de um conhecimento situado, ao considerar que todo lugar de fala é histórico e ao rejeitar modelos teóricos dominantes e linguagens androcêntricas. Busca ainda, dar visibilidade às produções feministas de análise (NAVARRO-SWAIN, 2000). Haraway (1995) defende um conhecimento situado e corporificado, constituído de saberes parciais, localizáveis e críticos, apoiados em redes de conexão. Feministas acreditam que é possível articular valores emancipatórios, tanto nas teorias quanto nas práticas, para pensar mulheres e homens, para além das coerções ideológicas reproduzidas pelos estereótipos de gênero (HARDING, 2003; NAVARRO-SWAIN, 2000). As questões colocadas para a Psicologia Clínica pelos feminismos incluem desconstruir pressupostos que sustentam a ideia de uma disciplina neutra, imparcial e despolitizada. A crítica feminista contribui com a compreensão de que fazer intervenção clínica e pesquisa é um ato político, ético e que envolve compromisso social (DINIZ; VIANNA, 2014, p. 86-87).

É perceptivo que o construto ontológico influencia diretamente no comportamento dos indivíduos e indivíduos, inclusive afetando sua saúde mental. Equalizar quaisquer dados sem considerar a construção geopolítica, sócio-histórica do que ou de quem se estuda é rechaçar as subjetividades, acreditando haver um mesmo diagnóstico, um mesmo sentido para diferenças gritantes. Por essas razões, faz-se necessário “uma hermenêutica que seja capaz de dar conta de mais de um mundo possível e, tanto quanto ou mais importante ainda, que seja capaz de reconhecer mais de uma forma de entender o mundo” (VERDESIO, 2013, p. 18)¹³.

A Hermenêutica Pluricêntrica (MIGNOLO, 2013) é a base das análises dos dados desta investigação, pois o fenômeno examinado carece de um olhar capaz de enxergar as múltiplas culturas, os múltiplos mundos contidos em sala de aula nas geopolíticas situadas. Sendo assim, a subjetividade, o olhar humano e o coração de uma mulher brasileira, nordestina, baiana, afrodescendente serão os condutores das análises. A Hermenêutica Pluricêntrica como o próprio nome sinaliza, trata de compreender os fenômenos a partir de sua localização, como diz Mignolo (2020) histórias locais, porém, os projetos são globais, posto que possuem vastas interpretações a partir da diversidade linguística, política e sensorial e suas respectivas representações.

¹³ Tradução do texto original: “Una hermenéutica que sea capaz de dar cuenta de más de un mundo posible y, tanto o más importantes aún, que sea capaz de reconocer más de una forma de entender el mundo”.

1.3.8 Representação dos participantes da pesquisa

No intuito de homenagear as participantes (discentes) e o participante (discente) da investigação, colaboradoras e colaborador essenciais na construção deste trabalho, bem como reiterar e ratificar minha admiração e gratidão por minhas predecessoras e predecessores que lutaram contra o sexismo, as discriminações sociais e a colonização, identificarei os coautores desta investigação com nomes de representantes da luta contra escravidão física, psicológica, ontológica e epistêmica. Por consequência, a De(s)colonização. São, portanto, as seguintes guerreiras e guerreiro:

1. Acotirene ou Arotirene (registrado em diversos documentos) deu nome a um importante mocambo situado no Quilombo dos Palmares, instalado no litoral dos Estados de Pernambuco e Alagoas, em homenagem a uma das primeiras mulheres que habitou o Quilombo dos Palmares e que exerceu grande influência na vida dos negros quilombolas. Como houve poucos registros documentais, segundo a oralidade perpassada de pais para filhos que contavam a história do Quilombo que resistiu por quase um século, ela foi uma das primeiras mulheres a habitar os povoados quilombolas da Serra da Barriga (AL), antes de Ganga Zumba assumir o poder. Matriarca do Quilombo do Palmares, exercia a função de mãe e conselheiras dos/as primeiros/as negros/as refugiados na Cerca Real do Macacos. Era consultada para todos os assuntos, desde questões familiares até questões político-militares. Um dos mocambos (casa) foi batizado com o seu nome.¹⁴
2. Aqultune é uma mulher negra oriunda do Continente Africano, era princesa no Congo. Em 1665, liderou a Batalha de Mbwila entre o Reino do Congo e Portugal, quando após a derrota foi capturada, aprisionada e trazida para o Brasil e vendida como escrava reprodutora. Conta a história que Aqultune comandou um exército com 10 mil homens, a fim de combater a invasão de seu reino, mas infelizmente não teve êxito. Ela foi negociada para ser escrava reprodutora, afinal era grande, forte e de ancas largas (boa para parir), mas

¹⁴ Disponível em: <https://anamontenegro.org/cfcam/2018/03/23/mulheres-de-luta-acotirene/#:~:text=Matriarca%20do%20Quilombo%20do%20Palmares,guerreira%2C%20matriarca%2C%201%C3%ADder%20palmarina!> Acesso: 14 maio 2023; Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contras-escravidao/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

como era guerreira se revoltou e fugiu para participar da consolidação de Palmares. Como princesa e comandante do exército no Congo ela tinha muitos conhecimentos políticos, organizacionais e de estratégia de guerra mesmo o que foi, sem dúvidas, fundamental para a República de Palmares. Ficou conhecida por ficar ao lado de Ganga Zumba, antecessor de Zumbi, seu neto. A guerreira morreu queimada.¹⁵

3. Adelina Charuteira nasceu no Maranhão por volta do século XIX e foi uma mulher escravizada, assim como sua mãe. Não se sabe ao certo qual era a sua função dentre os escravos, porém temos a informação que Adelina era filha de um rico senhor e, sendo assim, cresceu com a promessa de um dia ser libertada. Apesar das promessas, passou boa parte de sua vida sendo escrava do próprio pai. O conhecimento que Adelina possuía da cidade e sua facilidade em transitar sem levantar suspeitas, uma vez que andava de rua em rua vendendo fumo, acabou por ser um trunfo para o movimento abolicionista. A charuteira observava e antecipava as ações da polícia, conhecia suas rotas e se certificava de avisar os integrantes do movimento caso notasse qualquer ameaça. Ela era responsável por enviar informações e estratégias dos escravistas à Associação Clube dos Mortos, que escondia escravos e promovia suas fugas. Sua atuação como uma mulher negra que lutou contra a escravidão, porém, não é reconhecida por uma boa parcela da população brasileira. O seu nome foi invisibilizado na história nacional, assim como muitos outros, devido ao racismo e ao machismo daqueles que detêm a narrativa.¹⁶
4. Aimé Césaire foi um líder político e um pioneiro da “negritude” termo, aliás, criado por ele próprio. Participou ativamente da articulação dos movimentos de descolonização africanos.¹⁷

¹⁵ Disponível em: <https://tamojuntas.org.br/nossa-historia-recontada-por-nos-viva-zumbi-viva-palmares-aqualtune-quem-e-essa/#:~:text=Aqualtune%20%C3%A9%20uma%20mulher%20negra,e%20vendida%20como%20escrava%20reprodutora>. Acesso: 14 maio 2023; Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

¹⁶ Disponível em: <https://blog.gft.com/br/2020/11/25/adelina-a-charuteira/#:~:text=Adelina%20nasceu%20no%20Maranh%C3%A3o%20por,de%20um%20dia%20ser%20libertada>. Acesso: 14 maio 2023; Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

¹⁷ (CÉSAIRE, 2020, Orelha do livro).

5. bell hooks nasceu em 1952 em Hopkinsville, uma cidade rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. Formou-se em literatura inglesa na Universidade de Stanford, fez mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia. Seus principais estudos estão dirigidos à discussão sobre raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas. É autora de mais de trinta livros de vários gêneros, como crítica cultural, teoria, memórias, poesia e infantil.¹⁸
6. Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma autora brasileira, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do país. Ela é autora do livro *best seller* autobiográfico “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”¹⁹
7. Dandara dos Palmares é uma das líderes mais conhecidas no Brasil. Lutou contra a escravidão em Palmares. Foi contra a proposta da Coroa Portuguesa em condicionar as reivindicações dos quilombolas. A guerreira morreu durante a disputa no Quilombo dos Macacos pertencente ao Quilombo de Palmares, onde vivia também seu marido, Zumbi dos Palmares.²⁰
8. Lélia González era uma mulher, negra, intelectual e ativista. Foi pioneira nas discussões sobre relação entre gênero e raça, ao propor uma visão afro-latino-americana do feminismo. A abrangência de seu pensamento, que atravessa filosofia, psicanálise e candomblé.²¹
9. Luíza Mahín nasceu em Costa Mina, na África, no início do século XIX, Luísa Mahin foi trazida para o Brasil como escrava. Pertencente à tribo Mahi, da nação africana Nagô, Luísa esteve envolvida na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos que sacudiram a então Província da Bahia nas primeiras décadas do século XIX. Quituteira de profissão, de seu tabuleiro eram

¹⁸ Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/quem-e-bell-hooks/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

¹⁹ Disponível em: https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/. Acesso em: 26 nov. 2022.

²⁰ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contras-escravidao/>. Acesso: 26 nov. 2022.

²¹ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-10-25/lelia-gonzalez-onipresente.html>. Acesso em: 26 nov. 2022.

distribuídas as mensagens em árabe, através dos meninos que pretensamente com ela adquiriam quitutes. Desse modo, esteve envolvida na Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837-1838). Caso o levante dos malês tivesse sido vitorioso, Luísa teria sido reconhecida como Rainha da Bahia. Como negra africana, sempre recusou o batismo e a doutrina cristã, e um de seus filhos naturais, Luís Gama (1830-1882), tornou-se poeta e um dos maiores abolicionista do Brasil. Descoberta, Luísa foi perseguida, até fugir para o Rio de Janeiro, onde foi encontrada, detida e, possivelmente, deportada para Angola. Não existe, entretanto, nenhum documento que comprove essa informação. Passou muito tempo na Bahia e participou do levante na Revolta dos Malês, em 1835 e na Sabinada, em 1837. Trabalhava como ganhadeira (no comércio de rua).²²

10. Maria Felipa de Oliveira. "Nasceu escrava, mas depois de liberta colocou a liberdade como maior tesouro de sua vida, moradora da Ilha de Itaparica, negra, alta, desde cedo aprendeu a trabalhar como marisqueira, pescadora, trabalhadora braçal que aprendeu na luta da capoeira a brincar e a se defender, que vestia saias rodadas, bata, torso e chinelas, foi líder de um grupo de mais de 40 mulheres e homens de classes e etnias diferentes, onde vigiava a praia dia e noite a fortificando com trincheiras para prevenir a chegada do exército inimigo, e organizava o envio de alimentos para o interior da Bahia (recôncavo), atuando na luta pela libertação da dominação portuguesa." Um grupo de mulheres, entre elas Maria Felipa, fingiu seduzir soldados que vigiavam embarcações do General Madeira de Melo. Ao invés de receberem carinhos, eles foram surrados com a planta denominada cansação, que provoca os mesmos efeitos da urtiga quando em contato com a pele. Enquanto se contorciam com coceira e dor, os navios eram queimados, fato que, segundo historiadores, foi decisivo para impedir a tomada da Baía de Todos os Santos e de Salvador pelas tropas portuguesas. A inclusão da personagem negra nesses acontecimentos se deu recentemente. A história de Maria Felipa foi resgatada pelo Núcleo de Interpretação do Patrimônio das Faculdades Olga Mettig, numa

²² Disponível em:

<https://www.palmares.gov.br/?p=26662#:~:text=Nascida%20em%20Costa%20Mina%2C%20na,primeiras%20d%C3%A9cad%20do%20s%C3%A9culo%20XIX>. Acesso: 14 maio 2023; Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/> Acesso em: 26 nov. 2022.

pesquisa coordenada pela professora Eny Kleyde Vasconcelos Farias. Pensou-se que seria uma lenda, criada por antigos moradores de Itaparica, onde a heroína viveu, mas foram encontradas referências a sua existência na obra *Ilha de Itaparica*, do pesquisador Ubaldo Osório, avô do escritor João Ubaldo Ribeiro e também no romance *Sargento Pedro*, do escritor baiano Xavier Marques. A redescoberta dos acontecimentos históricos revela a notoriedade da participação feminina e dos negros durante as lutas pela Independência do Brasil. Quem sabe outras Marias não possam ser identificadas e ter seu devido reconhecimento. passou muito tempo na Bahia e participou do levante na Revolta dos Malês, em 1835 e na Sabinada, em 1837. Trabalhava como ganhadeira (no comércio de rua).²³

11. Tereza de Benguela - Tereza viveu no século XVIII e foi casada com José Piolho, que chefiava o Quilombo do Piolho até ser assassinado por soldados do Estado. O Quilombo do Piolho também era conhecido como Quilombo do Quariterê (a atual fronteira entre Mato Grosso e Bolívia). Esse quilombo foi o maior do Mato Grosso. Com a morte de José Piolho, Tereza se tornou a líder do quilombo, e, sob sua liderança, a comunidade negra e indígena resistiu à escravidão por duas décadas. O Quilombo do Quariterê abrigava mais de 100 pessoas, com destacada presença de negros e indígenas. Tereza navegava com barcos imponentes pelos rios do pantanal. E todos a chamavam de “Rainha Tereza”. O Quilombo, território de difícil acesso, foi o ambiente perfeito para Tereza coordenar um forte aparato de defesa e articular um parlamento para decidir em grupo as ações da comunidade, que vivia do cultivo de algodão, milho, feijão, mandioca, banana, e da venda dos excedentes produzidos. Tereza comandou a estrutura política, econômica e administrativa do quilombo, mantendo um sistema de defesa com armas trocadas com os brancos ou roubadas das vilas próximas. Os objetos de ferro utilizados contra a comunidade negra que lá se refugiava eram transformados em instrumentos de trabalho, visto que dominavam o uso da forja. “Governava esse quilombo a modo de parlamento, tendo para o conselho uma casa destinada, para a qual,

²³ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62353785> . Acesso em: 14 maio 2023; Disponível em: <https://fena.org.br/portal/data/files/3DFEE6822A33BE96012A3EAA2D770903/MariaFelipa.pdf> . Acesso: 14 maio 2023; Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contra-escravidao/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

em dias assinalados de todas as semanas, entrava os deputados, sendo o de maior autoridade, tipo por conselheiro, José Piolho, escravo da herança do defunto Antônio Pacheco de Moraes, isso faziam, tanto que eram chamados pela rainha, que era a que presidia e que naquele negral Senado se assentava, e se executava à risca, sem apelação nem agravo.” - Anal de Vila Bela do ano de 1770. Não se tem registros de como Tereza morreu. Uma versão é que ela se suicidou depois de ser capturada por bandeirantes a mando da capitania do Mato Grosso, por volta de 1770, e outra afirma que Tereza foi assassinada e teve a cabeça exposta no centro do Quilombo. O Quilombo resistiu até 1770, quando foi destruído pelas forças de Luís Pinto de Sousa Coutinho. A população na época era de 79 negros e 30 índios. No Brasil, dia 25 de julho é comemorado o Dia de Tereza de Benguela em homenagem a líder quilombola.²⁴

12. De origem angolana, na primeira metade do século XIX, Zeferina foi trazida ainda criança para o Brasil nos braços de sua mãe Amália, direto para Salvador. Escrava, sofrendo com as atrocidades que a escravidão lhe impunha e com personalidade transgressora, segundo a historiadora Sílvia Barbosa, ela saiu em luta da sua liberdade. Zeferina fundou o Quilombo do Urubu e se tornou uma importante personagem das insurreições negras na Bahia no século XIX. Valente mulher, ela organizou índios, escravos fugidos e libertos, no geral, que queriam a libertação para todos os negros na província do Salvador. Segundo o historiador Walter Passos “uma mulher que conseguiu unificar, em pleno século XIX, homens e mulheres”. Com grandes ambições, sabia que o quilombo que era um princípio libertador, poderia ruir e viu a necessidade de se unir com os nagôs para invadir a cidade e matar os brancos escravocratas para enfim construir uma liberdade plena para todo o povo negro. Embora em desvantagem, ela e sua tropa não desistiram da luta. Presa, Zeferina continuou ativa e fiel aos seus objetivos. Ela acreditava que podia fazer muito mais e que mesmo que as batalhas parecessem perdidas havia outros caminhos.²⁵

²⁴ Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/bibliotecacecult/noticias/220-tereza-de-benguela-a-escrava-que-virou-rainha-e-liderou-um-quilombo-de-negros-e-indios> . Acesso em 14 maio 2023; Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contras-escravidao/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

²⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/especial-publicitario/prefeitura-de-salvador/zeferinas-guerreiras-da-vida/noticia/2019/05/29/conheca-zeferina-escrava-guerreira-que-inspira-mulheres-batalhadoras->

A partir de agora, o/as coautor(as) desta investigação dialogarão como participantes dessa ponte entre teoria e prática, fazendo ecoar suas vozes. Reitero que tanto eu, minha orientadora (professora regente da disciplina do curso de Letras/Espanhol da UFBA) e a professora regente do curso de História da UESB somos, também, participantes ativas na construção desta investigação que visa formar muito mais que leitores, mas compreendedores descolonizando-se! A mistura de minha vida com a de todos e todas que compõem essa tese, constitui-se em outras vidas, ou seja, múltiplos sentidos com profundo sentir.

2 MINHAS VIDAS, MINHAS LÍNGUA(GENS): (RE)APRENDENDO A (RE)CONSTRUIR CAMINHOS NA CULTURA DE ENSINO DE LEFE

2.1 Oxe! E eu não sou uma leitora/um leitor não, é?

Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler. Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p. 9)

‘A leitura do mundo precede a leitura da palavra.’ Assim, descobrimos que já éramos leitores antes de ingressarmos na escola, porém, ao escolarizarem nossos mundos e nossas vidas, descobrimos, também que não sabíamos ler, semelhante a história da carta do português: “Já ali havia dezoito ou vinte homens. Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas.” (CAMINHA, 1500, p. 2)²⁶. Até a chegada dos colonos aqui, nessas terras, a população originária não conhecia o significante, muito menos o significado de ‘nus’ e ‘vergonhas’ tal qual nossa ingenuidade ao chegarmos à escola e encararmos a estranheza de que não sabíamos nada, muito menos a leitura. Entretanto, esse é só o início da história. Kleiman (2001) discute sobre “O debate público sobre o letramento da professora” e enuncia:

A representação social mais comum da professora alfabetizadora (e também, em menor grau, de toda professora, inclusive a de Português) é a de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever: alega-se que ela não é plenamente letrada. Nos textos da imprensa nos últimos cinco anos (cf. Guedes-Pinto, 2000 e neste volume), encontraremos o retrato de uma mulher que não é competente naquilo que deve fazer parte para exercer sua profissão: alega-se que a professora não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa coerente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não

²⁶ Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

tem o hábito da leitura, que não gosta de ler. Essa avaliação é também compartilhada pelo mundo acadêmico. Na universidade, lamentamos a falta de interesse das alunas dos cursos de Pedagogia, de Letras e de outras habilitações na leitura. Descrevemos a professora como leitora interdita (Britto, 1998), como alguém que não é representante *bona fide* da cultura letrada (Kleiman, Cavalcanti e Bortoni, 1993). (KLEIMAN, 2001, p. 41-42, grifo do autor)

A pergunta é: Quem e o que constitui uma leitora-escritora? Nos parâmetros do saudoso Freire, a resposta seria: o mundo, a vida, as reflexões de ser e estar vivo. Na academia: as normas linguísticas, os construtos sintáticos, a excelência ortográfica e (no Brasil) a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Porém, tais habilidades necessitam ser compreendidas por meio de seus contextos, tal qual as ‘vergonhas’ da população aborígine.

O educador Paulo Freire (1989) descreve suas leituras de mundo de forma viva, lembrando a infância em Recife, os seres vivos que compartilhavam de seu habitat, como os galos de sua avó, o “estado de espírito” do cão doméstico, os causos de assombrações dos senhores e senhoras mais velhos, as árvores do quintal de sua casa, tudo devidamente aliado ao território em que eram produzidos, para que o leitor e a leitora, bem como os ouvintes de sua palestra²⁷ pudessem ser muito mais que ouvintes ou como diz o autor, ‘decodificadores’, mas, sobretudo, compreendedores. O educador continua seu discurso descrevendo como aprendeu a ler as palavras com seus pais. Assim ele narrou:

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (FREIRE, 1989, p. 11).

Compreender o mundo que nos circunda, também denominado de contexto, é fundamental para formação de um bom leitor, afinal, vida e letras se complementam como língua(gens) que permeiam o mundo. Apenas decifrar letras e palavras não formam bons leitores. É preciso considerar que no Brasil há inúmeros fatores que afetam, diretamente, a construção do ser e, por consequência, de leitores e leitoras, entre eles constata-se, segundo Kleiman (2001) que:

Os estudos sobre extração social da alfabetizadora sobre seu letramento mostram que a grande maioria das professoras de educação básica no Brasil provém de famílias de baixa ou nenhuma escolaridade: não é raro a professora ser a primeira alfabetizada em sua família (cf. Almeida, neste volume), e o diploma é o resultado, muitas vezes, do esforço coletivo do

²⁷ O texto do livro A importância do ato de ler foi primeiro apresentado em uma palestra, sendo proferida na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura realizado em Campinas-SP, em novembro de 1981.

grupo familiar em busca de ascensão social via escola (Batista 1988) (KLEIMAN, 2001, p. 42).

Não discorrerei neste texto as diversas concepções de letramentos, nem trarei profundidade ao assunto, pois o interesse, aqui, é a ressignificação do ensino de LFE. Os que criticam os letramentos das professoras e dos professores esquecem-se de fazer a leitura do mundo que os afeta. Joana Street (*apud* STREET, 2014) ao investigar sobre “a escolarização do letramento” revela que “os modos como, tanto em casa quanto na escola, as concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas de tal maneira a marginalizar as alternativas e, sugeriríamos, a controlar os aspectos cruciais da linguagem e pensamento.” (STREET, 2014, p. 121), denominando-se de “pedagogização” do letramento. Nas palavras da autora:

Com isso, queremos dizer que o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino Aprendizagem e aquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa. Empregamos *pedagogia* não no sentido estrito de habilidades e estratégias do tipo usado por professores, mas no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados a escola, mas cada vez mais identificados em práticas domésticas associadas à leitura e à escrita. Seja observando interações adulto-crianças, o desenvolvimento de brinquedos e *softwares* educativos em casa, ou os procedimentos associados ao ensino em sala de aula, *pedagogia* assumiu neste sentido o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita. (STREET, 2014, p. 121-122, grifo do autor)

Tais concepções de leitura fazem com que o indivíduo, de repente, descubra que está nu e não consegue mais interagir com os demais por conta da vergonha que lhe impuseram. Certa vez, ouvi em uma aula inaugural on-line de um semestre de determinado Programa de Pós-Graduação que o capital da academia é o texto, essas palavras ficaram reverberando em mim, dado que se assim o for, o texto acadêmico é uma forma de excluir, humilhar e destituir quem não o possui. Por essas razões, as professoras, os professores e (pós) graduandos/ (pós) graduandas expostas pela mídia que se encontram despidos de si e culpabilizados por “pecados” que desconheciam antes da chegada a escola e/ou universidade, Kleiman (2001) lastima que

No meio universitário, lamentamos que o letramento decorrente desse processo viria tarde demais, e com características limitadas e limitadoras para muitas dessas profissionais que descobrem, quando passam a ser representantes dos grupos letrados na escola, que não têm acesso a outros bens culturais (Batista, 1998), por exemplo, mantém que as professoras são

vítimas de uma situação cruel, pois sua introdução tardia na cultura letrada não lhes permitiria se sentir seguras quanto ao seu lugar no grupo. Elas não se percebem a si mesmas, nem são percebidas pelos demais (por exemplo, por nós, da academia) como membros legítimos dos grupos letrados. Aliás, pode-se dizer que, de forma verdadeiramente cruel, a escolaridade teria servido para conscientizá-las sobre o que ainda lhes falta para serem legitimadas como leitoras e usuárias competentes da escrita (KLEIMAN, 2001, p. 42-43).

Embora todo o “investimento” da academia nesse capital, há, ainda, muitos excluídos da partilha desse bem. Contudo, “de alguma maneira, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1989, p.13). Apesar disso, prolifera a crença de que ler e escrever bem significam “dominar” todas as regras inerentes à gramática da língua meta, legitimando a definição de letramento que faz Ogbu (1990 *apud* STREET, 2014, p. 123): como “sinônimo de desempenho acadêmico”, “capacidade de ler e escrever e calcular na forma ensinada e esperada na educação formal”. Essa famigerada busca por leitores e escritores que utilizem de forma impecável a gramática de uma determinada língua, gera o que o palestrante, a que me referi anteriormente, chama de “capital acadêmico”. Por esse motivo, essa “moeda” é mal distribuída e poucos a possuem, mesmo nos cursos de formação de professores de línguas. Essa busca por leitores e escritores sob o viés gramatical faz “a cabeça” dos discentes, gerando, inúmeras vezes, angústia e sentimento de incapacidade.

Pensar, debater e fazer com que os diferentes e as diferentes constituam outros posicionamentos epistêmicos e não *outros* no sentido de inferiorização, como tem sido perpetrado, mas a dialética que proponho configura-se sobre o “pensamento dialógico” cunhado por Freire e abraçado por Mignolo (2020) com o pensamento Liminar. A título de esclarecimento, vejamos o que diz o autor sobre o pensamento dialógico freiriano:

Seu pensamento dialógico é mais do que um conceito analítico: também significa ação e libertação. Libertação de quê? Pode -se perguntar. Da opressão social e econômica, mas também e sobretudo da colonização intelectual; não a emancipação universal “deles”, como no projeto iluminista, mas seu complemento, “libertação” da colonialidade, o lado mais sombrio da modernidade. Embora a literalidade seja o principal agente do pensamento dialógico e da libertação humana, Freire não explora a língua explicitamente como questão relacionada com dominação nacional e com a libertação humana. Entretanto, sua interpretação de pensamento dialógico mostra o caminho para um deslocamento de noções hegemônicas de conhecimento disciplinar ou acadêmico. Freire fala com o pensar *com* em vez de pensar *por* ou o pensar *sobre* pessoas. Visando o analisar os sistemas

educacionais e as línguas nacionais, seu pensamento dialógico enquanto projeto educacional reformula o projeto de Bourdieu sobre sua própria tradição científica (MIGNOLO, 2020, p. 350-351, grifo do autor).

A proposta dessa pesquisa é dialogar com o que está (im)posto, resgatar e (re)criar outras verdades, (re)construir outros saberes e fazeres não apenas sob o viés da “história única”. Por essas razões, trilhar outros caminhos com novos sentidos capazes de enxergar, escutar, enunciar, saborear, perfumar e degustar outros sabores e conhecimentos locais e globais, dialogando com a teoria da complexidade evidenciando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é vital em nossa geopolítica. Segundo o referido autor, na mesma obra, o pensamento de Bourdieu preserva uma tradição monológica da ciência e, por conseguinte, da pesquisa, pensando “*sobre*”, impedindo a dialética, não pensando “*com*”. O estudioso continua sua reflexão parafraseando Freire, revelando que: “Se o estado-nação e as elites dominantes pensassem *com* o povo, a contradição seria ultrapassada e terminaria a dominação. Em vez disso, o pensamento acadêmico *sobre* nações e línguas pode impedir os cidadãos de pensar sobre a nação de forma independente.” (MIGNOLO, 2020, p. 351). O estudioso continua com suas ponderações:

Se esse for o caso, precisamos de um tipo diferente de pensamento no reino da política linguística e de projetos educacionais. O linguajamento²⁸ deve ser incluído no quadro e o bilinguajamento, como forma de conhecimento e de vida, emergindo do entulho da expansão colonial e nacional, poderia contribuir para luta que visa reconverter em locais de celebração as memórias subalternas e os locais de nostalgia. O bilinguajamento²⁹ e o pensamento dialógico, como prática e como conceitualização dessas práticas, deveriam também contribuir para a transformação das ciências humanas em formas de conhecimento que superem a generosidade humanitária do poder hegemônico e que reformulem as culturas acadêmicas pelo conhecimento superior ao pensamento e ao linguajamento monológico (MIGNOLO, 2020, p. 351-352).

Então, enxerguemos novos caminhos, contemos nossas próprias histórias, sejamos muito mais que leitores, sejamos compreendedores “bilinguajados” falando com, desde uma perspectiva dialógica. Que haja dialética entre pensamento, palavra e ação.

²⁸ Para Mignolo, linguajamento é “um estilo de vida” que envolve necessidades e desejos para realizar a política e a ética da libertação (MIGNOLO, 2020).

²⁹ Diz o autor: Ora, já que o linguajamento interage *dentro* da língua e a língua é o que permite descrever e conceber o linguajamento, então o bilinguajamento seria precisamente um estilo de vida entre línguas, um processo dialógico, ético, estético e político de transformação social, e não *energia* emanada de um falante isolado (MIGNOLO, 2020, p. 350, grifo do autor).

2.2 Ensino dialético entre língua(gem) e pensamento

Se algum desses jovens lhe disser que não entende você por causa do inglês que você fala, não é verdade. A questão é de linguagem e pensamento. A dificuldade deles está em que não pensam dialeticamente. E lhes falta ainda convivência com a dureza de experiência dos setores discriminados da sociedade (FREIRE, 2011, p. 103).

Há muito o que dizer e afirmar sobre a colonização. Entretanto, no que diz respeito à língua(gem) e às culturas, asseguro, peremptoriamente, que a dialética é uma prática desconhecida para os colonos. É inegável o fato de que os soldados dos exércitos são treinados para matar, não há diálogo, singularmente em uma guerra, entre quaisquer exércitos e seus oponentes, devido ao fato de que a (língua)gem em que foram orientados, treinados e preparados é a violência, o extermínio, a vitória sobre os subjugados, não importam as razões para que realizem tais comandos, eles o fazem sem nenhuma reflexão sobre isso, não há dialética entre o pensamento e a língua(gem) que executam. Desse modo, constroem grandes abismos entre seus corpos, suas línguas(gens) e seus supostos adversários, porque quem pensa sobre o que faz e percebe as outras e os outros como um ser igual a si, passa a dialogar com as ideologias existentes e reconhece que a unilateralidade, a imposição linguística, especialmente, destrói vidas. Porém, como disse, os/as soldadas(o)s só obedecem a comandos, são os subordinados e, com eles e elas, os comandantes não dialogam.

Uma das grandes heranças linguísticas da colonização foi a (mono)língua(gem), a qual denomino de violência replicada e perpetrada até então, ou seja, não há dialética, afinal, não ouvem, não veem, nem compreendem quaisquer outras línguas(gens) que não sejam as suas. Isso caracteriza a violência como a linguagem mais eloquente do colonizador. Por essas razões, a De(s)colonização de nossas línguas(gens) e, por conseguinte, de nossos pensamentos, só será possível a partir da dialética entre ambos, porém para que tal intento ocorra, o sensorial também deve ser De(s)colonizado. Como podemos realizar tal intento? O ensino de língua(gens) é uma forma, inclusive, de alerta para essa questão social plasmada culturalmente, já que:

Ensinar deve estar, inevitavelmente, vinculado a suprir necessidades, quer sejam sociais, quer práticas. Essa não é uma exigência apenas dos cursos instrumentais. Mas quando esses cursos cumprem com essa função primordial, deixam de ser “instrumentais” “para serem “fundamentais” (PARAQUETT, 1998, p. 124).

Quando se discute sobre o ensino de Língua Instrumental, aqui no Brasil, é comum limitá-lo a estratégias de leituras de textos técnicos, o léxico e estruturas gramaticais inerentes a esses textos, ou seja, leituras limitadas, tão somente àquele objetivo considerado específico de determinada profissão, graduação ou propósito imediato do aprendiz. Essa terminologia é, para alguns autores, sinônima de Ensino de Língua para Fins Específicos (LinFE), seja essa Língua Estrangeira (LE) ou não.

Em minha trajetória de professora de Língua Espanhola para Fins Específicos LEFE/Instrumental percebi a crença de alguns colegas de que essa modalidade de ensino é “mutilada” e “inferior” em relação ao ensino de língua de forma geral. Sempre há a pergunta: Esse tipo de ensino é de língua? Quando isso ocorre, fico me questionando: Qual será a concepção de língua que formou esses professores? O que eles entendem sobre processos de ensino de línguas a partir de sua formação e experiência?

Esses questionamentos encontraram respostas na formação dos professores de língua ou, basicamente, nos cursos de Letras, pois em sua grande maioria, os que pensam dessa forma acreditam, ainda, em língua como um sistema abstrato, por isso percebem o ensino, de caráter Instrumental, sobretudo da forma em que é praticado e difundido na literatura da área, como ensino de outra coisa, menos língua. Há, ainda, vários conflitos de definição dessa modalidade de ensino, haja vista a quantidade de nomenclaturas existentes para a mesma prática. São muitos atalhos para um mesmo fim.

Trago como exemplo Guimarães (2014, p. 1) ressaltando que: “Ensino Instrumental e LinFE são sinônimos e, portanto, um tipo de ensino planejado para atender aos objetivos dos aprendizes, que pode ser para a leitura de textos em LE, como no Projeto Nacional³⁰, mas também para atender a outros objetivos”. Segundo Guimarães (2014), há uma preferência pela terminologia Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), “para evitar uma ideia distorcida de que Instrumental é leitura, passou-se a usar na literatura da área o termo Ensino de Língua para Fins Específicos (ELFE/LinFE) e outros com o mesmo teor terminológico” (GUIMARÃES, 2014, p. 01). Coloco o adendo na fala da autora: apenas “leitura”. Guimarães (2014) é uma entre tantas outras teóricas, como Celani (2009) e Guerra (2004, 2009), por exemplo, que designam as duas terminologias para o ensino instrumental de línguas no Brasil.

³⁰ A autora se refere ao Projeto de Inglês para Fins Específicos, iniciado por Maria Antonieta Alba Celani, em 1980, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que é considerado o marco do ensino dessa modalidade no Brasil.

Entretanto, de uma forma geral, em outros “lugares de fala³¹”, há mais desdobramentos, a saber: Rodríguez-Piñero Alcalá e García Antuña (2009) que destacam:

Termos como línguas de especialidade (Gomez de Enterría, 2009), linguagens de especialidade (Cabré, 1993), línguas especializadas (Lerat, 1997), linguagens especializadas pela temática (Sager et alii, 1980), línguas especiais (Rodríguez Díez, 1980), linguagem da ciência e da técnica (Gili Gaya, 1964), tecnoleto (Haensch, 1987), língua técnica (Quemada, 1978), microlíngua (Balboni, 1982), língua de minoria (Hernán Ramírez, 1979), linguagens com fins específicos (Beaugrande, 1987), linguagens específicas. Linguagem científica (Gutiérrez Rodilla, 2005), linguagem setorial (Beccaria, 1973), discurso científico (Grabarczyk, 1988), sottocodice (Berruto, 1977), sublinguagem (Lehrberger, 1982) etc. convivem em quase toda bibliografia relacionada ao tema como equivalentes terminológicos (ALCALÁ; ANTUÑA, 2009, p. 910)³².

As diversas terminologias que são designadas aos cursos de LinFE perpassam também pelo entendimento que se tem sobre esse tipo de didática e, por conseguinte, pela concepção de língua que o professor traz consigo. Lerat (1997) discute as diversidades de formas dessa modalidade de ensino e as define como línguas de especialidade. De acordo com o autor, essas terminologias devem ser, além de discutidas, criticadas com mais profundidade, visto que, segundo o estudioso, esses termos dão a entender que as especificidades dos discursos e dos textos são, em sua maioria, questão de conteúdo linguístico, quando na realidade, para ele trata-se de metodologia. A questão da pedagogia de ensino de LinFE no Brasil tem sua *práxis* baseada nos estudos e estratégias da língua inglesa, tida como o parâmetro de ensino dessa modalidade, até então. Porém, além dos ingleses, há também os estudos americanos como *Standart*. Assim, existem adaptações desses modelos pedagógicos para o francês, o espanhol, o italiano, entre outras línguas. O que muda na realidade é apenas a língua alvo, pois o ensino é homogeneizador.

Não farei, neste trabalho, a narrativa do histórico do Ensino de LinFE no Brasil porque Celani e Ramos (2009) já traçaram esse percurso com riqueza de detalhes. Entretanto, resalto

³¹ Utilizo-me dessa terminologia a partir do que foi alcunhado por Djamilia Ribeiro em seu livro, intitulado *O que é lugar de fala?*, publicado em 2017.

³² Tradução nossa do original: “Términos como lenguas de especialidad (Gómez de Enterría, 2009), lenguajes de especialidad (Cabré, 1993), lenguas especializadas (Lerat, 1997), lenguajes especializados por la temática (Sager et alii, 1980), lenguas especiales (Rodríguez Díez, 1980), lenguaje de la ciencia y de la técnica (Gili Gaya, 1964), tecnolecto (Haensch, 1987), lengua técnica (Quemada, 1978), microlengua (Balboni, 1982), lengua de minoría (Hernán Ramírez, 1979), lenguajes con fines específicos (Beaugrande, 1987), lenguajes específicos, lenguaje científico (Gutiérrez Rodilla, 2005), lenguaje sectorial (Beccaria, 1973), discurso científico (Grabarczyk, 1988), sottocodice (Berruto, 1977), sublenguaje (Lehrberger, 1982), etc. han convivido en casi toda la bibliografía relativa al tema como equivalentes terminológicos.”

a percepção que perdura sobre essa modalidade de ensino, a fim de que haja uma maior compreensão de minha proposição com este estudo.

Por ser difundido o ensino de Língua Instrumental como ensino de estratégias de leitura, Costa (2007) ressalta:

No Brasil, a abordagem utilizada em Inglês Instrumental, normalmente, privilegia a leitura, especialmente no âmbito acadêmico, uma vez que a necessidade imediata do uso da língua-alvo caracteriza-se pela leitura de textos de diversas áreas profissionais que são em inglês. A abordagem instrumental no Brasil, de uma forma geral, parece estar fundamentada em um modelo descendente de leitura. Assim sendo, para ajudar os alunos, geralmente, a ênfase é dada ao desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura, na medida em que o ensino mais sistemático de vocabulário é considerado pouco eficiente. Parte-se do princípio que, ao ler textos de suas áreas afins, os universitários possuem conhecimento dessas áreas específicas, sendo o vocabulário considerado como elemento menos relevante na construção do sentido (COSTA, 2007, p. 29).

Embora haja muitas discussões e divergências sobre essa prática pedagógica, ela permanece como a característica fundamental dessa modalidade de ensino. Desta forma, “o inglês instrumental ficou tão atrelado, na prática, ao ensino de leitura em língua estrangeira (LE), que os termos passaram a ser usados com frequência como sinônimos, apesar do – “ensino instrumental poder ser dirigido a propósitos e/ou habilidades diversos” (VEREZA, 2011, p. 14). Assim também é o ensino de quaisquer outras línguas no contexto brasileiro e com a língua espanhola não é diferente, sob a égide de Instrumental importada do ensino de inglês. A leitura restringe-se a traduzir textos técnicos da área de atuação dos aprendizes para a língua meta, pois os discentes já conhecem o vocabulário e seus contextos de utilização e enunciação em sua língua materna, por isso acredita-se que o ensino de Línguas Instrumentais/Fins Específicos deve se dedicar a esse intento.

Há, ainda, a terminologia Inglês para Fins Acadêmicos direcionados aos cursos de graduações e pós-graduação. Essa modalidade também prioriza a leitura, sua prática é desenvolvida, de acordo com Carvalho (2013), da seguinte forma:

A leitura segundo a abordagem instrumental vem contribuir para um ensino de habilidade comunicativa dentro de uma área específica relevante para uma necessidade acadêmica, profissional ou ocupacional. Essa leitura poderá ser enfocada obedecendo: 1- a predição do que irá ser lido no texto através de fotos, títulos, layout etc.; 2- a compreensão geral do texto entendendo que o leitor não deve ler palavra por palavra; 3- o enfoque do vocabulário através dos cognatos (palavras transparentes), incentivando o leitor a inferir as

palavras do texto (o uso do dicionário como o último recurso para iniciantes) (CARVALHO, 2013, p. 130).

Saliento que minha proposta, com este estudo, não é desprestigiar muito menos desvalorizar tais práticas pedagógicas, mas, sobretudo, ampliar o debate e apontar outros caminhos a partir do que entendo sobre ensino de Língua Instrumental/Fins Específicos e/ou Fins Acadêmicos. Para tanto, esse meu olhar está fundamentado no que compreendo como língua e ensino, até porque

Não acho que isso esteja de todo errado, embora considere correto que os cursos de língua estrangeira instrumental devam preencher vazios que os de habilitação única deixam para trás por falta de interesse, de objetivos ou de carga horária suficiente. Aqui cabe uma crítica: os alunos dos cursos de habilitação única (Português/Literatura) saem da Universidade sem a visão comparatista que os da habilitação dupla (Português/Espanhol, por exemplo) recebem no acréscimo de carga horária que necessitam cumprir. E isso é uma pena. O professor de língua estrangeira instrumental não pode perder a oportunidade de apresentar a esse aluno novos caminhos para suas leituras contrastivas. Quero insistir na adequação (ou não) do termo convencionado para essa disciplina que se propõe a instrumentalizar alunos de outros cursos afins: Instrumental. que se deve fazer, sem se perder de vista o objetivo geral do curso, traçado como conduta normativa, é elevar a língua estrangeira da categoria de "instrumento" de um "aparelho" fundamental, para contribuir com o aprimoramento do aluno na capacidade de ser um bom leitor (PARAQUETT, 1998, p. 121).

Assim como Paraquett (1998), não vejo como “errado” essas formas de ensinar e perceber o ensino de Língua Instrumental. Porém, ampliando o enunciado da autora, no que diz respeito a essa modalidade é que, ela deve, além de preparar o bom leitor (compreendedor), preparar, com o mesmo afinco, o bom enunciator e, sobretudo, o cidadão humanizado, consciente de que na nova língua/cultura saberá se posicionar sobre sua subjetividade dialeticamente.

2.3 A partir de qual língua(gens) eu quero promover o ensino?

Que concepção de língua pode ser capaz de diminuir os abismos entre as normas vernáculas e as normas socialmente prestigiadas que os alunos precisam aprender? Que concepção de língua permitirá a construção de ambientes de interação em sala de aula onde grupos minoritários não sejam discriminados? (MENDES, 2012, p. 11).

Já sinalizei nesta discussão que a prática da/do professor(a) de língua expõe seu entendimento sobre a concepção de língua que ele/ela foi formada(o) e/ou abraça. Quem se

graduou ou está se graduando em Letras sabe bem a “guerra” travada entre correntes teóricas sobre o conceito que cada uma compreende, no que diz respeito à língua. Trago, aqui, alguns teóricos e suas concepções sobre o tema e, também, o meu posicionamento sobre essa questão, até então, polêmica. Apesar disso, ressalto que somos seres em constantes transformações, logo nem as nossas vidas são absolutas, muito menos algumas afirmações que expressamos em um dado momento delas.

Sendo assim, as concepções de língua(gens) que serão expostas neste lugar revelam o momento e o contexto em que se encontravam/encontram todos os participantes deste diálogo. A primeira reflexão trazida é a de Barthes (1977) que, ao refletir sobre o discurso, pondera:

[...] chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe. Alguns esperam de nós, intelectuais, que nos agitemos a todo momento contra o poder; mas nossa verdadeira guerra está alhures: ela é contra os poderes, e não é um combate fácil: pois, plural no espaço social, o poder é, simetricamente, perpétuo no tempo histórico: expulso, extenuado aqui, ele reaparece ali; nunca perece; façam uma revolução para destruí-lo, ele vai imediatamente reviver, regerminar no novo estado de coisas. A razão dessa resistência e dessa ubiquidade é que o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica. Esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua (BARTHES, 1977, p. 11).

Os poderes historicamente mudam de representantes e, por conseguinte, de conceitos. O lugar de fala de alguém é determinante para que se compreenda seu enunciado, pois, mudando esse lugar é perceptível a mudança no discurso que só se concretiza por meio da língua(gem), como esclarecido por Bakhtin (2010, p. 261): “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Burke e Porter (1993, p. 13) lembram que “certas escolas metodológicas instigaram os estudiosos a treinar suas antenas em relação à linguagem, enquanto lugar original de significados”. Significar para mim é, também, deixar posto, por isso significarei aqui os vários entendimentos sobre língua(gens) e, por certo, demonstrarei minha luta contra os poderes instaurados sobre essa temática. Assim, Rajagopalan (2003) é enfático quando declara que:

Não dá para falar sobre língua através de definições reducionistas. Para mim, língua é algo muito maior. Por mais que Saussure tenha feito a coisa certa, chegou a hora de repensar grandes questões do que vem a ser a língua. Língua para mim está longe de ser um objeto e muito menos um objeto pronto e acabado. Língua é algo que a gente cria e molda à medida que se vai falando. Língua é um abstrato a *posteriori*. Uma questão muito mais

importante é a vivência dos cidadãos, pessoas que criam suas línguas. Nesse sentido, conceitos linguísticos não têm nada a ver, isto é, não têm nenhuma validade, a não ser a validade política. Língua é uma bandeira política que você ergue de acordo com suas conveniências políticas. Nada mais do que isso (RAJAGOPALAN, 2003, p. 176, grifo do autor).

Essa reflexão de Rajagopalan (2003) emite-me mais uma vez a Bakhtin que, no meu ponto de vista, dialoga com a assertiva do autor da citação. No capítulo IV do livro *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1997³³), cujo tema é: Duas Orientações do Pensamento Filosófico Linguístico, o autor abre essa seção com os seguintes questionamentos: “No que consiste o objeto da filosofia da linguagem? Onde podemos encontrar tal objeto? Qual a sua natureza concreta? Que metodologia adotar para estudá-lo?” E continuam as interrogativas: “O que é a linguagem? O que é a palavra?” Embora o capítulo inicie repleto de questionamentos, o autor salienta que seu propósito não é responder a essas perguntas e sim apontar direções metodológicas para constituir suas fronteiras, porém coloca em xeque a verdade única da ciência e, por conseguinte, a ideia de perfeição.

Bakhtin (1997) prossegue suas provocações declarando que a Linguística atribui valores exagerados ao estudo dos sons pelos sons, sem a conexão ideológica trazida pelo significado de cada signo; acrescenta, ainda, que ao delimitar o objeto de pesquisa da linguística pelo viés material, físico, observável, retira-se da língua sua natureza representativa ideológica. Para o autor, não se pode retirar da linguagem sua natureza viva, sua conexão com almas, com o sentido do ser. A língua, segundo ele, não deve ser dissociada de sua complexidade ideológica que está conectada socialmente.

Por complexidade, entendo, a partir de Morin (2002, 2006, 2011, 2015, 2021), sobre as interligações existentes na realidade humana e nesta realidade encontram-se as línguas(gens), visto que elas interligam todos os campos das atividades humanas. Entretanto, cabe salientar que o fato de estarem interligadas não significa homogeneidade, mas interligações dialógicas que são compreendidas individualmente a partir de cada ser. Trazendo essa perspectiva para meu estudo, não concebo homogeneizar o ensino de língua a partir de critérios profissionais pré-estabelecidos, uma vez que as particularidades de cada ser estão imbricadas com todas as faces de sua existência e nisso está também suas escolhas profissionais.

As línguas(gens) e os gêneros discursivos gerados por cada área de atuação do indivíduo estão interligados e são concretizados por meio da língua/cultura de cada povo.

³³ Há uma celeuma em relação a autoria desse livro. Alguns estudiosos atribuem-na a Volochinov, componente do ciclo de Bakhtin. Entretanto, neste trabalho, essa autoria será atribuída a Bakhtin.

Sendo assim, a visão de um determinado *locus* enunciativo é limitador demais para traduzir um universo de uma cultura, seja ela profissional e/ou dos anseios de um determinado povo. O exemplo claro de nosso engessamento está nos textos acadêmicos.

Quando um pesquisador aborda de forma diferente seus estudos, logo é rechaçado pela academia que só enxerga o pré-estabelecido. O paradoxo disso é que a própria academia exige ineditismo em pesquisas, entretanto, quando ocorre a diferença, eles a repulsam por não se enquadrar na igualdade do sistema. O que significa que nossos sentidos estão tão colonizados que não conseguimos perceber a nós mesmos e continuamos reproduzindo mais do mesmo querendo novidades.

O fato de nos utilizarmos da mesma língua não significa que somos iguais, porque as línguas(gens) também não são. No entanto, ainda que as academias conheçam as diversidades, não as abraçam porque não estão acostumados a deslocar as palavras, o texto e a língua da cultura que pré-estabeleceram e plasmaram-na. Bakhtin (1997) declara que

A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala (BAKHTIN, 1997, p. 70-71).

Para o autor, o fato de os organismos biológicos conectarem-se não significa que produzam conversas nem significados. Os sons só obtêm sentido pela conexão social de seus interlocutores, já que a palavra é um signo ideológico e performático. Não são os sons ou a ordem em que eles aparecem numa frase que darão sentido à enunciação, mas o valor simbólico e ideológico de cada palavra emitida num ato de fala. Embora a Linguística nem a Filosofia da Linguagem tenham encontrado soluções para os problemas apresentados pela linguagem, segundo o autor, a língua é de natureza social, portanto, ideológica; não existe fora de um contexto sociológico, já que cada locutor tem um “horizonte social”.

A língua, conforme é concebida pela Linguística Geral, Bakhtin (1997) denomina de “Objetivismo abstrato”, ou seja, o objetivismo abstrato trata a língua totalmente de forma fria, sem “alma”, sem relevância social. O maior representante dessa corrente, na contemporaneidade do autor, era Ferdinand de Saussure. No contexto da obra, o autor não cita explicitamente a corrente estruturalista, entretanto, na atualidade, há mais um representante dessa corrente, o linguista Noam Chomsky, que, embora tenha ampliado os estudos de

Saussure no que diz respeito à sintaxe, por exemplo, não mudou muito a concepção de língua e fala.

No meu entendimento, as questões a que se referem Barthes (1977), Rajagopalan (2003) e Bakhtin (1997) corroboram com o pensamento que abraço sobre língua. Para Bakhtin (1997, p. 16), a enunciação, compreendida como uma “réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior”, ou seja, na interação social é que a língua existe. Ainda com base no autor:

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 1997, p. 34).

De acordo com Bakhtin (1997), o signo linguístico é ideológico, visto que faz parte da coletividade. Uma palavra isolada, fora do seu contexto, não produz nenhum significado, entretanto, uma palavra, em determinados contextos, pode traduzir a ideologia daquele lugar e/ou do indivíduo ou da indivíduo no momento que a enuncia, por isso a palavra é dotada de significados, semiótica e ideológica, por essa razão não pode ser analisada fora de seu meio de produção.

Trazendo para o contexto de ensino de línguas estrangeiras, não posso generalizar uma palavra, um léxico pluricêntrico, ainda que seja usual em determinados meios. O que realmente importa é todo o viés ideológico que a palavra e/ou a sentença simboliza em determinados diálogos e esses diálogos surgem sem serem pré-estabelecidos, surgem pelo que as/os envolvidas(os) querem significar e isso é extremamente particular, visto que os significados mudam não só de cultura para cultura, de língua para língua, mas sobretudo, de ideias para ideias, de indivíduo para indivíduo. Só nos compreendemos por que há uma compreensão coletiva do que seja o outro e, assim, há o construto de quem sou.

Porém, só a língua(gem) pode expressar isso, uma língua(gem) em que meu contexto compreenda. Essa compreensão só se concretiza pelas construções ideológicas, pelos enunciados com os quais eu transmito minha subjetividade que, por certo, foi/é permeada por outras identidades. Bakhtin (1997, p. 35-36), assegura que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela

reflete sua lógica e suas leis”. Para o autor, a psicologia do corpo social manifesta-se em todas as interações sociais, sobretudo, as verbais. Ele assevera que os componentes da superestrutura (política, religião etc.) intervêm diretamente no discurso, seja ele coletivo ou individual.

As posições da hierarquia social interferem na produção dos enunciados dos indivíduos num determinado contexto. Infiro que, para Bakhtin (1997), a infra e a superestrutura estão diretamente ligadas à produção de enunciados de acordo às regras sociais, a exemplo disso, em nosso contexto, um indivíduo que pertencia a determinado grupo econômico, como jogador de futebol, por exemplo, em que compunha uma classe economicamente desprivilegiada, em que os enunciados produzidos, sobretudo em relação ao poder de compra eram relacionados ao ambiente em que se posicionavam antes de frequentar uma outra esfera econômica, produzem enunciados bem distintos dos que os elaborados no círculo anterior. Logo, a forma de enunciação perpassa pelo materialismo histórico.

De acordo com Bakhtin (2010, p. 323), “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica”. Seguindo nessa linha, Bakhtin (1997, p. 129) declara que “é impossível designar a significação de uma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira) sem fazer dela um elemento de um outro contexto, isto é, sem construir uma enunciação, um ‘exemplo’ ”. Esse exemplo deve considerar um meio de materialização da palavra dada num enunciado concreto, entendendo como enunciado concreto as interações dialógicas produzidas socialmente. Nas palavras do autor:

A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN, 1997, p. 132).

Assim como o ser humano caminha sob processos de transformações, ocorre o mesmo com as várias significações de uma enunciação, de uma palavra, logo, o significado de um enunciado concreto só terá sentido se, no ambiente em que ele for construído/pronunciado

existir a relação ideológica contextual, ou seja, o diálogo deve existir e, para que isso ocorra, falante e “compreendedor”³⁴ devem estar conscientes dos enunciados proferidos. A língua é ativamente responsiva, por conseguinte, dialógica. Ainda que o “falante” enuncie por meio de um livro, um filme ou quaisquer outros gêneros discursivos, há a necessidade de que o compreendedor capte a mensagem para interagir, uma vez que:

A compreensão não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor permanece em seu próprio mundo; a palavra faculta, apenas, o direcionamento, o vértice do cone. Por outro lado, falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo; ao contrário, encontram-se num novo, num terceiro mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas (BAKHTIN, 2016, p. 113).

Não é isso que ocorre o tempo inteiro na academia? Todas as pesquisas necessitam estabelecer diálogo com campos de conhecimentos que refutem ou corroborem o princípio da pesquisa, e isso só ocorre por ter havido interação entre o dito e a compreensão, gerando, assim, outros enunciados, outras compreensões, um novo mundo, um novo olhar, múltiplas vozes. Logo, se o ensino exige a criatividade, a criação de novos saberes, como pode engessar as palavras e o ser nos muros de graduações? A propósito das multiplicidades de vozes e a compreensão ideológica das palavras ditas por um enunciador chamado autor, através do texto, Paraquett (1997) discorre:

O texto, nesse sentido, é um ancoradouro das linguagens, um espaço de colheita da sua dispersão, onde pode organizar-se e instaurar-se uma ideologia representativa do regente. As palavras não lhe pertencem. Apenas o sentido que lhes está emprestando, naquele exato contexto, é de sua responsabilidade. Revesti-las, parodiá-las é sua função. No revestimento, quando distanciadas, quando vistas como instrumento, como ferramenta de expressão, as palavras ganham novas nuances para refletir novas intenções (PARAQUETT, 1997, p. 15-16).

O mesmo ocorre com o receptor desse texto, o compreendedor. Ele se apropria daquele enunciado, replicando em seu universo, cheio de autonomia, criando e recriando. Sendo assim, uma concepção de língua fora de sua materialidade histórica, perde sua característica essencial, a vida, dizimando do ensino as múltiplas possibilidades de réplicas dos diálogos estabelecidos entre receptores (compreendedores) e enunciadores. As

³⁴ Palavra criada pelos tradutores de uma parte da obra de Bakhtin para o português. Encontra-se no livro Os gêneros do discurso, no anexo Diálogo 1 - A questão do discurso dialógico.

línguas(gens) são remodeladas de acordo ao construto sócio-histórico de cada ser com suas metamorfoses. Sobretudo porque

A consciência e o sujeito não apenas saem do centro da cena social: são eles próprios descentrados. Além de não serem determinantes, autônomos e soberanos, consciência e sujeito tampouco são fixos e estáveis, carecendo de um centro permanente e bem estabelecido. A própria natureza da linguagem é também redefinida. Não mais vista como veículo neutro e transparente de representação da "realidade", mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição, a linguagem também deixa de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um "significado" que lhe seria externo e ao qual lhe corresponderia de forma unívoca e inequívoca. Em vez disso, a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada (SILVA, 1994, p. 249-250).

Quando Mendes (2012), epígrafe desta seção, questiona as diversas concepções de língua e qual delas diminuem o abismo entre o falante ideal e o real, ela mesma responde argumentando:

Aqui, o que está em jogo não é, como querem os meus estudantes, saber qual a concepção é a mais corrente, ou mais aceita no âmbito da academia e por seus professores formadores, mas que visões de língua e de linguagem os tornarão capazes de desenvolver competência linguístico-comunicativa de seus alunos, bem como farão com que eles desenvolvam práticas de oralidade, de leitura e de escrita situada socioculturalmente e voltadas para a construção de vivências *na* e *com* a língua que aprimoram (MENDES, 2012, p. 11, grifo da autora).

Será que uma concepção de língua baseada no objetivismo abstrato daria conta desses questionamentos? Mendes (2012) e eu acreditamos que se ressignificarmos essa compreensão de língua, por meio da multiplicidade e diversidade, teremos uma riqueza de saberes linguísticos e não uma *pseudo* homogeneização, já que entendemos que a língua é:

[...] um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. Dessa forma, todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também questões políticas, históricas, sociais e culturais (ANTUNES, 2009, p. 21).

Valendo-me de metáforas, faço a seguinte reflexão: Como podemos efetivar pesquisas linguísticas de caráter social fora do seu contexto? Que tipo de pesquisa pode ter resultados reais dissociada de sua realidade de produção? Diria que seria o mesmo que criar uma abelha no laboratório e, a partir dela, disseminar a ideia de como o mel é elaborado. Ou seja, embora, trate-se de uma abelha, ela não é referência real dos modos de produção de uma colmeia. Sendo assim, compreendo a língua como elemento de interação entre indivíduos enquanto seres políticos com suas ideologias, inquietações, frustrações, suas completudes e incompletudes.

A língua não existe fora de um contexto e de um ambiente discursivo. Considero que toda atividade humana é difundida e concretizada através das línguas(gens) e que todo ser perpassa por contínuas transformações, a língua, inerente ao ser, não se isola das mudanças, portanto, vive em constantes “metamorfozes”. Por isso, para mim, língua e gente não podem, nunca, estar em consonância com a linearidade, muito menos separadas.

Pensando na complexa tarefa de promover o ensino de língua, há necessidade de, além de viver em constante ebulição, metamorfosear-se. Penso que viver é um ato de coragem e muita bravura, pois, para que a vida se efetive, pelo menos na forma que entendo vida, devemos estabelecer contatos, criar cadeias sociais. E, sendo sincera, a sociedade é um grande desafio. A natureza da linguagem é de interlocução. Só se consegue a *práxis* linguística através do(s) outro(s). Sendo assim, compreendo a língua como prática social, portanto, só se revela em contextos de interação e, por isso, está carregada de ideologias. Pelas razões expostas, faz-se necessário um ensino de língua que trabalhe as significações linguísticas e transporte o/a aprendiz para suas subjetividades, a fim de que desenvolvam seus enunciados (sejam eles escritos, orais ou audiovisuais) a partir de suas vivências para, assim, a outra cultura, não só afetá-la/o, mas que ela/ele a afete a partir das diversidades ideológicas da língua que ela/ele pretende abraçar.

Percebo, por meio dos estudos realizados, que não há um caminho, mas rastros no mar. Sendo assim, as línguas(gens) só têm representatividade por meio da interação social e do construto ideológico que cada indivíduo/indivíduo enunciou/enuncia em sua prática social. E, se língua é prática social, logo, também, é cultura. A prática de ensino de LinFE, nesta arena, é de interação com os enunciados, não apenas da área de ocupação da/do aprendiz, mas, sobretudo, do que circula ao seu redor como ser humana(o). A partir desses confrontos com suas realidades e de todos os envolvidos no processo podem ser construídos novos mundos, por meio da interculturalidade pessoal e acadêmica, de acordo ao objetivo de vida, uma forma de práticas languageiras. Compreendendo como práticas languageiras: leitura,

escrita, expressões orais e audiovisuais, mas, sobretudo, compreensão dessas práticas por meio das repercussões sociais e trabalhistas, unindo as diferenças e não as excluindo, ampliando, dessa forma, a reflexão sobre cada ato, cada enunciação e suas ideologias.

O ensino de língua estrangeira nas universidades deve ser desenvolvido para além dos muros profissionais e atingir as vidas que constituem as graduações formando cidadãos e cidadãos questionadoras(es), não apenas tradutoras(es) de gêneros discursivos, mas, sobretudo, debatendo as suas existências para humanizar as ciências. Diante disso, acredito que

Lições a respeito de conexões bioantropológicas deverão ser fornecidas, a fim de fazer compreender que o homem é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural, que o cérebro estudado na biologia e a mente estudada em psicologia são duas faces de uma mesma realidade e que para que a mente possa emergir é necessário que exista linguagem, ou seja, cultura (MORIN, 2015, p. 123).

É esse ensino de língua que desejo, é essa língua que falo. “Uma vez que falar é existir para o outro” (FANON, 2008, p. 33). Essa existência deve ser bem representada porque língua é poder e esse poder requer percebermos que o problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo. Este é um problema terrível em nossa vida. “Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33).

Talvez o que não se perceba é o fato de carregarmos esses pesos históricos, por isso não reproduzimos linguística, ontológica e epistemicamente outra(s) cultura(s), ou seja, não usamos nossas línguas(gens), posto que línguas(gens) são, também, culturas e continuamos obedecendo a catequese em que nos submetem desde as coroas europeias até a supremacia estadunidense. Antes de quaisquer atitudes no que diz respeito a todos os construtos que somos, é mais que urgente de(s)colonizarmos os nossos sentidos e tentar, pelo menos, transformar nosso mundo interior e local. Por essas razões, anseio um ensino de Línguas para Fins Acadêmicos e/ou Específicos/Instrumental, aqui, do lado da Linguística Aplicada, Interculturalidade, Descolonização e Complexidade, no Nordeste do Brasil, interior da Bahia. Acreditando que transformamos as língua(gens) dos colonizadores, por ser também, parte de nós, somos nós, agora, que as afetamos.

2.4 A(s) língua(gens) do(s) colonizador(es)

[...] Aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele, é quase um branco. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco (FANON, 2008, p. 36).

Durante muito tempo, os povos colonizados acreditaram que para ser respeitado, necessitariam falar bem a língua do colonizador, entendido como tornar-se igual ao colono. Isso decorreu devido às matanças de populações originárias e, conseqüentemente, suas línguas(gens). A imposição linguística coagida pelos colonos enterrou, além da vida de muitos povos, seus conhecimentos, matando, assim, outras formas de ver, de sentir, de tocar, de ouvir e de degustar o mundo, instituindo um paradigma de existir monoepistêmico como o validado. Devo esclarecer que não estou propondo a anulação do conhecimento que nos foram apresentados, muito menos desacreditá-los, como fizeram e fazem, com a produção de conhecimento que não advém do Norte. Mas quero salientar que há outras construções, há outros saberes, há outras formas de habitar este espaço chamado Terra. Porém, para que os enxerguemos, é necessário (re)construir nossas trajetórias, (re)configurar nossos sentidos, para, assim, percebermos as culturas silenciadas e invisibilizadas.

A marginalização e exclusão impostas pelos colonos reverberam em nosso imaginário, fazendo com que não entendamos o real significado de inclusão. Se excluímos saberes, fragmentamos conhecimentos, logo excluir humana(o)s e suas língua(gens) é só mais uma face do movimento chamado colonização. Nesse sentido, este estudo caminha na direção contrária ao que está posto, ao linear, ao pré-estabelecido. Hoje, como outrora, saber as línguas(gens) dos colonizadores é uma questão de sobrevivência, porém não mais como subalternos, mas como difusores de nossos saberes, nossas cosmo-sensibilidades, também, em suas línguas(gens) para que fique esclarecido que há muito mais língua(gens) além das que se configuraram como exemplos de violência. Não aprenderemos suas línguas(gens) com o mesmo intuito, mas sim de reaproximação das nossas práticas languageiras que a modernidade destruiu.

De acordo com os parâmetros de ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE), a língua, ensinada nesse escopo, deve obedecer a regra da padronização de interesses e saberes da(o)s aprendizes, embora saibamos que padronizar seja uma tarefa impossível. Se é difícil padronizar um sapato, considerando apenas os pés da pessoa, imaginem padronizar a pessoa inteira com tudo que ela ou ele traz consigo, como anseios, desejos e língua(gens). Com essas

reflexões, essa pesquisa propõe a de(s)colonização dos sentidos e, por consequência, epistêmica, ontológica (que inclui identidades e suas representações) e curricular no ensino de LEFEHU. Tenho claro que:

Dada a complexidade que caracteriza uma língua humana e o seu uso (sim, porque sem a sua expressão ela não é mais de que uma abstração), visto que ela representa mais do que a fala, mais do que a estrutura, mais do que um instrumento para troca de ideias e informações, é necessário que busquemos identificar a ideia de língua/linguagem que compreendemos. Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar os nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre as nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo a nossa volta. Nesse sentido, a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar (MENDES, 2011, p. 143).

A partir dessa concepção de língua, sob o viés da Interculturalidade, encaminhamo-nos para o ensino de(s)colonizador de LEFEHU.

2.5 Quem escolhe a língua-cultura e os caminhos para trilhá-la na universidade?

Os historiadores, por via de regra, prestam pouquíssima atenção às maneiras de falar dos povos sobre os quais eles escrevem. Mas a guerra e a conquista, pode-se dizer, têm sido os mais poderosos árbitros dos destinos da língua humana (BURKER; PORTER, 1993, p. 259-260).

A guerra é, entre tantas outras concepções, uma forma de invasão e demonstração dos aportes bélicos que possui um determinado governo que, por sua vez, exerce domínio sobre outros povos. A conquista nada mais é que uma guerra em que alguns líderes se autodenominam superiores aos dominados. Cursei minha Educação Infantil e parte do Ensino Médio sobre a regência ditatorial, cuja maior e preponderante linguagem era a violência, guerra desumana, castradora de vidas e língua(gens). O silêncio que ecoava no país e, por certo, refletido nas salas de aulas, era gritante, a ponto de ensurdecer as/os mais insensíveis ouvintes.

As inúmeras línguas(gens) se multiplicavam tanto quanto os sangues de prisioneiros e prisioneiras cujos maiores delitos se traduziam em pensar. O sistema ditatorial investiu rigorosamente em calar os que traziam para si o “cálice de sangue por intermédio do cale-se” cotidiano. Eu vi, senti e toquei no que deveria ser invisível, embora estivesse plasmada em um

modelo de ensino em que os melhores alunos e alunas eram os que se comportavam, entendendo por se comportar: nunca questionar nada nem ninguém. Com esse modelo de escola e pedagogia cresci e presenciei meus sentidos serem engessados e mutilados entre paredes, vozes, toque e olhares sem sentido, representando o nada, identificando a insignificância do meu ser e consolidando o poder.

Após muitos anos de existência, entendi que comecei a falar, não quando aprendi a enunciar papai, mamãe, vovó, mas quando enxerguei que falar está além das palavras. Antes eu replicava os significantes sem compreender seus significados, quando aprendi a falar, passei a ingerir os significados, a partir do sabor que sinto, não os engulo de qualquer maneira, ou os ressignifico ou os regurgito, mas não replico o que me sufoca, amarga e não sustenta minha fome de justiça, muito menos, minha sede de equidade. Enuncio o que me representa e me satisfaz, embora me ‘enfiaram pela goela’ uma representação linguística que não escolhi, mas por ela e com ela consigo selecionar as línguas(gens) que me constituem e, por certo, me representam.

Segundo Burker e Porter (1993, p. 13, grifo do autor) “[...] certas escolas metodológicas instigaram os *estudiosos* a treinar suas antenas em relação à linguagem, enquanto lugar original do significado”, de tal forma, refletir sobre essa originalidade leva-nos a perceber que, infelizmente, no que diz respeito às linguagens de populações colonizadas, além de corrompidas, nossas linguagens perderam a originalidade e deram lugar ao que, na ótica dos colonizadores, seria a verdade absoluta, uma vez que, para eles, a população originária era constituída de bárbaros, incivilizados e, por conseguinte, incapazes.

Pensar sobre isso, remonta a certa vez, em uma aula de mestrado, aula de um professor-colaborador, quando perguntaram-lhe: “– professor, qual é sua língua materna? No que ele respondeu: “– Não tenho língua materna, pois meu pai falava uma língua e minha mãe outra” (imperou um silêncio ensurdecedor, nesse momento). Difícil esquecer desse fato, até porque, no silêncio daquele instante, ficou nas entrelinhas: Se o território em que o referido professor nasceu foi colônia dos ingleses, poucos são os filhos que sabem e se comunicam em suas línguas originais e, por certo, o pouco aprendido foi apagado pelo inglês, a língua da alfabetização, dita oficial.

Essa foi a inferência que nós, discentes, fizemos naquele momento. Esse fato, aliado ao que enuncia Cusicanqui, em *Oprimidos, pero no vencidos* (2010), faz-nos ponderar: Se partimos do pressuposto de que língua materna se deriva da língua da mãe, como perdemos nossas mães originadas de nossa mãe terra para as populações que as substituíram, originariamente. Pouca atenção os historiadores e, também, os conquistadores, dão à língua

dos povos que foram colonizados, afinal, tais povos não têm direito de eleger. Essa prática colonizadora, castradora de escolhas, perpetrada pelos donos do poder que praticam a Necropolítica demonstra como bem disse Mbembe (2020) que:

A expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem pode morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder (MBEMBE, 2020, p. 5).

Os colonos definiram quem deveria morrer, quais línguas deveriam ser perpetuadas e quais os *ethos* deveriam ser difundidos e perpetrados. Com isso, continuamos replicando os engessamentos a que nos condicionaram quando escolhemos as línguas(gens) que devem constar nos currículos, nas políticas públicas de ensino e, por certo, nas pedagogias em sala de aula. O que ponho em pauta, aqui, não é o apagamento dessas construções epistêmicas que trazemos e fomos construídos com e a partir da língua que nos impuseram, porém consideramos fundamental discutir conceitos, refazer percursos, verificar nossas origens e fazer erigir nossas línguas(gens), pois se com a língua/cultura/linguagens fomos/somos oprimidos, por ela e com elas, enunciamos nossas construções, afinal, esse é o nosso lugar de origem, embora tenham arrancado a originalidade da língua(gens) dessa terra.

Para essa perspectiva, embasamo-nos na teoria De(s)colonial, cujo *locus* enunciativo epistemológico dialoga com a Linguística Aplicada e nosso espaço territorial, o nordeste do Brasil, especificamente Bahia, minha geopolítica, é a desconstrução da *pseudo* homogeneização linguística-cultural, por isso defendo que

Para compreender situações coloniais, já não cabe recorrer à tradição em que se fundamenta a hermenêutica entendida do ponto de vista ocidental, faz-se necessário reformular o conceito com a finalidade de dar conta da interação entre diferentes tradições culturais (VERDESIO, 2013, p. 16)³⁵.

Com essa perspectiva, de uma hermenêutica diferente da dos colonos, as interpretações surgidas de nossa geopolítica, não serão pautadas a partir dos territórios daqueles que nos subalternizados. Neste estudo, as análises dos diversos enunciados aqui apontados serão realizadas por meio da “Hermenêutica Pluricêntrica”, ou seja, não podemos continuar nos esforçando para entender os fenômenos de cá, com os olhos de lá porque:

³⁵ Tradução do texto original: “Para entender situaciones coloniales, ya no alcanza con recurrir a la tradición en la que se funda la hermenéutica entendida desde un punto de vista occidental, se hace necesario reformular el concepto con el fin de dar cuenta de la interacción entre distintas tradiciones culturales.”

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Com a hermenêutica de nosso *locus* enunciativo e a Hermenêutica Pluricêntrica, fundamentamos nossas identidades de Linguistas Aplicados a partir das escolhas linguísticas que fazemos em sala de aula de LEFEHU na perspectiva de uma geopolítica local, configurando uma linguagem curricular sob o viés de nosso território linguístico cultural.

2.5.1 A língua(gem) cultural do currículo

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal -ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 8).

Questiono-me, com frequência, sobre a tal neutralidade científica e, muitas vezes, respondo que essa neutralidade se chama jogo de poder, cultura da superioridade entre ciências, produções de saber e validação de conhecimento a partir de seu lugar de origem. Com o currículo não é diferente, como ressalta Landulfo (2022) que:

A verdade é que não há nenhuma neutralidade em uma proposta curricular, pelo contrário, 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. Ou seja, ainda que muitas e muitos de nós não estejamos conscientes de seu papel em nossas vidas, o currículo faz parte de toda a nossa trajetória escolar e da nossa formação como cidadã e cidadãos. Pois, as nossas leituras, os livros, as nossas aulas e os cursos que frequentamos são pensados por

pessoas que a partir de suas formações, posições e convicções constroem os currículos que devemos percorrer (LANDULFO, 2022, p. 95).

O pior dessa constatação é o fato de que pouco questionamos sobre quem, por que e como são escolhidos o que vamos estudar e, muito menos, quem legitima o que se deve aprender, no que corresponde ao ensino de língua estrangeira (LE/L2), principalmente, na universidade, uma vez que a origem do ensino de línguas no Brasil (ou a imposição dessa originalidade) advém do Norte, de acordo com a literatura da área, e se espalha como verdade única. Aqui no Brasil, se na universidade não houver o curso de Letras com licenciatura em espanhol, o ensino dessa língua se resume a um oferecimento de caráter Instrumental/LEFE (entendida como ensino de léxico e gramática, aliadas a estratégia de leitura) com duração de, no máximo, dois semestres.

Em outras instituições a língua espanhola sequer é mencionada. Há seleções de mestrados e doutorados que eliminam a língua espanhola como língua de proficiência com a justificativa de que o importante é saber inglês, chamada língua franca. Esses exemplos demonstram, claramente, o poder instalado na escolha de qual língua estrangeira deve conter no currículo, seja na Educação Básica ou na Universidade, dado que: “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.” (SILVA, 2017, p. 16). Sendo assim,

Em uma abordagem de ensino que se quer intercultural, na qual a cultura deixa o seu papel de coadjuvante e assume o lugar central dentro das experiências de contato intercultural, há ainda, uma questão anterior que nos impele à discussão: a relação língua e cultura ou espaço ocupado por cada uma delas. Perguntas como “qual deve ser o lugar da cultura no ensino de uma LE/L2?”, “o que vem antes, a língua ou a cultura?”, “a cultura está na língua ou a língua está na cultura?” são cada vez mais comuns entre aqueles que se preocupam com essa questão. Nós nos fazemos sempre essas perguntas e buscamos respondê-las porque dessa compreensão depende o significado de língua que assumimos como parte da orientação da nossa filosofia de ação (MENDES, 2011, p. 142-143).

Esses questionamentos envolvem-me, pois, língua/cultura faz parte da minha prática social e, em decorrência, da docente que me identifica como mulher, professora que percebe em sua *práxis* a responsabilidade de um ensino sensível às interculturais que circulam dentro e fora da sala de aula. Esta professora-pesquisadora que coaduna com os autores da epígrafe, entende currículo como uma linguagem de representações ideológicas e identitárias que delineiam relações de poder. A forma como o currículo educacional brasileiro é posto promove as desigualdades sociais, (re)produzindo os lugares que historicamente são

denominados de superiores e inferiores. A materialização de tudo isso encontra-se no que chamamos de ensino, ratificado no que se entende por aula. Tudo que está relacionado ao currículo faz parte da política do conhecimento, o que, popularmente, chamamos de educação, como afirma Apple (1999):

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *radiação seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1999, p. 59, grifo do autor).

Toda construção sociocultural hegemônica, sobretudo em nações colonizadas, está atrelada ao poder. Contudo, quando conseguimos perceber o que se denomina conhecimento, em suas diversidades, conseguimos nos (re)orientar, (re)construir e destacar outras formas de saber, de conhecer e de pensar. Entretanto, isso só passa a ocorrer quando conseguimos arrancar o cabresto que nos impõem cotidianamente. Porém, essa venda que nos cega e amordaça, de acordo com minha experiência, só é rasgada quando de(s)colonizamos todos os sentidos, ou seja, nossos corpos deixam de se sujeitar. Com essa assertiva, o conhecimento deve proporcionar poder de decisão, de escolhas e, principalmente, de mobilização social, não, apenas, a fabricação de quem comanda e dos comandados nessa indústria hierarquizada a qual denominamos educação.

Aqui, na ‘pátria’ ‘amada’, mãe, nada gentil, a política capitalista, instituiu uma aberração na educação pública. As escolas públicas foram sucateadas, enquanto as universidades públicas eram elitizadas. Com isso, os estudantes de escolas privadas conseguiam/conseguem adentrar as universidades públicas, consideradas as melhores, enquanto os estudantes da escola pública, em sua grande maioria, ficam de fora. Todavia, vivemos um momento em que estão sucateando, também, as universidades públicas, por conta dos reacionários que ocupam o poder, porém não adentrarei nessa seara por não ser o foco desta pesquisa. A educação transformou-se em uma moeda fortíssima para o capital. Sem escolas nem universidades públicas de qualidade, os grandes empresários do setor privado acumulam fortunas, ampliando o abismo entre as classes sociais. Problematicando a teoria do currículo nacional, Apple (1999) pondera:

Forma e conteúdo culturais funcionam como indicadores de classe. A concessão de legitimidade exclusiva a tal sistema de cultura, através de sua

incorporação ao currículo centralizado oficial cria, por sua vez, uma situação em que os indicadores de “gosto” se tornam indicadores de pessoas. A escola torna-se uma escola de classes sociais (APPLE, 1999, p. 60).

A divisão por classes sociais fica muito evidente nas universidades públicas e privadas do país. Os cursos considerados de elite como Medicina, Engenharia Civil e Mecatrônica, entre outros, raramente são ocupados por pessoas de baixa renda, ou seja, que não fazem parte da elite. Os cursos cujo *status quo* não é o mais rentável na sociedade são menos concorridos e são esses os mais ocupados pelos não elitizados, como, por exemplo, as licenciaturas.

O ex-ministro da educação Milton Ribeiro fez a seguinte declaração ao jornal A Folha de São Paulo, em 24 de setembro de 2020³⁶: “Ser um professor é ter quase que uma declaração de que a pessoa não conseguiu fazer outra coisa”. Baseando-se no mito da meritocracia, o referido ex-ministro da educação do país, personifica exatamente qual o tipo de representatividade a educação ocupa na “Pátria amada Brasil”. Esse tipo de declaração reforça que as políticas públicas, principalmente as direcionadas ao chamado currículo nacional tem suas especificidades, quais sejam: pobres são educados para fazer cursos técnicos, assim, serão mão de obra barata, enquanto a elite continua comandando, a partir do poder científico, com acesso às universidades.

A disputa por uma vaga em uma universidade pública é surreal. Todo o currículo estabelecido para que se adentre a universidade não contempla o currículo que se percebe nas escolas públicas. Devido ao seu sucateamento, faltam professores, materiais e, sobretudo, tempo para os estudantes se dedicarem a essa tarefa, uma vez que a maioria dos estudantes da Educação Básica brasileira, especialmente aqui no Nordeste, tem que trabalhar desde muito cedo para ajudar na economia familiar. Por essas razões, o tempo para o estudo é escasso, e nessas famílias, o estudo deixa de ser o elemento principal, pois sobreviver está acima do conhecimento.

Em contrapartida, as instituições privadas investem com veemência na preparação dos discentes para adentrarem na universidade. Os estudantes da Educação Básica de colégios particulares são conduzidos e treinados para os processos seletivos que dão acesso às faculdades dos seus sonhos, além desse público destinar todo seu tempo para esse objetivo. Ademais de todas essas questões há, ainda, o abismo entre o currículo escolar da educação privada em relação a pública que, claramente, divergem em sua composição. Essa realidade é mais visível quando o discente da escola pública, no afã de ter uma profissão e adentrar no

³⁶ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2020/10/14/editorial-i-ser-professor-e-uma-declaracao-de-generosidade-ministro/>. Acessado em: 24 ago. 2022.

mundo do trabalho, escolhe um curso técnico, como foi o meu caso. Esses cursos preparam para o trabalho, não para os processos seletivos para adentrar a universidade, passam longe do currículo do Ensino Médio, cobrado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou vestibulares, o que torna o precipício entre classes, ainda maior.

Não é à toa que quando uma pessoa de baixa renda consegue romper essas barreiras, de forma exaustiva, conseguindo uma vaga em um curso de medicina em uma universidade pública, é assunto para todas as mídias. O que deveria ser um processo natural transforma-se em um feito surreal, e o é. Porém, pessoas como o ex-ministro Milton Ribeiro apoiam-se nesses feitos para difundir a *pseudo* meritocracia. Sandel (2021) em sua obra *Tiraniam do Mérito*, denomina essa meritocracia, entre outros, de política da humilhação, e põe em relevo que:

Vista de baixo, a arrogância das elites é irritante. Ninguém gosta de ser desprezado ou desprezada. Mas a crença meritocrática adiciona insulto ao dano. A noção de que seu destino está em suas mãos, de que “você consegue, se tentar, é uma faca de dois gumes: por um lado é inspiradora, por outro, odiosa. Ela felicita vencedores e rebaixa perdedores, até mesmo do ponto de vista das próprias pessoas. Para quem não consegue encontrar emprego ou ganhar dinheiro suficiente para se sustentar, é difícil fugir do pensamento desmoralizante de que seu fracasso é resultado de suas próprias ações, de que simplesmente não tem talento nem elã para o sucesso (SANDEL, 2021, p. 38-39).

Essa mentira, além de gerar transtornos físicos e psicológicos por transparecer que as oportunidades são iguais para ricos e pobres, pretos e brancos, meninos e meninas, população LGBTQIAPN+, surdos e surdas, cadeirantes, pessoas com espectro de autismo, dentre outras pessoas invisibilizadas. Esse mito, denominado de meritocracia, propagada pelos representantes de governos, difundem e promovem a ideia de que a educação pública, no que se refere à Educação Básica, está em total igualdade com a privada, não obstante, sabemos as consequências dessa falta de políticas de verdadeira inclusão: a marginalização de humanos e humanas. Contudo,

Isso transforma a tarefa da teorização curricular crítica em um esforço contínuo de identificação e análise das relações de poder envolvidas na educação e no currículo. Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz? Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo? Qual o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo? Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o

objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não-poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder (APPLE, 1999, p. 30).

As relações de poder configuram-se de diversas maneiras, dentro das universidades brasileiras, dentre elas estão a supervalorização de determinadas graduações, em detrimento da desvalorização de outras, além da frustração dos estudantes de instituições públicas que optam por fazer cursos que não são dos seus sonhos, mas que lhes possibilitem o acesso a uma faculdade. Existem os cursos de prestígio e os desprestigiados. Entre as profissões consideradas sem prestígio, está a do professor, como declarada por Milton Ribeiro, ex-ministro da Educação.

Os cursos sem prestígio são, em sua grande maioria, a porta de entrada de alguns membros de famílias que nunca ouviram sequer falar em universidade, muito menos ousar a cursar uma faculdade. A concorrência para esses cursos, de fato, é menor do que aqueles considerados de elite, além de que, em instituições privadas, são os mais baratos. O fato é que:

Elites tanto valorizam uma formação universitária- como caminho para o avanço, bem como base para estima social- que tem dificuldade para entender a arrogância que uma meritocracia pode gerar, e o julgamento duro que ela impõe sobre pessoas que não frequentaram a universidade (SANDEL, 2021, p. 39).

Entretanto, as políticas públicas para que a classe trabalhadora chegue às universidades estão sendo extinguidas. Algumas das poucas conquistas que conseguimos estão sendo deterioradas, além do sucateamento das universidades públicas. O ex-governante do país dividia a sociedade brasileira em “felizes e fracassados”, “vencedores e perdedores”, o verbo oportunizar não se encontrava em seus vocábulos, quando o assunto era a execução de leis que propiciassem condições de mobilidades sociais. As relações de poder estabelecidas nos currículos, embora pareçam sutis, reproduzem, exatamente, os propósitos da elite. É notório que:

A meritocracia instituiu essa elite por meio de dois movimentos. Cada um deles envolve uma competição ou torneio. Juntos, eles constroem e põem em funcionamento a cilada da meritocracia. Em primeiro lugar, a meritocracia transforma a educação numa ferrenha competição para ingresso na elite. Concentra a qualificação na pequena e supereducada casta que vence a competição por vagas e diplomas das melhores universidades. Em segundo,

a meritocracia transforma o trabalho, gerando empregos altamente exigentes e lucrativos que sustentam a elite. Fetichiza a qualificação, concentrando tanto o trabalho quanto a remuneração numa pequena casta de trabalhadores supraordenados (MARKOVITS, 2021, p. 39-40).

Como exemplo, temos a revogação da Lei 11.161/2005, chamada popularmente da lei do espanhol. Em 16 de fevereiro de 2017, o então presidente da República Michel Temer decretou a Lei 13.415 que, entre outras revogações, estava a da lei do espanhol. Ao revogar essa lei, o governo legislou para que inúmeras professoras de língua espanhola ficassem desempregadas e/ou migrassem para outra área de conhecimento. Após 4 anos, no mínimo, de investimento na carreira, o governo descarta essas cidadãs e esses cidadãos como se fossem dejetos de grandes indústrias.

A lei do espanhol não havia sido cumprida em todo o país, pois necessitava preparar a mão de obra, no entanto, todos os investimentos destinados à preparação dessas profissionais ficaram à margem, junto com quem apostou neles, morrendo, com eles e elas sonhos e línguas. Por essas razões, teorizar e propor mudanças nos paradigmas pré-estabelecidos fazem parte de nossa tarefa enquanto professores e professoras. Silva (2017) declara que:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer a etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim *curriculum*, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é, também uma questão de identidade (SILVA, 2017, p.15, grifo do autor).

Sendo o currículo expressão de conhecimento, subjetividades e identidades, sua representatividade para o ensino de línguas, em nossas universidades, demonstram como o poder colonial permanece dominando e estigmatizando as línguas/culturas em superiores e inferiores e, também, as/os profissionais que atuam com/por elas. Por essa razão, ressignificar a identidade da disciplina de LFE e, também, das/dos professoras é de total relevância social. Por isso, a descolonização do currículo de LinFE é vital, já que, de acordo com Landolfo (2022)

“Currículo e decolonialidade” é entender que não devemos somente nos indagarmos sobre: 1) o que será ensinado, para quem será ensinado, por que será ensinado, o que se espera que os alunos venham a ser ao final do curso?

Mas, porque ensinar determinado conteúdo e não outro?” ou “por que privilegiar esse tipo de identidade e não outra?”. Fazemos, ainda, o que nos sugere Kilomba (2019, p. 49): de quem é esse conhecimento? Quem se reconhece ter esse conhecimento? E quem não se reconhece? Quem pode ensinar esse conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem fica fora, nas margens? A decolonialidade não é um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violenta quotidianamente. É preciso compreendermos que, ao pensarmos um currículo, devemos pensar qual sociedade queremos legitimar e construir (LANDULFO, 2022, p. 101).

A partir da reflexão da estudiosa, aliada à concepção de língua, ensino, aula e currículo como elementos de poder e representações culturais, parto em busca de uma ressignificação identitária, epistêmica e descolonizadora para a disciplina e, igualmente, para professora(e)s e discentes de LEFE.

2.5.2 Identidades linguísticas e profissional de docentes e discentes de língua espanhola

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística (SILVA, 2014, p. 76).

Em 2018, fui ao Congresso de Hispanistas realizado em Aracaju, precisamente na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Naquele ano, esta pesquisa estava embrionária, assisti a diversas palestras e comunicações sobre língua e ensino de espanhol como língua estrangeira, bem como a representação identitária de professores. Em um dado momento, conversei com uma colega, presente em uma das apresentações de comunicações, que teria um recorte em minha pesquisa sobre identidade, no que, rapidamente e de forma incisiva, ela contestou: – Mas sua pesquisa não tem nada a ver com identidade! – Naquele momento eu estava totalmente insegura de minha identidade, de percursos da minha investigação, de metodologias e, principalmente, desestabilizada emocionalmente devido a diversos conflitos pessoais. Mas o fato é que o enunciado da colega me perturbou, deixando-me ainda mais instável. No outro dia, eu faria minha apresentação. Fui apresentar extremamente nervosa e sem acreditar mais nem na pesquisa e nem em mim. Como era o esperado, a minha apresentação foi horrível, o que me desestabilizou ainda mais.

Outra vez, após conhecer a Teoria Decolonial, enunciei que iria fazer uma pesquisa descolonizadora do ensino de LEFE, dessa vez, em um grupo, no que um dos membros me disse: – Você quer usar uma teoria tão potente, importante, cujas bases de sua origem são os

indígenas, em sua pesquisa sobre Língua Instrumental? Ao ouvir a pergunta, fiquei tão (des)suleada³⁷, que a reação foi perguntar: – Você está dizendo que minha pesquisa é sem importância? Ensino Instrumental não tem valor? No que obtive a resposta: – Sim, é. Nossa! fiquei desestruturada, sentindo-me a pior das criaturas, comecei a me questionar: o que estou fazendo neste lugar? Eu só sei ser professora, e uma professorazinha sem valor, de uma disciplina que não tem relevância alguma, logo também não tenho competência alguma, estou confundindo tudo, não sei identificar as intersecções da minha investigação, estou perdida, tenho que abandonar isso. Porém, certa feita, conversando com uma outra colega, inclusive narrando o primeiro episódio, sobre a identidade, ela me falou: – Você não acha que a identidade atravessa tudo, sua vida, o que você faz, o que você escolhe, como escolhe etc? No que respondi: – É exatamente isso que penso, todos os seres e suas escolhas são elementos identitários! Foi aí que comecei a (re)pensar sobre identidade, diferenças e educação colonial, em seguida, conheci o tomo I do livro de Catherine Walsh, lançado em 2012: *Pedagogias Decoloniais*, o que me abriu os horizontes para (re)pensar a identidade, interculturalidade e por certo a didática decolonial.

Fiz esse relato por necessidade de exemplificar a identidade que ocupa as disciplinas de Línguas Instrumentais e, também, a do professor e da professora que as lecionam. Ambas são identificadas tal qual o gênero feminino em sociedades androcêntricas: Inferior. Por essas razões, refletir sobre o que replicamos como modelos e verdades absolutas, devem ser revisitados a partir dos sentidos De(s)colonizados ou, no mínimo, em processo de De(s)colonização, pois bem compreendo que nada nem ninguém muda porque outrem deseja, contudo, sei que o debate a partir de uma educação crítica e um professor engajado, transforma vidas e, se assim é possível, sonho com a “Pedagogia dos sonhos possíveis” carregada de lutas identitárias e pensamento crítico, transbordando sensibilidade para com as diferenças. É nesse contexto que se encontra o ensino de LEFEHU porque compreendo que o (re)criar identidades faz parte do viver, em virtude de que

Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as

³⁷ Alusão ao *suleamento* das epistemologias, contrariando a ideia corrente de norteameritização. Foi exatamente isso que ocorreu, naquele momento. Como a colonização fez com todo o conhecimento local, assim ocorreu comigo, naquele dia, senti-me apagada, violentada, (DES)SULEADA. Meu pensamento não importava, não era pertinente, não estava no modelo corrente do capital linguístico. Não encontrei uma palavra pré-existente para demonstrar aquele momento, por essa razão, criei essa.

fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como "fatos da vida", com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas (SILVA, 2017, p. 76 grifo do autor).

Se a identidade é uma construção sócio-histórica, é perceptível o que afirma Hutton (*apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 25) de que a “linguística talvez seja a disciplina que mais encarna o século XIX, dentre as que são ensinadas nas universidades hoje.” Rajagopalan (2003, p.25) continua suas ponderações sobre a linguística revelando que “os nossos conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema “Uma nação, uma língua, uma cultura.” Essa ideia monoepistêmica de generalizar sobretudo, todos e todas, foi/é perpetrada até os nossos dias, revelando que:

O que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala. Isto é, as diferenças são tratadas como fenômenos contingentes a ser estudados num segundo momento. Nas palavras de Fairclough (1992), a língua é abordada como ela poderia ser num mundo ideal e paradisíaco e não como ela de fato é em nosso mundo vivido (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

Se esse mundo idílico já existiu, por certo foram extintos pelas colonizações, sendo assim, não podemos continuar sendo representadas e representados por cosmovisões que não nos pertencem, não nos reconhecem, muito menos nos representam. Porém, é essa visão que atravessa nossas identidades nos afundando cada vez mais na invisibilidade, no que diz respeito a discentes e docentes de LinFE. Celane (2009, p.23), ao refletir sobre o início da disciplina de inglês para fins específicos, no Brasil, considera que “naquele momento histórico ajudamos a aliviar o isolamento do professor de inglês instrumental por meio da criação de Centros de Recursos.”

Entretanto, aliviar não significa reparar, visto que o isolamento permanece atualmente de forma ampliada para todas e todos as/os professora(e)s de quaisquer línguas de caráter Instrumental, bem como a representação social que tanto a/o professor(a) quanto a disciplina exercem socialmente, a de irrelevante, desprestigiada por discentes, docentes e pela sociedade em geral, tendo como base os relatos que trago na pele por minha vivência como professora. Embora a autora supracitada estivesse cheia de otimismo, talvez porque se trate da língua inglesa, revela que:

Creio ser lícito afirmar também que conseguimos influenciar a autoestima dos professores de ESP em muitas Universidades, fazendo com que não mais se considerassem professores de “um inglês de segunda linha”, mas se sentissem participantes de algo novo, instigante, criativo, desbravador de novos caminhos (CELANI, 2009, p. 23).

Infelizmente, com base em minha trajetória e experiência, não me percebo inserida na declaração da autora. Como relatei, o descrédito e a desvalorização da disciplina e da discente permanecem, nos dias que correm, infringindo a dignidade da/do profissional de LinFE, na instituição em que atuo, bem como em muitas que já percorri, inclusive na instituição do relato que fiz. Isso provoca, além de desequilíbrio emocional, a falta de pertencimento e apagamento do professor e da professora. Após tantos anos da existência da disciplina, a política de ensino de algumas instituições permanece incorrendo na afirmação de que ensino Instrumental é mutilado porque só trabalha leitura, o que ratifica a inutilidade, para alguns discentes e docentes da referida matéria. A própria idealizadora do projeto de ensino de LinFE declarou que:

Claro que desencontros de interpretação que geram conceitos equivocados, que por sua vez se transformam também em mitos também os há. A alguns, por exemplo, “ESP já era”, não se dá atenção nem importância. Mas, há visões cristalizadas, mitos criados que preocupam e que levam a indagações e questionamentos. Por quê seria que após tantos anos de trabalho, ainda se possa ouvir algo assim: “Eu uso o método instrumental: só ensino leitura”. Como alguns pais de adolescentes face aos desmandos dos filhos, somos tentados a perguntar: “Onde foi que erramos?” (CELANI, 2009, p. 25).

Quer sejam “desencontros de interpretação” ou ideologia política, o fato é que a disciplina não tem importância no universo acadêmico, sobretudo outras línguas, como no que me refere, o espanhol. Essa língua está ainda mais desprestigiada, haja vista que retiraram do currículo da Educação Básica a obrigatoriedade de seu ensino, aqui no Brasil, o que interfere, diretamente, na autoestima das/dos profissionais que atuam na educação e desiludiu, quase que por completo, as professoras e professores dessa língua. Como exemplo, trago, mais uma vez, minha experiência. No ano de 2017, fui convidada por uma instituição pública de ensino superior, aqui da Bahia, para fazer parte de uma mesa redonda sobre o ensino de LEFE para futuros professores de espanhol. Ao adentrar a instituição, uma das primeiras coisas que as anfitriãs me pediram foi: – “Por favor, professora, não aborde a questão da lei que retirou a obrigatoriedade do ensino de espanhol na Educação Básica, nossos alunos e alunas não podem fomentar esse debate, já está havendo uma grande evasão em nosso curso, por falta de

emprego na área, os/as discentes estão desmotivada(o)s”. Confesso que fiquei atônita, pois, estava preparada para discutirmos as políticas públicas de ensino de línguas e suas consequências para formação de professores de língua espanhola, porém, tive que retirar a discussão do roteiro. Tentei argumentar dizendo que precisávamos problematizar a questão, no que replicaram as anfitriãs: – “Mas professora, quem quererá continuar em um curso que não há perspectiva de emprego? “

O argumento me convenceu a não abordar o fato, pois, tenho consciência de que a maioria dos alunos e alunas dos cursos de licenciaturas são oriunda(o)s de classe social baixa, assim como eu, e percebe na graduação a fonte de mudança de vida, porém, se não há políticas de fomento a permanência e, muito menos, valorização dessa(e) profissional, de onde surgirá a tão esperada mobilidade social? Esses fatores só agravam a situação das/ dos professora(e)s de Língua Espanhola. Como se os argumentos não tivessem sido suficientes, uma das anfitriãs ressalta: – “O ensino de ESP- será a salvação para os professores dessa língua. Os/As discentes devem valorizar essa disciplina, fale com entusiasmo, para que elas/eles se animem.” Como ficar entusiasmada diante desse cenário? Bem, quanto à pergunta realizada por Celani (2009), ela mesma responde:

É na própria história do Projeto ESP no Brasil que talvez iremos encontrar a resposta. O projeto nasceu da identificação de uma necessidade em um determinado momento histórico—ler em inglês. Os responsáveis por ele continuarem a atuar em contextos nos quais essa era a maior necessidade, e talvez não se deram conta imediatamente da falsa interpretação criada (CELANI, 2009, p. 25).

Haja anos com falsa interpretação! Considerando que o projeto, conforme a narrativa da autora, na mesma obra supramencionada, teve início em 1977 e a narrativa do histórico de sua origem data de 2009, observa-se que há muitos anos se proliferando as mesmas “interpretações”. Porém, isso ainda não é tudo porque em 2013 a cientista participou de uma defesa de mestrado cuja autora do trabalho Ligia Enomoto Araki investigou o seguinte tema: “A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores”, constatando que os mitos relacionados à disciplina permanecem entre professores, ou seja, chegamos ao século XXI e, praticamente, não houve mudanças, posto que estou aqui, desgraçadamente, reafirmando o fato.

Entretanto, assim como (CELANI, 2009, p. 25), espero que “talvez um dia, e espero que seja logo, se possa esclarecer o equívoco.” Como sou insistente, ousou a sonhar, crendo como Freire (2014) que é “IMPOSSÍVEL EXISTIR SEM SONHOS”, mas, especificamente,

com o original desse sonho escrito na Austrália em 1999: “Contribuir para a história e revelar a opressão” (FREIRE, 2014, p.49) porque:

COMO EDUCADORES PROGRESSISTAS, creio que temos a responsabilidade ética de revelar situações de opressão. Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidade de mudança. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos(as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade. (FREIRE, 2014, p. 49, grifo do autor)

Com a certeza de que

[...] os ventos do norte não movem moinhos...

Rompi tratados, traí os ritos
Quebrei a lança, lancei no espaço
Um grito, um desabafo

E o que me importa é não estar vencido
Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos

Meu sangue latino
Minha alma cativa (SECOS E MOLHADOS, 1973)³⁸

As professoras e os professores de Línguas para Fins Específicos (LinFE), silenciadas(os) e marginalizadas(os), repetindo práticas pedagógicas castradoras, porém legitimadas e referendadas, invisibilizados e invisibilizadas na academia replicando em suas pesquisas vozes colonizadoras,

Proponho, sintonizada com a opção decolonial, partindo de lugares epistêmico-ontológicos outros, criar inteligibilidades outras que nos levem a reconhecer e considerar as práticas de linguagem como parte da complexa tessitura da modernidade/colonialidade em outros espaços-territórios-discursividades-historicidades. Esse movimento, contudo, implica rupturas-continuidades com os projetos da modernidade/colonialidade, que, de certa maneira, vem orientando nossa percepção sobre as práticas de linguagem, sobre os sujeitos e sobre a inter-relação entre essas práticas de linguagem com a historicidade de seus espaços enunciativos e a dos sujeitos historicamente silenciados (BAPTISTA, 2022, p. 55).

³⁸ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/secos-molhados/48770/> Acesso em: 24 jan. 2023.

Por acreditar que:

A decolonialidade não é um conteúdo a ser estudado, mas um projeto de enfrentamento a todas as formas de opressão colonial que nos violenta quotidianamente. É preciso compreendermos que, ao pensarmos um currículo, devemos pensar qual sociedade queremos legitimar e construir. Devemos ter em mente que o que é inserido nos currículos dos mais diferentes contextos educacionais não deve hierarquizar os seres, os saberes, as línguas, os gêneros e a natureza. Enfim, o currículo é espaço de poder, porque legitima vozes e, assim, determina quem pode dizer algo ao mundo. Um currículo decolonial muda, portanto, o foco e traz à tona o grito de quem sempre foi silenciado pelo pensamento moderno europeu/ colonial que precisa ser confrontado por outras histórias e vivências. As verdades universais precisam ser combatidas a fim de que possamos decolonizar o pensamento e, conseqüentemente, as nossas existências. Para além das teorias de currículo, pensar “currículo e decolonialidade” significa despensar, desver histórias a nós impostas como a única forma de percebermos e sentirmos o mundo (LANDULFO, 2022, p. 101).

Agora, não me resta, apenas, um gemido, mas “um grito, um desabafo”. Assim sendo, incluo, desvendo, proponho e construo outras histórias, outras representatividades, outras identidades para mim e para as diferenças marcadamente existentes na/com/pela aula de LEFE, indo muito mais além de ler as estruturas lexicais dos textos acadêmicos, mas, compreendendo e debatendo o Mundo, desvelando, problematizando, questionando com linguajamento e bilinguajamento (MIGNOLO, 2020). Respondendo a minha pergunta no dia do debate: diante daquele cenário, meu entusiasmo viria da perspectiva de De(s)colonizar os sentidos dos participantes daquele contexto. Quanto à epígrafe que abre esta subseção, a língua destrói e constrói identidades e diferenças, portanto, com ela (re)construiremos as nossas, a partir da descolonização, também, de aulas e ensinos de LEFE.

2.6 Aula e ensino: mecanismos de inclusão ou exclusão? Representatividade em sala

Os seres humanos estão postos diante do grande desafio de construir uma visão de mundo mais abrangente, acolhendo as diferentes culturas e multiplicidade de saberes (SANTOS; SOMMERMAN, 2014, p.17).

A palavra acolhimento está composta de afetos, a palavra aula está cheia de vazios e definições, o ensino está composto por binarismos e/ou dualidades. Como inundar de afetos os vazios compostos por dualidades? Mas, o que é mesmo ensino? hooks³⁹ (2020), narrando o início do seu processo escolar, pondera:

³⁹ Em respeito à opção da cientista em deixar seu sobrenome em minúsculo, preservando sua escolha referendando-a neste texto como preferiu ser reconhecida.

Quando comecei meu processo de educação escolar nas escolas segregadas só para negros-do Kentucky, nos anos 1950, tive sorte de ter professores afro-estadunidense genuinamente preocupados com que eu e os demais estudantes recebêssemos uma “boa educação”. Para aqueles professores, a “boa educação” não consistiria apenas em nos oferecer conhecimento e nos preparar para uma profissão: tratava-se também de uma formação que incentivaria o compromisso contínuo com a justiça social, especialmente com a luta por igualdade racial. Eles acreditavam fortemente que um professor deve ser sempre humano (hooks, 2020, p. 23).

A estudiosa faz questão de ressaltar a humanidade da/do professor(a). Embora pareça óbvio, infelizmente, a realidade é atroz e poucos daqueles e daquelas que “ensinam” são humanas(os). A autora traz o exemplo que contrasta com o anterior. Em suas palavras:

Quando cheguei à faculdade, fiquei realmente abismada ao encontrar professores que pareciam ter como principal fonte de prazer na sala de aula o exercício do poder autoritário, esmagando nossos espíritos e desumanizando nossa mente e nosso corpo (hooks, 2020, p. 24).

hooks postula em suas obras *Ensinando a Transgredir* (2017) e *Ensinando o Pensamento Crítico* (2020) a necessidade de uma educação engajada, haja vista que em sua trajetória na Educação Básica estudou em escolas segregadas. Ela relata que:

Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas da colonização racista. Embora não definissem nem formas na prática em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial (hooks, 2017, p. 10-11).

Uma educação anticolonial faz-se necessária desde a Educação Infantil, a fim de que tenhamos cidadãos e cidadãs críticos. Acreditamos que a formação crítica se encontra na universidade, entretanto, tanto a experiência da cientista quanto a minha, reforçaram a herança colonial, replicando insistentemente que o povo do sul não possuía a magnitude dos euros centrados. Ao chegar à universidade, “de repente, o conhecimento passou a se resumir a pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e se comportar.” (hooks, 2017, p.12). Gerando, dessa forma, uma educação contraproducente, não mais uma educação como prática libertadora, muito menos humanizada, mas mecanicista, replicadora dos paradigmas pré-estabelecidos.

A experiência da estudiosa demonstrou que o entusiasmo ficava de fora das aulas na universidade, todos os padrões eram pré-estabelecidos na rigidez como forma de validação do conhecimento produzido nesse espaço. Como exemplo esclarecedor, a autora declara que:

O *entusiasmo* no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. Não exigia somente que se cruzassem as fronteiras estabelecidas; não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto (hooks, 2017, p. 17, grifo da autora).

O maior entusiasmo em sala de aula é conseguido quando existe uma espécie de fusão entre todos os participantes desse espaço, sem hierarquia de conhecimentos, mas uma interação de saberes. Por essa razão, um ensino revolucionário exige da/do professor(a) admitir que sua aprendizagem é constante, sobretudo a cada aula, (entendendo aula como trocas de saberes, interações de diversidades). Um ensino revolucionário requer a consciência de que ele deve acontecer dialeticamente, reciprocamente, a cada interação no espaço político chamado sala de aula. Dessa maneira, uma pedagogia De(s)colonizadora constrói pontes, ao invés de muros, entre as diversidades de faculdades na universidade. Para compreender com maior nitidez alguns dos fundamentos teóricos imprescindíveis para um ensino De(s)colonial, faço minhas as palavras de hooks (2017):

Minhas práticas pedagógicas nasceram na interação entre pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (hooks, 2017, p. 20).

A consciência de que “já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (FREIRE, 1987, p. 46), configura minha consciência pedagógica, pois o que desejo é mudança real e, para tal intento, o sensorial deve ser descolonizado para que nos conscientizemos da “urgente necessidade de

mudar as práticas de ensino” (hooks, 2017, p. 21), em especial, da que me toca, ensino de LEFE, a fim de que tenhamos “novas formas de enxergar” o mundo e enxergar-se” (hooks, 2020, p.54).

No que diz respeito ao ensino de LinFE, percebo que a construção de uma didática de LEFE humanizador, libertador e representativo das identidades que o constitui, começa a partir das percepções dos participantes, discentes desta investigação, ao responderam às seguintes perguntas inerentes ao questionário 1 (Quadro 3), antes das aulas temáticas e ao questionário 2, após as aulas temáticas. Essas perguntas referem-se às expectativas, construções e percepções desses participantes, coautores desta proposta pedagógica, sobre língua(gem), ensino, aula, leitura e escrita em suas perspectivas, estabelecendo um contraponto com as ementas (documento curricular) das disciplinas em que cursaram (Quadro 2) e eu atuei para geração de dados, no entanto, para que as análises sejam realizadas em conformidade com a proposta que trago, conheci um pouco da história de cada participante, bem como se identificavam e, também, o caminho percorrido em busca da língua/cultura espanhola.

Quadro 2 - Ementas das disciplinas em que foram gerados os dados

LICENCIATURA EM LETRAS VERNÁCULAS COM ESPANHOL – UFBA
LET A75: Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.
LICENCIATURA EM HISTÓRIA – UESB
DELL 0896: Laboratório de Língua Estrangeira II ⁴⁰ (espanhol) - Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Na cultura de ensino das universidades brasileiras, as ementas são os suportes direcionadores das práticas da/do professor(a) das disciplinas a ela/ele responsabilizadas, materializando, assim, as normas que devem ser seguidas pela(o) docente na elaboração **de seus planos: de curso, unidades e aulas**. Todavia, para que uma ementa seja construída, necessita passar por vários crivos, dentro da instituição, o que significa dizer: vários olhares,

⁴⁰ A disciplina de língua estrangeira possui esse nome nos cursos de História, Filosofia e Letras Vernáculas, na UESB. Os demais cursos a denominam Língua Instrumental para desenvolver as mesmas habilidades contidas em DELL 0896.

ideologias, concepções sobre a disciplina, entre outros fatores e, geralmente, não há nenhum discente por perto, embora quem as construa já tenha sido discente. Entretanto, o lugar que ocupamos, muda nossas concepções e posturas. Em contrapartida, a/o professor(a) da matéria tem liberdade para selecionar os conteúdos e dar o direcionamento que ela ou ele julgar coerente para desenvolver o seu trabalho. Apesar disso, mais uma vez, a disciplina está sob ideologias, concepções de mundo e da disciplina. A concretização das ideologias do professor será evidenciada por outros documentos (os planos de curso, unidades, aulas) que traduzem sua identidade como profissional e essa representação identitária pode coadunar ou não com o(s) viés(es) ideológicos inseridos nas ementas, por seus criadores.

O que o professor não deve, segundo as normas que gerenciam o ensino nas universidades, é desviar-se desses documentos. Há casos em que os discentes ao perceberem, também, de acordo aos entendimentos que possuem e que, geralmente estão cristalizados pelas perpeções culturais inerentes a determinadas ações como ensino e aula, por exemplo, denunciam professoras e professores que não “cumprem”, de acordo com suas orientações, as ementas designadas para o curso em questão.

Por isso, a ementa é um documento normativo que possui uma cultura plasmada no imaginário de discentes e docentes sobre quais os conteúdos que o professor ou a professora devem trabalhar. Ademais, há, ainda, que se considerar o que alunos e alunas compreendem como aula, pois todos e todas têm seu escopo em mente e, não raras às vezes, os/as docentes que vão de encontro a esse desenho de aula pré-estabelecido também é exposto nas instâncias superiores da instituição. Infere-se, portanto, que a/o professor(a) deve estar em consonância com as normas da instituição e das diversas configurações socioculturais sobre o exercício de sua profissão. Tudo isso comprova a declaração de Silva (2017) de que o currículo é um documento de poder.

Mediante as discussões trazidas neste segundo capítulo que envolvem língua(gem), identidades linguísticas-culturais e suas representações, bem como, currículo, aula e ensino de LinFE/LEFE, as ementas supracitadas designam o caráter das disciplinas trabalhadas. Embora o curso de Licenciatura em Letras da UFBA tenha selecionado, para compor seu currículo, a habilidade, específica, de produção textual, denominando, assim, a disciplina inerente ao 6º semestre da licenciatura, a ementa, no entanto, traz a ênfase para a prática de leitura, supondo-se que seu(s) ou suas criadoras(es) não concebem a prática da produção textual sem a prática da leitura, corroborando com Freire (1987, 1989, 2011, 2018). Em um curso que forma professores de língua espanhola, fica perceptível a importância acadêmica designada ao desenvolvimento dessas habilidades, sendo que, o componente curricular **LET A75** tem

caráter obrigatório para os/as discentes da referida licenciatura. O componente curricular **DELL⁴¹ 0896** para o curso de Licenciatura em História é de caráter optativo. Contudo, tanto **LET A75** quanto **DELL0896** possuem características semelhantes, em seus objetivos. Destarte, a disciplina no curso de História revele que as habilidades de leitura e escrita serão alcançadas **a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário** e a **LET75 propõe a prática dessas habilidades para que se atinja o objetivo.**

A compreensão leitora é fator preponderante para o trabalho docente, seja ele de qualquer área de conhecimento, afinal tudo é concretizado pela língua(gem). Porém, a problemática consiste nas concepções e compreensões sobre língua(gens), leitura e ensino por trás das referidas ementas e, por consequência, reverberadas entre o público que cursa as disciplinas. Estabelecendo contraponto entre as concepções trazidas pelas referidas ementas com as concepções dos participantes dos cursos de Letras e História sobre suas expectativas em relação às disciplinas, às aulas, ao ensino, às identidades, ao currículo e às representações, percebe-se que, em sua maioria, ao iniciar o curso, estavam em consonância com as perspectivas das ementas porque todos queriam aprender a ler e a escrever bem. Assim, os participantes do curso de Letras e todas as participantes do curso de História enunciaram, conforme as narrativas abaixo, com as reproduções das respostas às questões 1, 2, 5 e 6 do questionário 1, suas expectativas e concepções sobre os tópicos discutidos neste capítulo.

Decidi inseri-los em cada capítulo desta tese, a fim de que a dialética que nos envolve, fosse repartida com cada leitora e leitor deste trabalho, por isso resolvi colocar suas respostas às referidas perguntas em um texto em que apresento cada participante aos leitores e leitoras, pois compreendo que cada um/uma tem suas individualidades que os tornam únicos e conhecer um pouco de suas histórias nos fará compreender melhor suas respostas, além de que não dissocio as/o participantes desta investigação de suas culturas, mas as/o convido, com suas diferenças, a participarem de uma produção de diferenças coletivas. Dito isso, essas pessoas são, por certo, coautoras deste estudo, deixando suas colaborações para cada seção trazida neste lugar denominado texto.

Quadro 3. Primeiras questões inerentes ao Questionário 1 respondidas antes das aulas temáticas

Questão 1. Por que você escolheu fazer este curso de língua espanhola?

Questão 2. (PARA PARTICIPANTES DE LETRAS) O que você espera de um curso de leitura e escrita em língua espanhola?

⁴¹ Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL).

Questão 2. (PARA PARTICIPANTES DE HISTÓRIA) O que você espera de um curso de língua espanhola instrumental?
Questão 5. Fale um pouco sobre sua trajetória como discente de língua espanhola.
Questão 6. Descreva qual(ais) a(s) característica(s) que deve(m) conter uma aula de língua estrangeira para você.

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Acotirene, 42 anos, gênero feminino, cursando Letras/Espanhol no Instituto de Letras da UFBA, teve a felicidade de ser criada por uma mãe democrática, inclusive com os afazeres domésticos. Contou-nos ela que, em sua casa, sua mãe distribuía as tarefas entre as mulheres e os homens, habitantes do espaço em que viviam e dividiam. Coisa maravilhosa de ouvir, viu! Por que escolheu cursar a língua espanhola, **Acotirene** respondeu: *“Por me identificar muito com a cultura espanhola e gostar da língua.”* **Acotirene** sabia que **identificação é um fator proeminente para aprender uma língua.** Em relação à disciplina LET:75 ela revela: *“Espero desenvolver minhas habilidades de leitura e escrita através de muitas atividades práticas.”* Sua trajetória com a Língua Espanhola é interessante, em suas palavras:

“Iniciei o curso em 2016.2 através da seleção para portador de diploma (vagas residuais) e no primeiro semestre não tive contato com nenhum idioma. A partir do segundo semestre optei pelo espanhol (língua) e já participei de atividades extras como seminários, congressos e minicursos tudo em relação a língua espanhola. Atualmente faço parte do PIBIC, como bolsista, e pesquiso a “prosódia do espanhol falado como língua estrangeira (E/LE) por aprendizes brasileiros,” Tendo como orientadora a professora doutora [...] e órgão de fomento CNPQ. Meus maiores interesses na área são fonética e fonologia, linguística aplicada (disciplina que já cursei) e sociolinguística que estou conhecendo um pouco mais.”

Acotirene, coautora desta investigação, estava cursando sua segunda graduação, licenciatura em Letras e, visivelmente, se interessava pelos sons da língua espanhola bem como suas texturas por meio das interculturas que as constitui, por essas razões, para ela, uma aula de língua estrangeira deve conter as seguintes características:

“Para mim, uma aula de língua estrangeira, além de trabalhar “toda” a gramática, como já é habitual, deve ter ênfase também na prosódia tratando sobre acento, ritmo e entonação, que considero muito relevantes e que hoje percebo que não é dada a devida importância.” Então as principais características seriam:

- *Prática das habilidades da fala;*
- *Conteúdos mais interativos e menos expositivos;*
- *Uso da gramática de forma mais livre, abordando os temas mais relevantes e de uso do dia a dia, sem preocupação excessiva com a norma, voltando mais atenção para a forma.*

Certamente, ouviremos, logo, logo, o ecoar de sua voz nessa língua-cultura.

Adelina, 29 anos, cursando o segundo semestre do curso de licenciatura em História, transbordava alegria, vivacidade e muito interesse pelo universo acadêmico. Porém, nem sempre foi assim. Ela nos contou que nadou, muito, contra a correnteza! Por suas diferenças cognitivas e visuais, enfrentou os desafios impostos pela sociedade sexista, preconceituosa e excludente desde a tenra idade, nesta “pátria, amada,” “mãe,” nada “gentil,” desbravou seu caminho e continua sua jornada plantando amor, dedicação e competência. Ao ser questionada sobre as razões que a levaram a escolher aquela disciplina de Língua Espanhola, e o que ela esperava ao optar por um curso instrumental dessa língua, ela foi taxativa em suas respostas: *“Porque eu gosto da língua espanhola, e, gosto de aprender a sua cultura cada vez mais e aprender mais sobre a língua.”* **Adelina** também nos contou um pouco sobre a sua trajetória na/com essa língua fazendo a seguinte narrativa:

A minha trajetória com a língua espanhola começou no curso preparatório para adentrar na universidade, o Universidade para Todos⁴² e terminou com o 1º semestre, conhecendo as músicas, traduzindo os textos, conhecendo as curiosidades dos países e fiz trabalho sobre os Incas, suas curiosidades e sua cultura.” É perceptível o gosto de **Adelina** pela língua-cultura espanhola, foi esse gostar e o desejo de saber mais sobre a língua e sua cultura que a fez eleger a disciplina de Laboratório de Língua Espanhola II. Para essa desbravadora, uma boa aula de língua estrangeira deveria conter *“Músicas aprender mais a tradução dos textos e suas curiosidades e as novelas, roupas e cidades.”*

⁴² O Universidade para Todos é um cursinho preparatório para o ENEM/Vestibular, oferecido pelo Governo do Estado da Bahia, de forma gratuita, para populações de baixa renda.

Aimé, o único participante que se declarou do gênero masculino, com 61 anos, cursando a segunda graduação: licenciatura em Letras com Espanhol da UFBA. Como um grande apreciador da natureza, ama viajar e se aventurar na terra, na água e no mar. Sobre a escolha da língua espanhola, declarou: *“Porque eu já falava espanhol, antes de ingressar na UFBA, motivo pelo qual decidi aprofundar os conhecimentos nessa língua tão rica”*., com isso, ele esperava se *“Aprofundar nos conhecimentos e práticas das duas habilidades”* inerentes à ementa do componente curricular 075. Consoante a sua trajetória com a língua espanhola **Aimé** nos brindou com a seguinte narrativa: *“Ingressei no segundo semestre de 2012, como portador de diploma superior. Por necessidade, tranquei dois semestres. Algumas disciplinas me fascinaram; a exemplo de conto, já tentei cursar sintaxe, mas não consigo prosseguir, tendo em vista a forma que o professor dessa disciplina se coloca com o alunado.”*

Diante do seu desabafo inerente à disciplina de sintaxe, para esse coautor deste texto uma aula de língua estrangeira deve ser: *“Motivadora, considerando sempre a importância da língua para a comunicação, leitura e escrita multicultural a partir das possibilidades que a língua proporciona. Praticidade, aprender uma língua estrangeira requer muita prática em sala de aula e em diversos momentos do aprendiz”*. Recado dado!

Aqualtune⁴³, 27 anos, gênero feminino e estudante de licenciatura em Letras com Língua Espanhola da UFBA. Menina meiga, apesar das feridas abertas pelo sexismo. Segundo **Aqualtune**, sua escolha pelo curso deu-se *“Porque sempre gostei de língua estrangeira”* e sobre a expectativa em relação à disciplina ela desejava *“Praticar a leitura e a escrita, assim como identificar minhas dificuldades com relação a ambas.”* Todavia, a sua trajetória com a língua espanhola começou de forma, no mínimo, curiosa. Vejamos: *“Entrei na Ufba com a esperança de sair fluente na língua inglesa, mas o destino me levou até o espanhol. Não tive dificuldades para a aquisição como tive com o inglês. No final do básico já estava dando aula para o ensino médio, como estagiária. Aprendi mais do que ensinei. Pasar en la UFBA siempre fue un sueño de los que no tenían condiciones de financiar una facultad particular. Conmigo no fue diferente. La vez que descubrí que pasé en el vestibular fue la mayor alegría. Parecía un sueño, pero era una realidad. Comencé*

⁴³ O relato da trajetória de Aqualtune com o espanhol foi feito em duas etapas porque ela preferiu assim. A primeira parte está em português, conforme as respostas ao Questionário 1 e a segunda parte ela escreveu em espanhol em uma folha à parte.

con el curso de inglés. Yo estudiaba y al mismo tiempo trabajaba. Era muy cansado despertar 5 horas de la mañana para ir a la Universidad. En las clases yo siempre me quedaba con sueño, pero hacía de todo para no dormir. Si hiciera eso, creía que era falta de respeto hacia el profesor. Para mí todo era novedad. Fue allí que conocí a mis mejores amigas después de adulta. En el segundo semestre empecé a hacer un curso preparatorio de inglés para poder mejorar en la Facultad. En el tercer semestre cerré la facultad para hacer una misión en Sao Paulo. Fueron 18 meses lejos de la universidad. Cuando volví cambié mi curso de inglés para el español. Fue la mejor decisión. Comencé de lo básico y luego al final de lo básico conseguí una fase en esa área. Sustituí a una profesora de español durante un año en una escuela particular. Mientras enseñaba yo aprendía mucho. A veces enseñaba cosas que ni siquiera había aprendido en las clases de español en la UFBA porque aún estaba en el intermediario. Fue una experiencia increíble y desafiadora.

Al final de mi fase tuve mi hija y por ese motivo cerré otra vez el semestre. Cuando estaba embarazada era difícil estudiar porque el embarazo daba mucho sueño y siempre me ponía enferma. Pero al final lo dio todo cierto. Yo conseguí terminar el español avanzado y conseguí terminar mi fase. Cuando mi hija hizo seis meses volví a la universidad. Volví más firme y fuerte que nunca. Tomé las asignaturas obligatorias de español y participé en un grupo de investigación. Fue muy bueno y desafiador. Siempre fue difícil tener que dejar a mi hija para poder ir a estudiar, ya que ella siempre estuvo conmigo desde que nació. Hoy estoy en el último semestre. Mi hija es mi motivación para no desistir de mi graduación.” Na condição de professora estagiária, ela declara que uma aula de língua estrangeira deve **“Ter contextualizações socioculturais, práticas orais e escrita, reflexões e etc.”** Grata, **Aqaltune!**

Bell, 22 anos, gênero feminino, discente do curso de licenciatura em Letras/Espanhol da UFBA. A língua espanhola para **Bell** promove um vínculo de acolhimento e pertencimento, ela possui uma familiaridade com essa língua-cultura de forma impressionante, traduzida em sua estilística única. Por isso, escolher ser professora dessa língua tem uma história de convivência. **Bell** é sensível, mas possui um senso de justiça aguçado. Sobre fazer cursar a língua espanhola, ela diz: *“Na verdade, para mim, (no meu curso) esta disciplina é obrigatória. Mesmo assim, acredito que seja muito importante dominar a escrita da língua estrangeira, então, cursar “Produção de textos” torna-se fundamental.”* Complementa a sua fala sobre o componente curricular LET075, discorrendo:

“Creio que o curso oferece diversas possibilidades (pois pode-se trabalhar com vários gêneros textuais). Espero ler e escrever um pouco de tudo o mais importante é que sejam textos interessantes e que despertem a vontade de discutir e escrever sobre eles.” Vejamos um pouco da trajetória de **Bell** com a Língua Espanhola, com sua narrativa: *“Quando eu tinha dez anos, meus pais conseguiram um trabalho na Espanha e fomos morar lá. Vivi em Galícia durante sete anos e voltei ao Brasil em 2012. Já aqui, terminei o ensino médio e fiquei sem muito contato com a língua (apenas bate-papos com amigos, filmes, séries...) até 2016, quando iniciei a graduação em espanhol. De lá para cá, cursei todas as disciplinas de linguística e agora estou fazendo as de texto e literatura.”* **Bell** contou-nos, ainda, sobre sua estada na Espanha, lugar em que foi muito bem recebida, enfatizou ela, e, por essa razão, não foi difícil se acostumar naquele país, embora os ethos, sobretudo, os cotidianos, fossem distintos do Brasil. Concluí, a partir dos diálogos com **Bell** e suas experiências, que o acolhimento e a afetividade dissolvem barreiras e fronteiras. Para **Bell**, uma aula de língua estrangeira, *“Além de competências básicas que devem ser desenvolvidas (fala, audição, leitura e escrita), acho legal que as aulas de língua estrangeira tragam reflexões sobre a língua para que o aluno entenda o que está fazendo e por quê) e sobre problemas sociais, sobre aspectos interculturais, costumes de outros povos...”* Nossos pensamentos sobre ensino de línguas estavam em harmonia desde o primeiro encontro, senti-me acolhida. Tenho convicção de que **Bell** se tornará uma excelente professora de Língua Espanhola.

Carolina de Jesus, 44 anos, gênero feminino, discente do curso de licenciatura em História da UESB, mãe de duas meninas e um menino. **Carolina** havia parado de estudar há um tempo bastante considerável para distanciá-la do universo acadêmico. Apesar disso, voltou às salas de aula em apoio a sua filha, ambas fizeram o ENEM e foram aprovadas para o curso de licenciatura em História, na UESB. Porém, diferente da mãe, a moça conseguiu aprovação, também, para o curso de licenciatura em Letras Vernáculas, na mesma instituição, e decidiu cursá-lo, abandonando a licenciatura em História. Contudo, **Carolina** prosseguiu no caminho dos pergaminhos e afins. Conheci as duas filhas de **Carolina**, a mais nova era bem diferente, melhor, incrivelmente dinâmica, cursava o sexto ano do fundamental II, em uma escola pública, anexa à UESB e a mais velha, embora estivesse no curso de Letras, sonhava em cursar Direito e estava obstinada a conquistar seu espaço por lá. Imaginem, ela e a mãe são as primeiras, de várias gerações de uma grande família, a adentrarem na universidade. Como não saborear essas conquistas? Fui privilegiada, quase sempre as três participavam de minhas aulas, nas tardes quentes ou frias da UESB, naquele ano. Enfim, será por que

Carolina escolheu a disciplina de Laboratório de Língua Estrangeira II (Espanhol Instrumental)? Ela diz: *“Para obter conhecimento da língua espanhola e como também para facilitar leituras”*. Falando sobre sua história com a língua espanhola ela descreve objetivamente: *“Para mim está sendo um desafio, porque é uma língua a qual dedica mais estudo”*. A respeito das características que devem conter uma aula de língua estrangeira ela declara: *“Eu estou gostando da forma que os professores de língua estrangeira desenvolvem em sala de aula. Leituras e a fala.”*

Foi um prazer enorme conhecer a **Carolina** e sua família. Ah! antes que eu me esqueça, a filha dela conseguiu realizar seu sonho e está cursando Direito, na UESB. Temos muito o que comemorar!

Dandara, 26 anos, gênero feminino, estudante do segundo semestre do curso de licenciatura em História da UESB e de uma vivacidade contagiante. Ela era tão dedicada à língua espanhola que conhecia muitas canções, assistia séries com o áudio na língua espanhola e não “abria mão” de manifestar seus sonhos, apesar de toda timidez. A opção de **Dandara** pela língua ficou meio evidente, mas, ela disse que fez essa escolha *“Porque gosto do idioma e tenho vontade de conhecer um pouco mais sobre.”* Considerando toda essa energia, ela optou por cursar o componente curricular DELL0896 para *“Aprender a gramática e um pouco de pronúncia do idioma.”* Vejam que interessante a sua história com a Língua Espanhola, ela nos contou que: *“Não tenho nenhum curso, mas, tive contato com a língua no cursinho pré-vestibular e agora no 1º e 2º semestre do curso de licenciatura em História.”* É muito amor envolvido! Para **Dandara**, uma aula de língua estrangeira *“Precisa conter vários materiais para facilitar a compreensão como música, textos, vídeos, etc.”*

Lélia González, 21 anos, gênero feminino, discente do segundo semestre do curso de licenciatura em História, cheia de graciosidade além de ser cantora, violonista e dona de um sorriso encantador. Elegeu aquele curso *“Por interesse em conhecer a língua espanhola, aprender a ler e interpretá-la”*. Quanto ao componente curricular DELL0896, *ela enunciou o seguinte: “Espero saber ler e entender, além de pronunciar, se possível”*. Vejam que narrativa empolgante sobre sua trajetória com a língua espanhola: *“Me apaixonei quando tive acesso ao Laboratório de língua espanhola I no primeiro semestre do curso de História. Como tive oportunidade de cursar Laboratório II, logo me matriculei e tenho a pretensão de realizar outros cursos referentes à língua espanhola”*. Para **Lélia**, uma aula de língua

estrangeira deveria conter: *“Aulas práticas que ajudem na pronúncia e aulas teóricas que ajudem na compreensão e leitura.”* Sucesso, **González!**

Maria Felipa, 38 anos, gênero feminino, discente do curso de licenciatura em História nos contou que sempre sonhou fazer esse curso, porém, a sua vida exigiu que a subsistência viesse antes dos sonhos, além disso, ecoavam em seus ouvidos, falas preconceituosas como: “Para que se matar de estudar em uma faculdade que não vai servir para muita coisa?” Isso a entristecia muito, a visão que ela sempre teve consoante a faculdade de licenciatura em História destoava do seu entorno, com isso, ela decidiu silenciar e reprimir seu sonho por um tempo, mas, enfim, chegou o dia de realizá-lo e a felicidade de **Maria Felipa** transborda. Ela escolheu cursar a Língua Espanhola *“Porque não gosto de inglês, mas depois que tive os primeiros contatos com a língua me apaixonei.”* A partir dessa paixão ela gostaria que o componente curricular DELL0896 *“[...] possibilite melhorar o conhecimento a respeito da língua.”* Sobre sua trajetória com a língua, ela foi sucinta, estava cursando o segundo semestre porque lhe *“Proporciona uma aprendizagem prazerosa.”* E, para a futura professora de História, naquele momento, uma aula de língua estrangeira *“Deve ser descontraída e dinâmica”*. Fiquei feliz em fazer parte do sonho de **Maria Felipa**.

Luíza Mahín, 30 anos, gênero feminino, estudante do curso de licenciatura em Letras/Espanhol, mãe de uma menina. Escolheu fazer o curso *“Porque eu sempre gostei de língua. Dizer a palavra sempre é meio difícil, mas é assim. Digo no sentido que foi a língua que me escolheu e não eu, a afinidade foi imediata não no sentido de que ela pareça com o Português em alguns momentos, mas de amor, uma ligação que não se explica. Fazer o curso de espanhol nada mais é que amor.”* Quanto à disciplina de Produção textual, com ênfase na leitura, ela: *“Espero aprimoramento! Pois lendo que escrevemos melhor! Sei que possuo dificuldade na dicção do espanhol e consecutivamente isso transparece na escrita e acredito que em disciplinas de leitura e escrita na prática dessas, possam me ajudar a aclarar o que estava confuso.* A trajetória de Mahín com a Língua Espanhola, ficou resumida em: *“Fui a um congresso pela 1ª vez de língua hispânica.”* Sobre quais as características deveriam conter uma aula de língua estrangeira Mahín diz que tem de *“Ensinar o que deve ser ensinado.”* O que seria “o que deve ser ensinado?”

Tereza Benguela, 19 anos, gênero feminino, estudante do segundo semestre do curso de licenciatura em História da UESB, tímida, porém, muito ágil e cuidadosa com todas as

suas colegas. Ela escolheu fazer o curso de Língua Espanhola *“Porque sempre tive facilidade com a língua espanhola e ajuda muito no curso de História, além de gostar muito da língua.”* Decidiu pelo componente curricular DELL869 para *“Melhorar meu conhecimento sobre a língua espanhola, aprender a interpretar e entender a língua.”* Sobre sua trajetória com a língua ela nos disse que: *“Apesar do semestre ter começado um pouco atrasado, quando as aulas começaram foi possível mudar algumas coisas que acreditava ser o correto na língua espanhola. Além disso, tive o contato com o espanhol por dois anos no ensino fundamental, que foi substituído pela língua inglesa. Após isso, tive contato quando estudei para o vestibular. E estou novamente tendo essa oportunidade na universidade”.* Uma aula de língua estrangeira para ela: *“Deve conter aulas práticas para que o discente possa aprender a parte prática da língua, não apenas a gramática. Acho interessante que o aluno tenha contato com os elementos culturais.”* Que legal, Tereza!

Zeferina, 18 anos, estudante do curso de licenciatura em História e atriz., a caçula da turma, declarou-se de gênero feminino. A história de vida de Zeferina é impressionante, não sei como coube tantas lutas, tantos entraves e tantas feridas abertas pelo sexismo em, apenas, dezoito anos de existência. Sobre sua escolha pela Língua Espanhola, declara ela: *“Sempre gostei de espanhol.”* Sobre o componente curricular DELL0869, sua expectativa era *“aprender a pronúncia, a gramática e a cultura do país.* A trajetória de *Zeferina* com essa língua, assim ela descreve: *“Minha experiência com Laboratório I na língua espanhola foi lindo, tanto para o meu crescimento acadêmico quanto para o meu crescimento pessoal.”* Sobre as características que devem conter em uma aula de língua estrangeira ela respondeu: *“Prezo pelo aprendizado da língua e da cultura”.* **Zeferina** sabia bem o que queria dessa língua e como queria.

A partir de do resgate de nossas histórias, das narrativas de nosso povo, imersas em nossas geografias contaminadas pelas geopolíticas deturpadas, contamos nossas dores e delícias, desembaçando os espelhos d’água da contaminação dos que nos saqueiam. Assim, visibilizamos história não contadas ou (mal)ditas por vieses construtores de ódio e silenciamentos. (Des)construamos nossos posicionamentos, enxerguemos nossos rastros, busquemos a nós em nossos mares.

3 (DES)CONSTRUÇÃO ONTOLÓGICA E EPISTÊMICA DO QUE SE VÊ, MAS NÃO SE ENXERGA: INVISIBILISADAS E INVISIBILISADOS SITUADAS E SITUADOS EM OUTROS MARES

3.1 Ser ou estar (INTER)cultural

inter⁻⁴⁴

(latim *inter, entre*)

Prefixo

2. *Exprime a noção de relação recíproca*

(*ex.: intercompreensão; interempresarial*).

Quando penso nesse prefixo **INTER** percebo-me pelos dois ângulos que me são possíveis, de fora para dentro e o inverso, deslocamentos herméticos, mas que traduzem, sob meu olhar, a expressão do termo, de acordo com a segunda descrição da versão *on-line* do Dicionário Priberam de Língua Portuguesa⁴⁵, “a noção de relação recíproca”, e esse movimento de reciprocidade inicia-se comigo no movimento dialético. Nenhum termo é vazio numa relação dialógica, o prefixo deixa de ser apenas o que está fixado antes da palavra para modificar seu sentido e passa a ser, neste contexto, o que junto constrói significados.

No livro de Bakhtin⁴⁶ (1997) está registrado que a palavra é uma “arena” ou uma “ponte”. Penso que essas metáforas são mágicas por representarem a amplitude que uma palavra pode atingir e, talvez, seja por isso que quando penso em **INTER**, travo uma luta comigo, transformo-me em uma arena, ao mesmo tempo em que formo uma ponte entre mim e o outro. SER uma arena num processo de ensino de língua espanhola em uma abordagem intercultural é ESTAR em combate CULTURAL continuamente. E pensando em um ser intercultural numa sociedade com múltiplas culturas é enxergar e aceitar as diferentes formas de ser e estar nesse espaço.

O exercício de enxergar é necessário e deve ser constante, a fim de que passemos a perceber as interculturais existentes em nós. Por isso, a urgência do ser intercultural, estando em consonância com o respeito, sororidade, homoafetividade, multireligiosidade, plurietnia, plurilinguismo, afinal, as Inter-relações são necessárias para o construto de uma representatividade identitária dos muitos mundos que habitamos e nos habitam. Sendo assim,

⁴⁴ "inter-", *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [on-line], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/inter->. Acesso em: 14 jan. 2023].

⁴⁵ Disponível em <https://dicionario.priberam.org/inter>. Acesso em: 22 out. 2019.

⁴⁶ Embora haja uma polêmica em relação à autoria desse livro, resolvi deixá-la relacionada somente ao autor Bakhtin.

creio que não é por acaso que um prefixo tão denso acompanhe nomes tão fortes, marcadamente históricos como **CULTURA** e **LIDA**.

3.2 Inter(CULTURA(S))

“A cultura é um jogo de poder” (SILVA, 2017, p. 134).

Traduzir semanticamente a palavra “arena” ou “ponte” para qualquer outra língua, provavelmente não seja a tarefa mais difícil que alguém possa requerer a outrem, entretanto, quando em uma única expressão estão contidas essas importantes representações históricas, começa a haver uma **LIDA**⁴⁷ árdua, é o que ocorre com cultura(s).

Tenho refletido incessantemente sobre essas terminologias e cheguei a tantas dúvidas, tantos pontos sem direção e tantos caminhos íngremes. Porém, a assertiva de Silva (2017), que abre esta seção, é a mais coerente, na minha perspectiva, em ritmo de de(s)colonização. Explico as razões para ter chegado a esse entendimento. Há pouco tempo, lendo os noticiários para elaboração de aula sobre feminismo e violência contra mulher, salta-me aos olhos a seguinte manchete:

Figura 4 - Notícia Jornal O Globo



Fonte: Jornal on-line O Globo⁴⁸

Ao ler essa notícia fui acometida por uma angústia profunda. A sensação de impotência diante desse fato chocou-me de tal forma que tive, por um momento, que respirar

⁴⁷ A palavra lida, aqui, está sendo utilizado com o valor semântico de *trabalho*, *labor*, por isso está em caixa alta.

⁴⁸ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/epoca/mexicana-que-denunciou-abuso-sexual-no-qatar-condenada-100-chicotadas-sete-anos-de-prisao-25402870>. Acessado em: 22 fev. 2022.

forte, tomar uma água e voltar às reflexões. Fiquei pensando em algo que sempre ouvi: “A gente não deve se meter na **CULTURA** alheia.” Até que ponto não podemos interferir? Isso me remete a outra construção sócio-histórica “em briga de marido e mulher, não se mete a colher”. Hoje, já temos consciência de que não só devemos meter a colher, mas também “azedar o cozido”. **CULTURA(S)** são construções sociais, o *modus operandi* de ser e estar no mundo de um determinado povo. Entretanto, existem as **CULTURA(S)** silenciadas e as invisibilizadas que se contrapõem às marcadamente escolhidas e impostas pela geopolítica de cada território. Por isso, pensei em Silva (2017) definindo cultura como “disputa de poder”, logo inferi sobre a notícia supracitada: Poxa! Mais uma vez, o patriarcado! O patriarcado é a “**CULTURA**” de muitos povos, entendendo como povos, os homens detentores do poder. Ela é tão estrutural e tão perniciosa que desde sempre silencia e extermina mulheres.

Fiquei muito tempo atrelada àquela afirmativa de que não se deve intervir em outra(s) **CULTURA(S)**, porém, até que ponto essas práticas representam o *ethos* de uma população? Entendo que uma população é composta por homens, por mulheres, por crianças, por comunidades marginalizadas como as Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais...LGBTQIAPN+⁴⁹, pessoas sem representações e, mais uma vez, a conclusão é: o poder travestido de **CULTURA**. As classes marginalizadas não possuem representatividade a ponto de poder tomar decisões sobre si.

Foi assim na “Revolução Francesa”, quando Gouge (2016) questionou para quem estavam direcionadas a liberdade, a igualdade e a fraternidade, se excluíram as mulheres e os negros (penso nas mulheres negras que foram duplamente excluídas, por serem mulheres e negras). Gouge (2016) refez o tratado, incluindo, dessa vez, as populações rechaçadas, entretanto, qual foi o seu destino? A guilhotina. Após mais de dois séculos, muitas Gouges são assassinadas diariamente pelo patriarcado e a “cultura da morte”, mais precisamente o “Necropoder” (MBEMBE, 2020).

Então, a mexicana foi julgada pela cultura patriarcal que exerce o poder. Mas a pergunta que não cala é: essa **CULTURA** foi construída por toda sociedade ou foi/é uma **CULTURA** imposta pelas castas sociais revestidas de poder e estruturada para perpetuar e perpetrar a misoginia? Penso que as duas coisas, mas a segunda prevalece a ponto de ultrapassar séculos.

Fanon (1965) em sua comunicação proferida no Segundo Congresso de Escritores e Artistas Negros, em Roma, no ano de 1959, declara, incisivamente, o seu pensar sobre

⁴⁹ Disponível em: <https://primeirapagina.com.br/comportamento/lgbtqiapn-entenda-o-que-significa-cada-letra/> . Acessado em: 20 ago. 2022.

CULTURA. Naquele contexto e no seu lugar de fala, as batalhas travadas, com e por essa palavra, demonstraram que nessa arena houve, há e haverá muitas lutas, como também, inúmeras pontes. O estudioso discorrendo sobre seu entendimento em relação ao que, na época, chamavam de cultura nacional, proclama:

Para estes homens, a reivindicação de uma cultura nacional, a afirmação da existência dessa cultura representa um campo de batalha privilegiado. Enquanto os políticos inscrevem a sua acção na realidade, os homens de cultura situam-se no marco da história. Frente ao intelectual colonizado que decide responder agressivamente à teoria colonialista de uma barbárie anterior à fase colonial, o colonialismo apenas vai reagir. Ele reagirá muito menos quando as ideias reveladas pela jovem intelligentsia colonizada forem amplamente professadas pelos especialistas da metrópole. É vulgar, com efeito, verificar que há várias décadas numerosos investigadores europeus reabilitaram, em geral, as civilizações africanas, mexicanas ou peruanas. Temos podido surpreender a paixão dedicada pelos intelectuais colonizados para defender a existência de uma cultura nacional. Mas os que condenam essa paixão exacerbada esquecem singularmente que a sua mentalidade, se se abrigam comodamente atrás de uma cultura francesa ou alemã, já foi demonstrada e ninguém a põe em dúvida (FANON, 1965, p. 110-111).

A batalha é acirrada quando se pensa que existe uma cultura superior a outra ou que apenas uma forma de percebê-la e conceituá-la é a “correta” mediante a validação do seu lugar de origem. É interessante a reivindicação de cultura nacional, realizada pelos colonos. O *status quo* faz parecer que a população de uma determinada geografia está em consenso com toda sua geopolítica, como por exemplo: o patriarcado, a misoginia, o etnocentrismo, ou seja, a Necropolítica (MBEMBE, 2020). Não há tensões, todos e todas pensam da mesma forma, há uma homogeneidade pacífica.

A história (observada e narrada pelos homens brancos), além de silenciar as mulheres, apagaram suas narrativas, naturalizando a ontologia de uma inferioridade feminina abraçada e reverenciada sem lutas, sem protesto, por todas as mulheres. Quando se questiona se as mulheres simplesmente aceitaram de cabeça baixa as barbáries impostas às nossas predecessoras, no senso comum, ouve-se: “Sempre foi assim, desde que o mundo é mundo”, da ciência: “biologicamente a mulher é mais frágil, logo, inferior”, contudo, quem afirma e realiza tais investigações? Os homens cis, em sua maioria brancos. Lerner (2019), no entanto, faz saber que:

As explicações da teoria freudiana à criação dos filhos e à literatura popular de autoajuda, não raro vulgarizada, deram novo prestígio ao velho argumento de que o principal papel da mulher é ter e criar filhos. Foi a doutrina freudiana popularizada que se tornou literatura consagrada para

educadores, assistentes sociais e o público geral da grande mídia (LERNER, 2019, p. 45).

Essa inferioridade da mulher, justificada pela ótica patriarcal, perpetua nas sociedades falocêntricas, o mito de que as mulheres são descerebradas e que só “servem para reprodução”, fomentando o descrédito em relação aos seus pensamentos, seus enunciados e suas narrativas, como o que ocorre com a mexicana da notícia destacada. Por essas razões, todas as questões sociais são culturais, sendo assim, o patriarcado é um produto sociocultural que alimenta todas as sociedades androcêntricas, o que me faz voltar a afirmativa de Silva (2017) de que CULTURA é disputa de poder, entretanto, em nossas sociedades, esse poder é unilateral, visto que “feministas argumentam que o número limitado de diferenças biológicas comprovadas entre os sexos foi demasiadamente exagerado por interpretações culturais e que o valor dado às diferenças sexuais é, por si só, um produto cultural” (LERNER, 2019, p. 47). Esses fatos me fazem lembrar de Zambrano (2000) ao criticar o poder filosófico de Platão quando revelou ser a poesia inferior à filosofia. Com a palavra, a filósofa:

É a partir de Platão que começa a luta com todo seu vigor, entre as duas formas da palavra, determinada gloriosamente para o logos do pensamento filosófico, decidindo o que podemos chamar de “a condenação da poesia”, inaugurando no mundo ocidental, a vida nefasta, à margem da lei, a poesia, caminhando por vielas, com seu andar errante e por alguns momentos perdida, sua loucura crescente, sua maldição. Desde que o pensamento “consumou seu poder,” a poesia foi banida, arisca e excluída gritando todas as verdades inconvenientes, terrivelmente indiscreta e rebelde. Porque os filósofos não governaram ainda nenhuma república, a razão por eles estabelecida exerceu um império decisivo no conhecimento, e aquilo que não era radicalmente racional, com curiosas alternativas, ou fascinaram ou foram condenados a rebeldia (ZAMBRANO, 2000, p. 13-14)⁵⁰.

Com a perspectiva de Zambrano (2000), percebi que nós, mulheres, somos a poesia na vida. Uma vez que:

⁵⁰ Tradução do texto original: “Es en Platón donde encontramos entablada la lucha con todo su vigor, entre las dos formas de la palabra, resuelta triunfalmente para el logos del pensamiento filosófico, decidiéndoselo que pudiéramos llamar de “la condenación de la poesía”, inaugurándose en el mundo de occidente, la vida azarosa y como al margen de la ley, de la poesía, su caminar por estrechos senderos, su andar errabundo y a ratos extraviado, su locura creciente, su maldición. Desde que el pensamiento consumó su “toma de poder”, la poesía se quedó a vivir en los arrabales, arisca y desgarrada diciendo a voz en grito todas las verdades inconvenientes; terriblemente indiscreta y en rebeldía. Porque los filósofos no han gobernado aún ninguna república, la razón por ellos establecida ha ejercido un imperio decisivo en el conocimiento, y aquello que no era radicalmente racional, con curiosas alternativas, o ha sufrido su fascinación, o se ha alzado en rebeldía.”

O “afortunado” filósofo rechaçava o que não lhe parecia conveniente, segundo suas definições do que seria pensamento. Analisando a supracitada citação de Zambrano (2000), recorro às seguintes metáforas verossímeis: mulher (poesia), patriarcado (pensamento) e Filosofia (conhecimento). Semelhante à poesia, a mulher ficou condenada a uma vida de desgraça, azarenta, desacreditada, à margem da lei, caminhando por trilhas estreitas (sufocando-se), com andar errante, perseguida como nômade, apontada como louca e amaldiçoada. Depois que o patriarcado consumou seu poder, vive à margem, arisca, gritando todas as verdades inconvenientes, terrivelmente indiscreta e rebelde. O conhecimento validado nas sociedades colonizadas, infelizmente, ainda é o advindo do “berço da civilização” (SOUZA, 2021, p. 91).

Com esse entendimento, Zanello (2018) em seu livro *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação* esclarece que:

[...] de acordo com Showalter (1987), o manicômio, como casa do desespero, deve ser entendido como símbolo de todas as instituições criadas pelos homens, do casamento à lei, que confinaram e confinam as mulheres, e as deixam loucas (ZANELLO, 2018, p. 20-21).

Essa assertiva é esclarecedora sobre como os construtos (socio)culturais são criados nas sociedades androcêntricas e perpetuadas em suas colônias por meio das validações epistêmicas e ontológicas dos colonos.

Quando Fanon (1965) exaltava o intelectual negro e a sua CULTURA, percebo que o seu posicionamento era considerado exagero, de acordo com as enunciações do autor, isso porque a cultura do poder estabeleceu a cultura dos subordinados e colonizados, tudo muito bem estruturado pelos “civilizadores”. Estabeleço um paralelo com o contexto em que estou inserida, este espaço geográfico chamado Brasil. A batalha para o reconhecimento da igualdade humanitária e o respeito ao negro continua árdua, embora haja mais aliados e esteja esclarecido de que há muitas culturas negras em um território nacional, como o feminismo negro que, nos nossos dias, quando evidenciado por mulheres negras, aqui no Brasil, por meio de debates, de protestos e de publicações de livros, sejam de poesias, autobiográficos ou pesquisa científica, a exemplo de Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro⁵¹, entre outras, é

⁵¹ Conceição Evaristo é brasileira, mineira, professora visitante na Universidade Federal de Minas Gerais, militante ativa do movimento negro, além de escritora e poetisa. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/conceicao-evaristo/>. Acesso em: 22 out. 2019. Djamila Ribeiro é uma filósofa brasileira que luta contra o racismo e autora de diversos livros, porém, o que a tornou conhecida foi o livro resultado de sua pesquisa de mestrado, intitulado: *O que é lugar de fala?* Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/gente/noticia/2019/05/djamila-ribeiro-a-filosofa-que-se-tornou-uma-das-principais-vozes-no-combate-ao-racismo-cjvr0ryt1050p01maqmr30y7.html>. Acesso em: 22 out. 2019.

considerado, ainda, para muitos dos meus conterrâneos, um “mimimi.”⁵² Por essa necessidade de conquista de espaço e respeito para os colonizados, Fanon (1965) continua o seu discurso declarando:

Concedo que, no plano da existência, o facto de que tenha existido uma civilização asteca não muda grande coisa o regime alimentar do camponês mexicano de hoje. Concedo que todas as provas que poderiam apresentar-se da existência de uma prodigiosa civilização songhai⁵³, não afecta nada que os songhais de hoje se encontrem subalimentados, analfabetos, deitados entre céu e água, com a cabeça vazia, com os olhos vazios. Mas, já o temos afirmado algumas vezes, esta procura apaixonada de uma cultura nacional mais além da fase colonial legitima-se pela preocupação que compartilham os intelectuais colonizados de fixar distâncias em relação com a cultura ocidental em que correm o perigo de se submergir. Porque compreendem que estão a ponto de se perderem, de se perderem para o seu povo, esses homens, com raiva no coração e o cérebro enlouquecido, encarniçam-se por restabelecer o contacto com a seiva mais antiga, a mais anticolonial do seu povo (FANON, 1965, p. 111).

Essa preocupação em que o povo se perca, posso perceber, mais uma vez, em analogia com o atual contexto político brasileiro. O autor destaca que saber da existência de uma determinada civilização, e que ela subsiste, não modifica o estado em que ela se encontra. Ser um dado estatístico não é o suficiente, a resistência é essencial, embora, compreendamos que a promoção da ignorância social sobre a história dos nossos ancestrais é um projeto político, calcado na construção cultural colonial.

O manipulador deixa seu rastro e conquista seguidores com o propósito de que nos envergonhemos da nossa origem cultural e perpetue-se a visão deturpada sobre nossa gente. Quando Fanon (1965) ressalta o fato de “se perderem, de se perderem para o seu povo”, soa como um canto de terror, por isso, a necessidade de seguir o exemplo deixado pelo estudioso: resistir, lutar e proteger. Sobre proteção das hoje consideradas minorias, devido à “selvageria” dos colonizadores e a “perda” de seu povo, Morin (2001) elucida:

As pequenas civilizações com linguagem, sabedoria e cultura próprias estão ameaçadas porque são pequenas e falta-lhes o poder para se defenderem. A sua proteção hoje é muito difícil. A proteção não consiste em se fazer reservas na concepção de *zoo*. Proteção não é apenas integrar, porque isso também significa desintegração de culturas (MORIN, 2001, p. 25, grifo do autor).

⁵² Termo utilizado em linguagem coloquial no cotidiano do povo brasileiro, sobretudo em redes sociais, para desqualificar o discurso de outrem.

⁵³ “Povo do Mali, junto das margens do Niger. Fixado na cidade de Gao depois do século XIII, esse povo ocupou Tomboucton no século XV e constituiu um império que se estendeu até ao século XVII.” (N.do T.). Copiado do original, em Fanon (1965, nota 34, p. 176).

Saber que existe não é o mesmo que conhecer, participar e proteger, pois demarcar um pequeno espaço para uma população que tinha todo um território sob seus cuidados é, além de desmembramento, menosprezo à própria história. Essa desintegração é o que ocorre no território brasileiro no que concerne à sua população aborígine. Ampliando o enunciado de Fanon (1965) e Morin (2001), trago Terena (2001), um representante da população originária brasileira, cuja voz ecoou na Universidade de Brasília e no mundo, nas comemorações dos 500 anos de Brasil.

Ao enunciar seus saberes, Terena (2001) confirma o que Fanon esclarece sobre a necessidade de honrar os nossos ancestrais, o povo que foi, por muito tempo, silenciado. Relembrando nossas origens e reverberando nossa(s) **CULTURA(S)**, o enunciado de Terena (2001) ratifica a ignorância da atual população brasileira em relação ao seu povo:

Quando queremos discutir a questão das terras indígenas no território brasileiro, queremos compartilhar isso com o povo brasileiro. Queremos lembrar que, quando Cabral aqui chegou, nós éramos quase mil povos. Hoje somos apenas 200 povos. O mais interessante é saber que muitos brasileiros, incluindo estudantes e professores, não sabem que existem 200 povos indígenas no Brasil e 180 línguas faladas. Eu apenas falei uma delas, na minha introdução.⁵⁴ Este universo que estava escondido em nome do desenvolvimento, este universo que foi matado para dar lugar ao desenvolvimento, agora, olhamos para trás e vemos que quatro milhões de índios morreram e mais de 700 povos desapareceram. Quando morre um povo indígena, ele nunca mais volta. Desaparece uma civilização, sua língua que nunca mais é redescoberta (TERENA, 2001, p. 17).

Essa estatística é ignorada, essas línguas foram, além de caladas, exterminadas. No entanto, agora não podemos deixar de ouvi-los e rememorar nossas origens. Fanon (1965), na mesma obra, continua esclarecendo que os intelectuais colonizados, a partir do momento que mergulham em sua própria história, em suas culturas, ficam extasiados por desvelarem o temor dos colonizadores, pois suas culturas, ao contrário do que lhes disseram, não há nada de vergonhoso, o que existe é uma sabedoria capaz de transmutar o que lhes venderam como civilização, tendo como moeda pagadora, de um débito que nunca criaram, a própria carne.

Ter consciência da importância de sua **CULTURA** renova a percepção que se tem de si e isso faz diferença no conceito de afeição promovido pelo colonizador. Passar a enxergar-

⁵⁴ O autor se refere à introdução da sua conferência na Universidade de Brasília que resultou no livro Saberes globais e saberes locais, em conjunto com Edgar Morin. A introdução de sua fala: "ITINENÓE PRURUTUÍAKO, AINAPÓ NHAKEÓ AMBENHA NHÁNEHEKE, VOOKUKE GONHUHÓTIMO KALI INZÓNÉO, KUÁNEMAKA KALI ÊMO-HUM, ENÓMONE VOMIXÓNE IHÁI VOVOKUKÉ" (TERENA 2001, p. 15).

se é desvendar e encantar-se pela existência de um outro mundo e que esse outro é o seu verdadeiro habitat. Fazendo-nos conhecer, Terena (2001) desabafa:

Porque a nossa comunicação era falar com as pessoas. Contar para as pessoas, como eu quero contar agora, a beleza da filosofia indígena. As pessoas sempre consideram este grande manancial de sabedoria como fonte, como um banco de dados, uma biblioteca para sugar o conhecimento dos povos indígenas e depois fazerem as suas teses, as suas recomendações. Nunca ouvimos uma referência dizer que aquele conhecimento, aquela sabedoria foi trazida, foi usurpada dos povos indígenas. Descobrimos que isso também acontece com vocês, com o conhecimento e com as riquezas do País. Não era este o sonho que nossos antepassados queriam para nossa civilização (TERENA, 2001, p. 18).

A reivindicação do reconhecimento da(s) **CULTURA(S)** dos colonizados perpassa, também pela constatação de que a produção científica, produção de saberes linear seguida por toda uma sociedade, sem ser questionada, deve ser discutida e redefinida pelo olhar dos (des)subalternizados⁵⁵. Está claro, pelo menos para mim, que o saber não se situa apenas no espaço do colonizador ou em uma única parcela do planeta Terra. Reconhecer que a(s) culturas(s) colonizada(s) constrói(em) saberes tão relevantes quanto quaisquer outros propiciam mais vigor para a luta, demonstra aos intelectuais de(s)colonizados que lidam com coragem e segurança, na arena das palavras, não mais como subalternos. Parte-se, então, para o dantes utópico debate de saberes equivalentes entre diferentes mundos. Mais uma vez, Terena (2001) assevera:

Não ser moderno, não ser desenvolvido, não significa ser culturalmente ou intelectualmente pobre. Porque nós, os índios, nascemos com uma sabedoria, um conhecimento, também religioso e espiritual, e quando chegou a civilização nada disso teve valor ou sentido. Porque o homem branco não sabia compreender a linguagem do homem indígena. Alguns políticos transformaram esse conhecimento em belas palavras. Alguns tecnocratas transformaram esses conhecimentos em números para justificar os seus erros. Uma civilização que não deu certo. Nos 500 anos de Brasil, no mínimo, vamos pedir para que o Brasil faça um minuto de reflexão. Que o país desligue os seus rádios, televisores e computadores. Que pare um pouquinho, para que possamos construir uma nova expectativa de vida entre índios e brancos, porque a responsabilidade pelo futuro não é daqueles que vão nascer, mas de nós, que estamos vivos (TERENA, 2001, p. 23).

O futuro já chegou, e nós nos juntamos? A desvalorização de **CULTURA(S)** é ainda perversa, fruto da subalternização às vozes dos dominadores, hoje não mais apenas europeia. Assim como Fanon (1965) reivindicou a legitimidade da cultura africana, Terena (2001)

⁵⁵ Utilizo-me dessa expressão para ilustrar as pessoas que já foram subalternas e deixaram de ser.

evoca-nos para uma valorização da(s) nossa(s) culturas(s), para que criemos um elo de afetividade e de respeito na construção de nossos saberes sem aniquilar nenhum outro. Gerar uma rede afetiva sobre nossas riquezas culturais deve estar além do discurso, é preciso partir para prática.

Sobre a questão da afetividade, dos danos deixados pelo colonizador e a autonomia conquistada a partir do momento em que se descobre quem se é, destaco que

No plano do equilíbrio psico-afetivo, provoca no colonizado uma mutação de importância fundamental. Não se demonstrou talvez suficientemente que o colonialismo não se contenta em impor a sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. O colonialismo não se contenta em apertar nas suas redes o povo, em esvaziar o cérebro colonizado de qualquer forma e conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, orienta-se para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, aniquila-o. Essa empresa de desvalorização da história anterior à colonização adquire hoje a sua significação dialéctica (FANON, 1965, p. 111).

O enunciado de Fanon, em consonância com os enunciados de Terena, nos emitem como se configura a aniquilação de um povo. A ressignificação é o que reivindica Terena e já passamos da hora de (re)construirmos a ponte entre nós e nossas origens.

Fanon (1965, p. 110) esclarecia que naqueles moldes de unificação cultural, “a reivindicação de uma cultura nacional, a afirmação da existência dessa cultura representa um campo de batalha privilegiado”. Bem sabemos que esse campo de batalha é amplo e de difícil acesso, até o presente, a *pseudo* homogeneização cultural é, categoricamente, a representação de quem detém o poder. Sobre reivindicações, Terena (2001) questiona:

O que aconteceu com o conhecimento indígena? Para onde foi esta sabedoria? E daqui para frente, nós, os índios, não vamos poder proteger por tanto tempo esse patrimônio. Vocês também são responsáveis por isso e nós, os índios, queremos uma aliança com vocês para proteger esse conhecimento, este patrimônio, reverter tudo isso para o bem-estar da humanidade. Sabe por quê? Porque os nossos velhos dizem: tudo o que fazemos estamos construindo alguma coisa, até mesmo para as pessoas que não nasceram, que vão nascer um dia. Tudo o que construirmos hoje vai recair sobre os seres humanos futuros (TERENA, 2001, p. 21).

Embora o autor tenha conclamado a população para que enxergasse o efeito da subalternização há 22 anos, sofreremos o efeito do seu enunciado hoje, e o que estamos nos tornando? O que estamos deixando para o futuro a partir de agora? Continuamos reproduzindo apenas os saberes alhures aos nossos, anulando a relação de reciprocidade com os saberes locais.

As barbáries em relação às minorias foram e são movimentos de instauração de ignorância de si no universo cultural. Permanecemos estereotipando raças, saberes, conhecimento e, por conseguinte, **CULTURA(S)**. Ainda hoje, no território brasileiro, marginalizam-se pobres, negros, populações originárias, imigrantes, mulheres, homoafetivos e a lista só cresce. As feridas continuam abertas, nossas identidades permanecem acorrentadas, diluindo-se na perversidade cotidiana, basta lermos um *blog* ou assistirmos aos telejornais brasileiros para constatar essa assertiva, como, por exemplo, a manchete sobre um fato hediondo ocorrido no Rio de Janeiro: “Militares do exército dão 80 tiros em carro e matam músico na zona norte⁵⁶”.

O meu pai, que morreu em situação semelhante, também era músico, considerado boêmio, porém, pergunto sobre o meu irmão, assassinado no Rio de Janeiro: Em que lugar ocorreu o crime? Qual a cor da pele dos que estavam no interior do carro? Já sabemos qual a identidade que os dominadores destinam para esses indivíduos. E por essa construção identitária são, literalmente, alvos da brutalidade estabelecida estruturalmente, o Necropoder (MBEMBE, 2020) se utiliza da etnicidade para estabelecer a Necropolítica.

Ao contestar a identidade bárbara impressa em seu povo pelos colonizadores que difundiam suas concepções de ser e estar no mundo como as salvadoras daqueles que se encontravam na “escuridão”, Fanon (1965) rechaça e pondera:

A cultura, que é arrancada do passado para ser mostrada em todo o seu esplendor, não é a do seu país. O colonialismo, que não variou os seus esforços, não deixou de afirmar que o negro é um selvagem e o negro não era para ele nem o angolano nem o nigeriano. Falava do Negro. Para o colonialismo, esse vasto continente era um covil de selvagens, um país infestado de superstições e fanatismo, merecedor do desprezo, com o peso da maldição de Deus, país de antropófagos, país de negros (FANON, 1965, p. 112).

Negro era sinônimo de canibal, de selvagem. Era? Pertencer a essa(s) **CULTURA(S)** deveria, e ainda há quem pense assim, ser sinônimo de inferioridade. O autor continua ressaltando que os esforços dos colonizados para se libertar das amarras que os envolviam/envolvem é proporcional ao colonialismo.

A voz dos intelectuais de qualquer país da África que promovia/promove a cultura negra não ressoava/ressoa somente em defesa de seu país, mas a partir de uma cultura continental, afirmando as culturas africanas em detrimento das culturas europeias. No enunciado de Fanon (1965, p. 112): “O negro, que nunca foi tão negro como desde que está

⁵⁶ Disponível em: <https://www.youtube.co/watch?v=sqFwBIIIONkQ>. Acesso em: 12 abr. 2019.

dominado pelo branco, quando decide provar a sua cultura, fazer cultura, compreende que a história lhe impõe um terreno preciso, que a história lhe indica uma perspectiva exacta e tem de manifestar uma cultura negra”. E a cultura negra, naquele momento, era a de todos de pele negra, seja do novo mundo ou da África.

As culturas africanas ou quaisquer outras não são elementos quantificáveis porque são múltiplas e imbricadas, são culturas individuais e cultura(s) coletivas entre mundos interiores e mundos exteriores num dado espaço geográfico. No entanto, a colonização elimina **CULTURA(S)**. Por isso, é preciso uma demarcação, a compreensão de que os colonizadores classificavam/classificam os colonizados de incultos, incivilizados, bárbaros, entre outros adjetivos pejorativos, precisavam/precisam ser desconstruído, a(s) **CULTURA(S)** devem ser libertas, emancipadas. Fanon (1965) afirma:

E é verdade que os grandes responsáveis desse racismo do pensamento, ou pelo menos dos passos que dará o pensamento, são e continuam a ser os europeus que não deixaram de opor a cultura branca às outras inculturas. O colonialismo não acreditou ser necessário perder o seu tempo para negar, uma após outra, as culturas das diferentes nações. A resposta do colonizado será também subitamente continental (FANON, 1965, p. 112).

Essas palavras reverberam em mim reivindicando uma resposta continental. Lutando, também, daqui do Sul, a fim de que nos De(s)colonizemos dos detentores do “Necropoder”. Eagleton (2005) ressalta que na palavra cultura estão inseridos, também, temas filosóficos essenciais e observa:

Neste único termo, entram, indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado. Se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção “realista”, no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou matéria-prima além de nós; mas tem também uma dimensão “construtivista”, já que essa matéria-prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa. Assim, trata-se menos de uma questão de desconstruir a oposição entre culturas e natureza do que de reconhecer que o termo “cultura” já é uma tal desconstrução (EAGLETON, 2005, p. 11).

Constato que o autor, ao declarar que o termo cultura é desconstrução, a percebe mutável, assim como o homem. Penso que é inviável “consolidar”, perpetuar ou “purificar” cultura, pois é pertinente, segundo Assis (2011, p. 65): “Pensar a cultura como processo dinâmico que está sempre se transformando, em contato com outras culturas, através dos indivíduos que as expressam, assim deve ser. Vê-se, assim, que nenhuma cultura é pura”.

Porém, se a própria palavra expressa oposição, claro está o que declara Silva (2017) na epígrafe desta seção: “Cultura é um jogo de poder”, e, no universo capitalista, esse poder determina, culturalmente, quem deve viver ou morrer, o que deve ser apagado em detrimento do que deve ser celebrado, mas uma coisa é certa, para quem não possui o poder de decisão, a luta e a resiliência são marcadores culturais inegociáveis.

O pouco de transformação cultural que os marginalizados alcançaram no decorrer da história humana até então foi a custo de muitos corpos ensanguentados, mutilados, carbonizados e soterrados. Porém, é cultural também entre nós, os lutadores, nunca desistir e persistir com as batalhas contra a(s) **CULTURA(S)** hegemônica(s). Se as **CULTURAS** são construtos sociais e dinâmicas, logo, também, são mutáveis. Isso significa que cultivamos dentro de nós a persistência da mudança.

Cuche (1999, p. 140) afirma que “não existem, conseqüentemente, de um lado as cultura(s) “puras” e de outro, as cultura(s) “mestiças”. Todas, devido ao fato universal dos contatos culturais, são, em diferentes graus, culturas “mistas”, feitas de “continuidades e de discontinuidades”. Essa discussão entre brasileiros, africanos, russos, poloneses, franceses, ingleses, jamaicanos e portugueses, na construção de uma epistemologia de saberes interculturais, é a mola propulsora desta pesquisa que demonstra também a partir de sua estrutura, a diversidade das línguas(gens) e da construção de saberes culturais, como disseram os estudiosos referendados. Em outras palavras, **CULTURA(S)**, por sua natureza dialética, não pode ser considerada pura, por uma só visão, apenas. Entre tantos sabores e saberes inerentes à **CULTURA(S)**, Geertz (2008) afirma:

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. Todavia, essa afirmativa, uma doutrina numa cláusula, requer por si mesma uma explicação (GEERTZ, 2008, p. 4).

A **CULTURA(S)**, por sua incompletude, como algo inacabado, cheias de movimentos, sem delimitações, tal como um labirinto, não há um caminho clarividente, pois há múltiplas explicações, posto que a hermenêutica é a sua base e, sendo assim, o olhar do Sul, por certo, é muito distinto do olhar do Norte, porém faz-se necessário olharmos e enxergamos, visto que nos impuseram uma viseira epistêmica e ontológica, a fim de sufocarmos nossas ideias e silenciarmos nossas línguas(gens). Seguindo nosso diálogo, Cuche (1999) declara:

A noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos, uma vez que a resposta "racial" está cada vez mais desacreditada, à medida que há avanços da genética das populações humanas. O homem é essencialmente um ser de cultura (CUCHE, 1999, p. 9).

Essa “teia” em que se encontram as **CULTURA(S)** é inerente aos homens, às mulheres, não a etnicidade. As ciências da “natureza” não deram conta de explicar os fenômenos naturais inerentes às naturezas humanas, portanto as **CULTURA(S)** as envolvem a ponto de, num dado momento, explicá-las a partir de um determinado ponto geográfico e político. Porém, essa elucidação só nos é possível por meio da língua, da linguagem e, sobre essa importância da linguagem, Hall (2010, p. 20) assevera que “os assuntos de linguagem eram centrais para compreensão da cultura nacional e qualquer acadêmico sério devia estar comprometido com a pergunta sobre a natureza da linguagem e o que está dizendo”.

Quaisquer que sejam as atividades humanas, só são percebidas e concretizadas por meio da linguagem, sendo assim, culturas são línguas(gens). Com essa percepção do que seja **CULTURA(S)**, Hall (2010, p. 32) define: “A cultura não é uma prática, nem é, simplesmente, a soma descritiva dos “hábitos e costumes” das sociedades, como tende a se transformar em certos tipos de antropologia. Está imbricada com todas as práticas sociais, e é a soma de suas inter-relações”. É na interação que a língua é vivida e, portanto, nas culturas seja ela arena ou ponte.

A necessidade de classificação das espécies, “herdada” da ciência Positivista, exclui o valor semântico do prefixo **INTER**cultural, a reciprocidade, a dialética, logo, as **CULTURA(S)**, nos moldes como as compreendo. A epistemologia dos conhecimentos que envolvem a definição da palavra e, por conseguinte, de sua prática de pesquisa, indica que a necessidade de superioridade é que desvanece os saberes. Enxergar outras formas de sapiências e construir conhecimento de cultura(s) linguística(s) em consonância com a interculturalidade é um movimento de visibilizar o que nos fizeram fechar os olhos.

Ainda com o diálogo entre cientistas de diversos continentes, percebo a pertinência de trazer Baumam (2011) para esta arena. Esse teórico traça um percurso dos estudos e conceitos de **CULTURA(S)** a partir de diversos teóricos, denominando essa trajetória de “Peregrinação”. Nessa jornada, há, pelo caminho, diversas vozes enunciando o que se

entendia ou se produzia como **CULTURA(S)**, desde o “iluminismo” até a versão do autor. Sobre o pensamento do colonizador, o autor afirma que

A perspectiva da colonização de amplos domínios revelou-se um estímulo poderoso à ideia iluminista de cultura e deu à missão proselitista uma nova dimensão, potencialmente global. Numa imagem especular da visão de “esclarecimento do povo”, forjou-se o conceito de “missão do homem branco” e de “salvar o selvagem de seu estado de barbárie”. Logo esses conceitos ganharam um comentário teórico sob a forma da teoria cultural evolucionista, que promovia o mundo “desenvolvido” ao status de perfeição inquestionável, a ser imitada e ambicionada, mais cedo ou mais tarde, pelo restante do planeta. Na busca desse objetivo, o resto do mundo deveria ser ativamente ajudado e, em caso de resistência, coagido. A teoria cultural evolucionista atribuiu à sociedade “desenvolvida” a função de converter os demais habitantes do planeta. Todas as suas iniciativas e realizações futuras foram reduzidas ao papel destinado a ser desempenhado pela elite da metrópole colonial perante seu próprio “populacho” metropolitano (BAUMAN, 2013, p. 14).

Na introdução desta seção, Fanon (1965), Terena (2001) e eu discutimos a partir da perspectiva do colonizado essa abordagem do colonizador, ou seja, o pensamento de que a cultura imposta por eles salvaria os colonizados da “selvageria”. Essa visão demonstra como as dicotomias bárbaros/civilizados, vulgar/nobre, periféricos/centrais foram cristalizadas. Claro está que o vulgar, o bárbaro, o filisteu era/é o colonizado. Foi contra essa construção deturpada das **CULTURA(S)** alhures a dos colonizadores que Césaire (2020), Fanon (1965), Terena (2001) e Krenak (2020a; 2020b), entre outras pessoas autoras, lutaram e lutam com palavras na arena cultural. Não é por acaso que Silva (2017) reconhece que

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (SILVA, 2017, p. 133-134).

A “construção social” que se realiza/realizava sobre os povos colonizados teve sua amostra por meio dos diálogos realizados nesta arena e, quanto “ao jogo de poder” está posto. Bauman (2011) segue seu caminho pontuando e reconhecendo o fato de que a cultura, nos moldes do colonizador, estabelecia padrões elitistas, a fim de demarcar o *status quo*, supondo um *pseudo* equilíbrio. Penso que, infelizmente, isso não está lá, no passado, encontra-se no

que denominaram de modernidade, a qual o autor denomina de líquida. Sobre essa liquidez Bauman (2013) esclarece:

O que torna “líquida” a modernidade, e assim justifica a escolha do nome, é sua “modernização” compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. “Dissolver tudo que é sólido” tem sido a característica inata e definidora da forma de vida moderna desde o princípio; mas hoje, ao contrário de ontem, as formas dissolvidas não devem ser substituídas (e não o são) por outras formas sólidas – consideradas “aperfeiçoadas”, no sentido de serem até mais sólidas e “permanentes” que as anteriores, e portanto até mais resistentes à liquefação. No lugar de formas derretidas, e, portanto, inconstantes, surgem outras, não menos – se não mais – suscetíveis ao derretimento, e, portanto, também inconstantes (BAUMAN, 2013, p. 16).

Até concordo com o teórico no que diz respeito à liquidez, mas a ressignifico para mim. Eu que faço parte desta sociedade contemporânea, gosto da liquidez, penso que ela toma a forma do lugar em que ocupa, dos enunciados em que se exprimem. Reflito essa liquidez não como algo que se dissolve e não retorna, mas como a água que, independentemente do recipiente em que esteja posta, não perde sua significância, sua essência de promover vida, de matar sede, de limpar e de banhar. Vejo nessa liquidez uma forma de escapar de prisões, como um rio que deságua no mar e transforma-se em infinito.

Encontro na liquidez da água, mesmo em seu estado de ebulição, uma forma de retornar como chuva, enchendo lagos, córregos e rios, transbordando, rompendo quaisquer limites que tentem impedi-la de avançar. É dessa forma que enxergo a liquidez das **CULTURA(S)**. Percebo-a com essas características, diferentes daquelas do autor. A solidez a que o autor se refere, emite-me ideia de bloqueio, embargo, muros que, por certo, não conseguem conter as **CULTURA(S)** líquidas nessa minha perspectiva.

Em meio a tantas formas nessa liquidez ressignificada, as **CULTURA(S)** aqui do nosso lado necessitam ser **DE(S)COLONIZADAS**. Fanon (1965) manifesta que:

A descolonização não passa nunca despercebida, dado que afecta o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma os espectadores esmagados pela falta do essencial em actores privilegiados, amarrados de maneira quase grandiosa pelo correr da História. Introduce no ser um ritmo próprio, provocado pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é realmente a criação de homens novos. Mas esta criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma força sobrenatural: a «coisa» colonizada converte-se, no homem, no próprio processo pelo qual ele se liberta. Na descolonização há, pois, a exigência de uma entrega

completa da situação colonial. A sua definição pode encontrar-se, e se quer descrevê-la com precisão, na frase bem conhecida: «os últimos serão os primeiros». A descolonização é a prova exacta dessa frase. Por isso, no plano da descrição, toda a descolonização é um êxito (FANON, 1965, p. 17-18).

A cultura líquida, como a ressignifico, é a cultura De(s)colonizada, tomando a forma de diversos saberes e muitos lugares em que “os últimos sejam os primeiros.” O colonizador nunca aceitou que houvesse igualdade nessa luta, portanto, com todo meu otimismo, a barreira construída pelo mundo ocidental pode e deve ser (des)construída, pois toda a imprevisibilidade está se transformando em visibilidade e a **CULTURA** liquidificada, sob minha ótica, é a multicultural plurissignificativa que tem diversas formas e múltiplas possibilidades no universo inter(**CULTURAL**)

Desejo que liquidifiquemos as almas, somemos saberes e tomemos as formas que elegermos. Atuemos para “desenvolver um pensamento novo, tratar de formar um homem novo” (FANON, 1965, p. 171). Assim, “descolonizaremos saberes” construindo pontes com muita lida. Os discursos inflamados de Fanon (1965) e Terena (2001) nesta arena dialética demonstram que as discussões sobre **CULTURA(S)** não estão sob a égide europeia ou norte-americana apenas, mas nós, (des)colonizados, tínhamos/temos/somos e produzimos cultura(s) (des)subalternizadas, resta-nos construir pontes, com muita **LIDA**, ressaltando as diversas língua(gens).

3.3 Intercultura(**LIDA**)de

Quando eu era criança, era comum os avós enunciarem em alto e bom som: “Não aguento mais essa **LIDA**”. Significava dizer que o trabalho era árduo, exaustivo, muitas vezes, por isso, o “não aguento”. Aqui, não quero expressar que “não aguento”, mas que estou disposta a lidar, diariamente, por meio da construção de saberes, de que não há um saber melhor que o outro ou que um conhecimento deve se isolar de outros. Lidarei para romper com os muros erguidos em torno da identidade profissional e acadêmica do ensino de LEFE e, assim, construir pontes entre os “saberes locais e globais” tendo como elemento propulsor a(s) Intercultura(**LIDA**)de de(s)colonizando sentidos e visibilizando saberes.

O verbo *lidar*, de acordo com a gramática normativa, é intransitivo indireto, o que significa que se faz necessário a utilização de preposições, a fim de que tenhamos seus objetos ou, de forma mais simples, que ele obtenha melhor sentido. A **LIDA** cotidiana está aliada à condição de luta, batalha e todos precisam da preposição para significar. Na realidade, a

preposição é uma espécie de acesso ao arsenal, por exemplo: Lido com palavras/enunciados/textos; Luto com enunciados concretos. A preposição COM deu-me acesso à munição com a qual trabalho. Esse fato fez-me recordar de um enunciado incrível de Pereira (2021):

E, em tempos como os nossos, em que no campo do discurso é que são travadas as grandes batalhas, palavra é munição. Faz-se, portanto, tanto mais urgente quanto necessário, o entendimento de que o ensino de línguas deve ser o espaço para, numa etapa anterior à da apropriação da palavra, ensinar a povoá-la, digeri-la, conviver com ela, extrair-lhe o sumo, onde reside a coisa mesma, a realidade (PEREIRA, 2021, não paginado).

‘Extrair o sumo da realidade’ não se constitui em uma tarefa simples, tendo em vista que antes desse evento, devemos ensinar a povoar as palavras, ainda que nela só haja aridez. Sendo assim, “Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo” (FREIRE, 1996, p. 12) é, sobretudo, viver, saborear, encantar e direcionar, sendo sujeito ativo e autônomo em sua LIDA.

3.4 De(s)colonização: ontológica, epistêmica e hermenêutica

A descolonização [...] introduz no ser um ritmo próprio, provocado pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade (FANON, 1965, p. 18).

A sílaba final **DE** inerente à palavra interculturalidade **DE** agora se transforma na sílaba inicial da palavra **DE(s)colonização**, para, nesta arena, significar e originar outro saber, formar elo com saberes diferentes, (res)significar, de(s)colonizar, (re)formar e (re)pensar.

No propósito de enunciar a nova mulher, mãe, filha, irmã, professora-pesquisadora e cidadã nas múltiplas culturas(s) que sou e estou, envolvi-me na abordagem de(s)colonial como movimento de busca, retorno e encontros comigo e com os meus. A professora-pesquisadora, neste momento, na busca por não só ver, mas enxergar, sentir, degustar, tocar, ouvir, discutir e registrar, sente necessidade de de(s)colonizar seus sentidos, segue os rastros do mar, deixados por meus e seus “civilizadores” no intuito de reencontrar-me e, quiçá, resgatar náufragos nesses rastros.

Encontro-me imbuída do desejo de que o renovar de meus sentidos promova a clarividência de que percorrer o caminho de volta a nós é urgente e necessário, posto que essa

pseudo homogeneização cultural é ultrajante. Percebo, de forma simples, que nos presentearam, primeiro com o espelho, demos de cara com um mundo doente, em seguida, nos deram açúcar, para provarmos do fel de nosso genocídio, logo depois, o “progresso” para que nos embriagássemos a ponto de não nos reconhecermos e almejarmos ser semelhantes aos nossos algozes e, como se não bastasse, se apropriaram do conhecimento de nossas gentes, difundiram como seus e, agora, os que tiraram o dourado de nós, rejeita o espelho cortante, o veneno do seu açúcar e acusam-nos de deixarmos perder os recursos naturais que destruíram, em nome do progresso, aclamando a necessidade de cuidar da natureza que, também, dizimaram.

Tudo isso ocorreu e ainda ocorre porque não ouvimos, não enxergamos e nem defendemos os que, com suas “culturas incivilizadas”, sempre souberam viver, sabem respeitar a vida nas vidas existentes na natureza, nossa população originária. Entretanto, ensinaram-nos a preocupar-nos com o fim do mundo, que paradoxo, não é? “A civilização” o destrói, depois, temem sua própria destruição. Krenak (2020) esclarece como a população originária lutou com os colonos pela preservação do seu mundo hoje denominado de Brasil. Ele declara que a resistência ocorre a partir da preservação de suas subjetividades, suas poesias, suas multiculturas. Não cederam ao que os “civilizados” chamam de “humanidade”. O autor se posiciona, revelando que “às vezes os antropólogos limitam a compreensão dessa experiência, que não é só cultural” (KRENAK, 2020, p. 29).

Então, o movimento de resistência é um movimento de preservação das muitas vidas envolvidas nas vidas dos sobreviventes às chacinas diárias, porém

Quantos perceberam que essas estratégias só tinham como propósito adiar o fim do mundo? Eu não inventei isso, mas me alimento da resistência continuada desses povos, que guardam a memória profunda da terra, aquilo que Eduardo Galeano chamou de *Memória do fogo*. Nesse livro e em *As veias abertas da América Latina*, ele mostra como os povos do Caribe, da América Central, da Guatemala, dos Andes e do resto da América do Sul tinham convicção do equívoco que era a civilização. Eles não se renderam porque o programa proposto era um erro: “A gente não quer essa roubada.” E os caras: “Não, toma essa roubada. Toma a Bíblia, toma a cruz, toma o colégio, toma a universidade, toma a estrada, toma a ferrovia, toma a mineradora, toma a porrada.” Ao que os povos responderam: “O que é isso? Que programa esquisito! Não tem outro, não?” (KRENAK, 2020, p. 29, grifo do autor).

Se os civilizados resolveram acelerar o fim do mundo, não foi com o aval da população originária, mas, sobretudo, com seu genocídio – sua exclusão e seu silenciamento. Mas quem se dá conta disso? Não quero dizer, com minhas escolhas, que tudo que há até

agora é completamente inútil ou que não há nada de bom, contudo, a pergunta é: Por que, simultaneamente ao abrir estradas não se produzia um outro canto de preservação das espécies que estavam naquele espaço? Por que não respeitaram a sabedoria de quem conhecia e conhece todas as vidas existentes nesse território? Há quem diga que os civilizados são poços sem fundo, ou seja, não se contentam com nada, sobretudo se o que os cerca gerar o famigerado dinheiro.

Toda forma de vida transforma-se em produto comercial para provocar o que eles denominam de inferioridade alheia. Entretanto, para que não perpetuemos unicamente as práticas, as filosofias e o *ethos* dessa civilização é importante que o primeiro passo que possamos dar seja o de descolonizarmos nossos sentidos, a fim de que enxerguemos, toquemos, degustemos, ouçamos e saboreemos outras formas de ser e passemos a construir outras narrativas de nós, sobre nós, posto que

O melhor que há no mundo está nos muitos mundos que o mundo contém, as diferentes músicas da vida, suas dores e cores, as mil e uma maneiras de viver e dizer, crer e criar, comer, trabalhar, dançar, brincar, amar, sofrer e celebrar que fomos descobrindo ao longo de milhões de anos. A igualdade que nos uniformiza e nos idiotiza, não se pode medir. Não há computador capaz de registrar os crimes cotidianos que a indústria da cultura de massas comete contra o arco-íris humano e o humano direito a identidade. Contudo, seus demolidores progressos cegam os olhos (GALEANO, 1998, p. 18)⁵⁷.

Sendo assim, construamos novos currículos e uma nova maneira de ensinar línguas em nossos mundos, principalmente no que diz respeito à língua espanhola pluriétnica, pluricêntrica, plurigêneros e pluricultural, assim, quiçá, comecemos a nossa descolonização sensorial, a partir da descolonização ontológica, cultural e espistêmica. Saudemos ao nosso arco-íris humano: INTER(CULTURA)LIDA(DE).

3.5 Interculturalidade

Resolvi dissecar a palavra **INTERCULTURALIDADE**, não porque a percebo como um corpo morto, a fim de descobrir as causas de sua inércia, mas como um conjunto de

⁵⁷ Tradução do texto original: “Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene, las distintas músicas de la vida, sus dolores y colores: las mil y una maneras de vivir y decir, creer y crear, comer, trabajar, bailar, jugar, amar, sufrir y celebrar, que hemos ido descubriendo a lo largo de miles y miles de años. La igualdad, que nos uniformiza y nos emboba, no se puede medir. No hay computadora capaz de registrar los crímenes cotidianos que la industria de la cultura de masas comete contra el arcoiris humano y el humano derecho a la identidad. Pero sus demoledores progresos rompen los ojos”.

significações que, vivenciados, podem contribuir para um mundo melhor, uma sociedade mais justa, uma professora mais humana e uma prática pedagógica mais responsiva.

Entendo que se libertar de vícios, sejam quais forem, não é uma **LIDA** fácil. Quando Paulo Freire propôs uma educação libertadora, no século passado, ele alimentava dentro de si a esperança de que seus alunos, debaixo da mangueira em Recife ou nas universidades nos EUA construíssem pontes entre os mundos dos conhecimentos, unindo os seus “acervos” de vida a todas as descobertas desse percurso chamado saber. Os anseios para que esse sonho fosse realizado eram reais e motivadores, nos dois lugares. Quando penso nisso, acredito, ainda mais, que a **INTERCULTURALIDADE** pode proporcionar aos discentes o transbordar, independentemente do lugar em que se encontrem, por isso labuto para libertar-me de um vício de educação colonizadora, castradora e limitadora.

Estar entre várias **CULTURA(S)**, vários meios de produção de conhecimento e múltiplos saberes são a mola propulsora da (re)organização das competências numa sala de aula, entendendo sala de aula como um espaço híbrido, multicultural e plurissignificativo, por conseguinte, político. E não como um depósito de gente. Percebo que a **INTERCULTURALIDADE**, da forma como a compreendo, seja uma filosofia de vida que pode ser transformada em prática pedagógica, já que, de acordo com Walsh (2005)

Como conceito e prática, a interculturalidade significa “entre culturas”, entretanto, não deve ser, simplesmente, um contato entre culturas, mas um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos entre culturas, em condições de igualdade. Além de ser uma meta por alcançar, a interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições diferentes, orientada para gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e para um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima das suas diferenças culturais e sociais. Em si, a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, dessa maneira, reforçar as identidades tradicionalmente excluídas para construir, na vida cotidiana, uma convivência de respeito e de legitimidade entre todos os grupos da sociedade (WALSH, 2005, p. 4)⁵⁸.

⁵⁸ Tradução do texto original: “Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad.”

Quando Walsh (2005) ressalta que a interculturalidade “é uma meta a se alcançar”, emite-me um sentimento inerente ao eternizado por Freire (2011) em *Pedagogia da Esperança*, essa esperança que nos proporciona coragem para seguir na luta. Desenvolver uma proposta pedagógica de LEFE, em que a interculturalidade seja a propulsora, infelizmente, se constitui um sonho, porém, não muito distante de se alcançar, contrariando o contexto, como o fez Freire (2011) ao responder seu professor universitário:

Mas como, Paulo, uma Pedagogia da esperança no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil?” É que a “democratização” da sem vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundou e se generalizou tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez, as praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha. Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (FREIRE, 2011, p. 13-14).

Sou esperançosa por “imperativo existencial e histórico”. Por isso, penso na **INTERCULTURALIDADE** como proposta pedagógica “libertadora”, construtora de diálogos que mobilizem a (re)construção de saberes pluralizados, visto que se torna

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

Com essa perspectiva apontada por Paraquett (2018), vislumbro a **INTERCULTURALIDADE** como orientadora da prática docente no ensino de LEFE. Para tanto, faz-se necessário que outras identidades curriculares, profissionais e pedagógicas (res)surjam para (res)significar essa modalidade de ensino, daqui, deste lugar multicultural. Entendendo a **INTERCULTURALIDADE** como reflexão e ação pedagógica para o ensino

de LEFE, no contexto brasileiro, percebo que a multiculturalidade é um caminho para outras bases epistemológicas para essa modalidade de ensino, pois as características que envolvem esse tipo de ação de vida, que pode ser transformada numa ação pedagógica, provoca em mim o ressignificar identitário dessa modalidade de ser e estar na sala de aula, bem como a identidade cultural do processo de ensino e, também, da/do professor(a), surgindo novas representações, uma vez que, de acordo com Candau (2011, p. 22-23), essa multiculturalidade viabiliza a concretização da democracia promovendo “políticas de igualdade com políticas de identidade.” A autora salienta, ainda, cinco características fundamentais dessa perspectiva, são elas:

1. A promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade;
2. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução;
3. Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente;
4. A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva;
5. Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade (CANDAU, 2011, p. 22-23).

São essas características pertencentes às multiculturas que a autora denomina de Interculturalidade. Para que a construção de uma sociedade em que as relações de respeito sejam verdadeiramente democráticas e recíprocas, faz-se necessário, em um corpo social multicultural como o brasileiro, alcançar essa meta. No que tange ao profissional, no universo acadêmico, a segregação existente é, ainda, silenciada sob a égide da especificidade de cada área de atuação e seu status no mercado de trabalho e, por conseguinte, pelo léxico utilizado e pela atuação social, gerando, assim, não uma universidade, mas um *campus*, dividido por “guetos”.

Nessa perspectiva, o ensino de LEFE da forma que ainda é direcionada corrobora com essa prática separatista, visto que seleciona léxicos e leituras mediante as “necessidades” de cada curso que, por certo, vai de encontro às necessidades dos aprendizes que, embora sejam participantes de uma mesma graduação e de um mesmo campo profissional, possuem anseios diversos. Essa forma de igualar o ensino-aprendizagem de LEFE demonstra que a universidade continua acreditando nessa *pseudo* homogeneidade cultural, acadêmica e profissional de cada área de saber. Entretanto, é necessário que as discussões geradas em

outras culturas, dentro desta sociedade, sejam propostas, também, nesses contextos, posto que “uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas” (CANDAUI, 2011, p. 18).

É com essas peculiaridades que vislumbro o ensino-aprendizagem de LEFE, dentro da definição de interculturalidade trazida por Walsh (2005):

A interculturalidade é:

- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, procurando desenvolver um novo sentido de convivência dessas, em sua diferença;
- Um espaço de negociação e tradução em que as desigualdades sociais, econômicas, políticas, as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados;
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes que busquem criar formas de responsabilidade e solidariedade;
- Uma meta por alcançar

Ainda que o sistema educativo não seja a única instituição social que deva reconhecer e expressar a diversidade cultural em todas as suas instancias, talvez seja a instituição com maiores possibilidades de impactar o pessoal e o social em grande escala.! (WALSH, 2005, p. 10-11)⁵⁹.

A propósito dessa meta, esta pesquisa segue buscando alcançá-la. Quis saber dos coautores, participantes desta investigação, o que compreendiam sobre cultura. Por essa razão, perguntei-lhes:

Que elementos culturais do universo de língua espanhola você tem interesse em conhecer?

Quadro 4 - Questão quatro do Questionário 1

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
<i>ACOTIRENE</i>	<i>“Tenho interesse em cinema, literatura e história.”</i>

⁵⁹ Tradução do texto original: “• Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. • Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. • Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. • Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. • Una meta por alcanzar. Aunque el sistema educativo no es la única institución social que debería reconocer y expresar la diversidad cultural y promover la interculturalidad entodas sus instancias, quizás es la institución con mayores posibilidades de impactar lo personal y lo social en gran escala.”

ADELINA	<i>“Conhecer mais a comida, as culturas dos países e conhecer e conhecer como eles vivem”</i>
AIMÉ	<i>“Tudo que for possível”</i>
AQUATALUNE	<i>“Um pouco de cada coisa. Conhecimento nunca é demais.”</i>
BELL HOOKS	<i>“Gostaria de ler textos de autores de vários países do mundo hispano e Espanha, observar as variantes linguísticas do espanhol e quem sabe, tentar produzir textos em algumas delas.”</i>
CAROLINA DE JESUS	<i>“Arquitetura, culinária”</i>
DANDARA	<i>“A história dos países, artes, as músicas.”</i>
LÉLIA GONZÁLEZ	<i>“Conhecer as músicas, a dramaturgia, a história da formação e especificidades da língua, a(s) religião(ões), as cidades.”</i>
LUIZA MAHÍN	<i>“Guatemala, México e etc. qualquer país hispano-falante estes citados foi para ressaltar o meu gostar.”</i>
MARIA FELIPA	<i>“Conhecer o México, seus povos, músicas, culinária etc.”</i>
TEREZA BENGUELA	<i>“Lugares históricos, a cultura mexicana, culinária, músicas, cidades, a variedade de comidas.”</i>
ZEFERINA	<i>“A colonização do país e como se deu suas organizações sociais.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

As diferentes visões dos participantes, no que tange à compreensão do que seja CULTURA e, por certo, tudo que a envolve, ainda encontra-se plasmada, nesse momento, pelas construções alegóricas a que designaram nossas construções epistêmicas, bem como nossa ontologia, por isso, para a maioria deles, cultura está, apenas, designada a artes e a sabedoria, não entendidas como língua(gens), ainda que permeiem as CULTURAS. Com isso, percebemos o perpetrar da cultura linguística limitadora, generalizadora e míope. Voltemos ao mar, salvemo-nos!

4 VOLTANDO ÀS ÁGUAS, (RE)DESCOBRINDO O ATLÂNTICO: DESCOLONIZAR CULTURAS LINGUÍSTICAS DE ENSINO

[...] da colonização à civilização, a distância é infinita; que, de todas as expedições coloniais acumuladas, de todos os estatutos coloniais elaborados, de todas as circulares ministeriais despachadas, não sobraria um único valor humano (CÉSAIRE, 2020, p. 11).

Sou fruto da colonização. Minha forma de ver e estar no mundo foi construída pelas bases coloniais, porém, eu nunca havia pensado sobre isso antes do meu encontro com o escritor Arturo Arias, em 2018, em uma conferência intitulada: “Las nuevas narrativas indígenas de Hispanoamérica” promovida pelo PROELE⁶⁰ (Formação de Professores de Espanhol em Contexto Latino-Americano) e, por consequência, leituras como as de Baptista (2018, 2019); Césaire (2020); Fanon (1965, 2008, 2020, 2021); Dussel, (1983, 1993, 2005); Grosfoguel (2012, 2016, 2020, 2021); hooks (2017, 2018, 2019, 2020, 2021); Mignolo (2006, 2007a, 2007b, 2008, 2013, 2017, 2020); Quijano (1992, 2005, 2007); Santos (2001, 2004, 2010a, 2010b, 2018, 2019); Walsh (2005, 2007, 2013, 2017) entre outras autoras e outros autores que começaram a fazer parte do meu cotidiano desde então.

Passei a refletir sobre a colonização e seus efeitos nos povos colonizados. Confesso que me questioneei inúmeras vezes: Em que mundo eu vivi até agora? Claro que em um mundo construído para que eu não pensasse sobre isso, e, de fato, até aquele momento, os colonos estavam com completo domínio sobre mim e, por conseguinte, meus sentidos estavam totalmente catequizados, plasmados pela colonização, exceto o sentido da intuição.

Eu ouvia o que eles me impuseram, eu sentia o (des)sabores da vida pelo paladar dos colonizadores, eu tocava em meus semelhantes com os seus tatos, enunciava por meio de suas línguas(gens) e enxergava minha geopolítica, geografia e minha gente, também, pelo olhar dos colonos. Fui “educada” sob a pedagogia deles, ou seja, totalmente refém da colonização. Assim, fui construída nas minhas várias configurações, na condição de criança, de moça, de mulher, de mãe, de filha, de babá, de cozinheira, de faxineira, de discente e de docente. Havia coisas que nunca me desceram “goela abaixo” (ainda bem que não me usurparam a intuição), a exemplo da forma como fui criada para agradar e obedecer aos homens. Em minha família, só para citar um exemplo simples, os cortes de carne mais “nobres” eram direcionados aos homens da casa, os afazeres domésticos como lavar, passar e cozinhar eram, exaustivamente, trabalho de mulher, nunca entendi essa “lógica”, mas aceitei, muitas vezes, sem questionar,

⁶⁰ O PROELE é um grupo de pesquisa liderado pela Professora Doutora Marcia Paraquett, constituído por pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação de espanhol da UFBA, da UFES e da UESC.

até porque tudo isso era aliado ao sagrado, ao pecado de Eva, mulher que desvirtuou o homem e, por isso, foi condenada à submissão ao varão e aos sofrimentos cotidianamente.

Mediante essas justificativas, nem ousava argumentar. Imagine, se foi Deus quem decidiu, estava tudo “certo”. Ficava pensando nessa “Ordem das Coisas”, tudo parecia tão natural, o “sempre foi assim” ecoava nos quatro cantos da comunidade em que vivia, foi assim que:

Com essa perspectiva, descobri que o olhar que eu destinei para mim e para os meus, não eram meus, foram impostos a mim e, por certo, a todos que vieram antes de mim. Eu avaliava a minha vida, eu caminhava por minhas estradas com os pés e os olhares dos que me colonizaram e, assim, fui/fomos construídos, com a filosofia dos misóginos gregos, a obediência cristã dos italianos, alemães, portugueses e estadunidenses (SOUZA, 2021, p. 74).

O sistema colonial é tão abrupto que nos afasta de nós e aproxima-nos dos algozes a ponto de os reverenciarmos, difundindo, desdobrando e perpetuando suas formas de ser e atuar no mundo, crendo, ainda, que o “berço da civilização,” as metrópoles capitalistas são *ethos* que devemos adotar, porém, é necessário ressaltar que das alegorias folclóricas que transformaram nossa gente, trago

[...] o meu olhar, daqui do nordeste do Brasil, descortinando que o Saci pode até só ter uma perna, mas aprendeu a correr para não levar rasteira, que a Mula pode até ser Sem Cabeça, mas sabe por onde caminhar, que o Curupira, mesmo com os pés para trás, caminha para frente e que, índio e negros foram construções impostas para nos humilhar, afinal, quem disse que a população aborígene teria que ser classificada assim? (SOUZA, 2021, p. 74-75).

Esse olhar foi sendo (re)construído a partir do desaprender para aprender, direcionado por Walsh (2005, 2017). É importante que saibamos que a partir do momento em que se enxerga, de fato e com fatos o que a *pseudo* civilização fez/faz erijamos nossas vozes e proclamemos a libertação de nossos sentidos, pois, para nós, professores de línguas, como bem disse Pereira (2021, não paginado) “Palavra é munição”. Com a sabedoria e coragem de Césaire (2020), verifiquemos os feitos que conceituam a colonização:

Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. Nenhum contato humano, porém, relações de dominação e submissão que transformam o homem colonizador em peão, em capataz, em carcereiro, em açoite, e o homem nativo em instrumento de produção. É minha vez de apresentar uma equação: *colonização=coisificação* (CÉSAIRE, 2020, p. 24, grifo do autor).

Diante desse enunciado, de qual “civilização” os colonizadores se orgulham? Sob qual égide são justificadas tais atitudes? Há quem possa dizer que Césaire (2020) enunciou tudo isso em outro século e que há anacronismo em analisar, por essa perspectiva, os fatos atuais, porém, eu pergunto: Quando foi que saímos desse século? Em que momento essas atitudes estão distantes de nós? É só coincidência? Sem perceber anacronismo, mas apenas mudança de atores, transcrevo:

Uma civilização que se mostra incapaz de resolver os problemas que seu funcionamento provoca é uma civilização decadente. Uma civilização que opta por fechar os olhos para seus problemas mais cruciais é uma civilização doente. Uma civilização que se esquiva diante de seus princípios é uma civilização moribunda (CÉSAIRE, 2020, p. 9).

São os efeitos dessa civilização que devemos expurgar de nós, pois com essa civilização, não há humanidade, estamos muito distantes do que seja civilização, uma vez que não sobrou nenhum resquício de humanidade a partir deles, porém, voltemos ao mar, regatemo-nos e descolonizemo-nos! Refiro-me o expurgar não como forma de sobrepor-se ao conhecimento construído até aqui, sob a pedagogia “civilizatória”, mas que nossos sentidos comecem a ser (re)direcionados para contemplação de outras construções, outras formas de ser e de habitar a terra.

4.1 “DE(S)colonizar os saberes,⁶¹ “reformatar o pensamento”⁶²: (Des)construções identitárias, ontológicas e epistêmicas

Santos (2010, 2012) propõe que dissolvamos as fronteiras que impedem os diálogos entre disciplinas, que enfrentemos o “global”, que empreguemos o conhecimento específico num conhecimento mais amplo, ampliando as possibilidades, (re)criando o saber. Porém, não é algo fácil, pois Freire (2011) e Morin (2006) também, desde o século passado, propõem a transdisciplinaridade, interculturalidade, todavia, isso ainda é utópico.

A Linguística Aplicada, terreno investigativo em que se insere esta pesquisa, traz essa proposta em seu arcabouço teórico (MOITA LOPES, 2006; PARAQUETT, 1998, 2010) contudo, estamos, ainda, nessa batalha de derrubar as fronteiras que impedem a de(s)colonização epistemológica. Santos (2012, p. 46), discutindo sobre conhecimentos locais e gerais, assevera que “Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras

⁶¹ Aproprio-me da obra *Descolonizar el saber*, de Boaventura de Souza Santos (2010).

⁶² Termo cunhado por Edgar Morin (2006).

entre disciplinas e reprimir os que a quiserem transpor”. Essa repressão gera o que Morin (2001, 2002, 2006) denomina de hiperespecialização, ou seja, um saber muito específico, destinado apenas a uma área, no que resulta saber muito de muito pouco, “a hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui). Ora, os problemas essenciais nunca são parceláveis, e os problemas globais são cada vez mais essenciais” (MORIN, 2006, p. 13-14).

Santos (2012) e Morin (2006) dialogam na perspectiva de derrubar as fronteiras dos saberes, valorizando as multiplicidades de conhecimentos existentes, esse, no universo curricular, aquele, na construção de teorias. Ambas as perspectivas dialogam no que compreendo como de(s)colonização do saber, visto que propõem o (re)aprender, o (re)fazer as bases epistemológicas importadas que seguimos, bem como as curriculares. Segundo Santos (2001):

Os males desta parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário que transporta consigo são hoje reconhecidos, mas as medidas propostas para os corrigir acabam em geral por os reproduzir de outra forma. Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade (SANTOS, 2001, p. 46).

Os autores conclamam a reunião de saberes para construção de novos conhecimentos. A partir dessa união, buscar resolver questões inerentes ao humano, à vida, pois, sua essência não é fragmentada. Por intermédio do que sei, construo com o outro, por meio das línguas(gens) que nos envolvem, outros saberes.

É essa a perspectiva de ensino de LEFE que anseio, em que todo conhecimento, de cada área acadêmica dos diversos cursos, se funda formando outros, por meio da multiculturalidade existente em sala de aula, a interculturalidade com a língua espanhola. Entendo que configurar o ensino por meio do pensamento complexo é promover outras epistemes, lembrando que “o que denomino pensamento complexo é o que visa ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade de pensar com o auxílio de um pensamento organizador: que separa e religa” (MORIN, 2015, p. 118). A teoria da complexidade envolve a interculturalidade, isso porque:

A partir do pensamento complexo, encontramos a possibilidade de religar e, ao mesmo tempo, de separar o ser humano da natureza e do cosmo, podemos restabelecer o diálogo entre as duas culturas, a científica e a humanística, podemos nos situar no universo, onde local e global encontram-se religados (MORIN, 2015, p. 119).

As inter-relações existentes entre disciplinas e vidas devem formar um elo de complexidades para (re)formularmos ideias, afetarmos as normas pré-estabelecidas e promovermos mudanças significativas no ensino por meio das diversidades de saberes. Sendo a sala de aula um espaço político, o saber não deve ser unilateral nem monoepistêmico⁶³. Com isso, percebo, ainda, que a de(s)colonização de saberes, que parte da teoria da De(s)colonização, contrária ao conceito de Modernidade, está presente nesta construção desse estudo. Para tanto:

Começemos por lembrar que a modernidade/colonialidade/ descolonialidade são três palavras distintas e um só conceito verdadeiro. Contrariamente ao sistema de crenças sobre o qual se assenta a epistemologia da civilização ocidental (desde Platão a Wittgenstein, que a pôs em dúvida na mesma história do ocidente) no qual cada palavra denota uma coisa e que tem dado tanto o que falar desde a filosofia analítica até a arqueologia do saber, o que temos aqui é algo distinto: não uma palavra que denota uma coisa senão uma tríade que nomeia um conjunto complexo de relações de poder. “Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. As três palavras designam esferas de dicção e de ação e são interdependentes. Pelo qual é impossível explorar o complexo de relações de poder que designa uma das palavras sem entendê-la em relação com as outras duas. Começemos pela colonialidade/descolonialidade que também se escreve (des)colonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 13-14).

Embora a ideia de complexidade seja uma teoria advinda de um europeu, a proposta desse estudo é unir essas teorias sob o viés comum que há em ambas, ou seja, a valorização de saberes locais sem a dicotomia da superioridade/inferioridade, além da priorização de grupos dantes colonizados, construtores de saberes outros.

Tendo em vista que o currículo de ensino-aprendizagem de LEFE, até então, está subalternizado à prática pedagógica da língua inglesa, a de(s)colonização dos sentidos para esse ensino é de fundamental importância e ambas as teorias estão pautadas, também, na interculturalidade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, além da sensibilidade. Entendo que “não se pode abrir mão da importância de um enfoque transdisciplinar das práticas discursivas no contexto pedagógico” (PARAQUETT, 1998, p. 122).

⁶³ Esse termo não está dicionarizado. Entretanto, o percebi pertinente para a proposta deste estudo, por essa razão, o criei. Tendo em vista que *mono* significa único, um e *episteme* significa conhecimento.

Os teóricos Fanon (1965) e Terena (2001) reivindicam a valorização dos saberes dos colonizados, dos que foram subalternizados, dizimados, silenciados. A teórica Walsh (2017) com as pedagogias decoloniais põe em relevo os saberes das populações originárias que foram silenciadas na América Andina, enquanto Fanon (1965, 2008) e Ribeiro (2017) impõem seus lugares de fala, fazendo ecoar a etnicidade negra. Com essas novas perspectivas, desconstruímos a filosofia do único saber validado, ou seja, reaprenderemos a aprender (MORIN, 2015; WALSH, 2017). Como podemos efetivar isso? “Aprender ao mesmo tempo separando e religando, analisando e sintetizando” (MORIN, 2015, p. 128), mas, sobretudo, questionando.

De acordo com Santos (2001, p. 44), “a ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica que conhece o que conhece pior através do que conhece melhor”. Portanto, a construção de paradigmas, até então, fez-se por analogias, por comparações, por imposições e por anulações ontológicas e epistêmicas. A proposta desse estudo não é marginalizar, mas acolher as diferenças e construir novos saberes.

De(s)colonizar é, aqui, construção de reciprocidade de saberes, reciprocidade de respeito, de (re)constru(a)ção de conhecimento, de reunião de diferenças, de multiplicidade de culturas reconhecidas e, não somente enumeradas, luta constante, entendendo que

É preciso que se dirija ao reservatório de formas de vida e modos de pensamento que têm sido desqualificados pela teologia cristã, a qual, desde o Renascimento, continuou expandindo-se através da filosofia e das ciências seculares, posto que não podemos encontrar o caminho de saída no reservatório da modernidade (Grécia, Roma, Renascimento, Ilustração). Se nos dirigirmos ali, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver. O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam. Que podia fazer uma pessoa cuja língua materna não era uma das línguas privilegiadas e que não havia sido educada em instituições privilegiadas? Ou devia aceitar sua inferioridade, ou devia fazer um esforço por demonstrar que era um ser humano igual a quem o situava na segunda classe. Ou seja, em ambos os casos se tratava de aceitar a humilhação de ser inferior para quem decidia que devia manter-se como inferior ou assimilar-se. E assimilar-se significa aceitar sua condição de inferioridade e resignar-se a um jogo que não é seu, mas que lhe foi imposto (MIGNOLO, 2017, p. 17-18).

Cabe ressaltar que entre as línguas, ditas modernas, está a espanhola. Por essas razões, é importante que saibamos a língua que outrora era do colonizador (a língua não pertence mais, apenas, ao colonizador. Ela atravessa seus falantes a partir de suas geografias e geopolíticas) para difundir o pensamento fronteiriço, aquele que se dá a partir dos migrantes. Barthes (1977) declarou que a língua(gem) só exercia sua liberdade na literatura, eu atribuo a liberdade da língua(gem) às diversidades languageiras, quer seja na literatura, nas variadas expressões artísticas e, principalmente, nas suas várias línguas-culturas.

Resta-nos apenas colocar um problema fundamental. Quais as relações que existem entre a luta, o conflito —político ou armado — e a cultura? Durante o conflito, a cultura fica suspensa? A luta nacional é uma manifestação cultural? Deve afirmar-se, finalmente, que o combate libertador, ainda que fecundo a posteriori para a cultura, é em si mesmo uma negação da cultura? A luta de libertação é ou não um fenómeno cultural? Pensamos que a luta organizada e consciente empreendida por um povo colonizado para restabelecer a soberania da nação, constitui a manifestação mais plenamente cultural que existe. Não é unicamente o triunfo da luta que dá validade e vigor à cultura, não existe hibernação da cultura durante o combate. A luta, no seu desenvolvimento, no seu processo interno, faz progredir as diferentes direcções da cultura e esboça os outros caminhos. A luta de libertação não restitui à cultura nacional o seu valor e os seus antigos contornos. Esta luta, que tende para uma redistribuição fundamental das relações entre os homens, não pode deixar intactas as formas nem os conteúdos culturais desse povo (FANON, 1965, p. 130).

No contexto de ensino de LEFE, em que várias culturas profissionais e epistemológicas servem de “arenas”, ao invés de “pontes”, é necessário **DE(S)COLONIZAR** para (re)avivar as interculturais, visto que “depois da luta não desaparece apenas o colonialismo, mas desaparece também o colonizado” (FANON, 1965, p. 131), porque “a colonização no âmbito do saber é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc” (COSTA; GROSGOUEL; TORRES, 2020, p. 9). A fim de que não perpetuemos essa cultura dos intocáveis, deixando-as intactas, renovemos nosso desejo de (re)aprender (re)construindo. Nessa direcção, faço minhas as palavras de Baptista (2017):

A relação entre línguas, territórios e identidades nem sempre é amistosa e que tal premissa, por um lado, aponta para a complexidade desse entrecruzamento e, por outro lado, para a necessidade de rever visões essencialistas e binárias oriundas da modernidade/colonialidade em que se sustentam visões de sujeito, língua e território. Por conseguinte, longe de trazer respostas definitivas, espero deslocar o que vem sendo percebido por mim como uma visão unificada e homogeneizadora sobre as línguas e identidades e, assim, contribuir para rever e discutir, no que tange à formação de professores de

espanhol no contexto brasileiro, uma visão das práticas identitárias e das práticas de linguagem que não reafirme a lógica da modernidade e do projeto colonizador (BAPTISTA, 2017, p. 29).

Sobretudo, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LEFE. Sendo assim, não há mais subalterno e se pode falar, especialmente unindo as inúmeras competências com a complexidade.

4.2 Complexidade: unindo diferenças, descolonizando conhecimentos, ponderando vidas

O pensamento complexo, portanto, é aquele que é capaz de ver as coisas em sua unidade a partir de sua diversidade; é aquele capaz de relacionar conceitos e ideias divergentes construindo convergências a partir de suas relações; o que pode analisar e sintetizar ao mesmo tempo, construindo e reconstruindo fazendo emergir o novo (BATALLOSO NAVAS, 2010, p. 84)⁶⁴.

As culturas linguísticas que envolvem o ensino de LinFE ainda estão submersas na individualidade, nas fragmentações profissionais e, por conseguinte, na mutilação de habilidades engessadas por trás dos muros de profissões e graduações. Com essas constatações, esta pesquisa, fundamentada na Interculturalidade, De(s)colonização do sensorial e do pensamento complexo, percebe que “daí decorre uma necessidade básica e essencial: ensinar a conhecer o conhecimento, que é sempre tradução e reconstrução” (MORIN, 2015, p. 24).

Com essas premissas, (re)avaliamos a avaliação, (re)pensamos o pensamento e (re)construímos o ensino de LEFE por meio de uma metodologia baseada nas diferenças com suas (im)possibilidades inclusivas, tendo claro que: “Viver é ter necessidade, para agir, de conhecimentos pertinentes, que não sejam mutilados, nem mutilantes, que situem qualquer objeto ou acontecimento em seu contexto e seu complexo” (MORIN, 2015, p. 25).

Com esse ponto de vista, a didática empregada a partir da apropriação da língua(gem)do colonizador, tem o caráter reverso, pois necessário é que saibamos quem somos e o que queremos com uma nova língua-cultura, além de dominarmos léxico, fonemas e enunciados limitados em uma direção, apenas. Porém, “é preciso tomar decisões e, para isso, fazer escolhas. O que o pensamento complexo ensina é estar consciente de que qualquer

⁶⁴ Tradução do texto original: “El pensamiento complejo por tanto, es aquel que es capaz de ver las cosas en su unidad a partir de su diversidad; el que es capaz de relacionar conceptos e ideas divergentes construyendo convergencias a partir de sus relaciones; el que puede analizar y sintetizar al mismo tiempo, construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo haciendo emerger lo nuevo”.

decisão e qualquer escolha constituem um desafio” (MORIN, 2015, p. 25). Tudo isso implica uma intersecção com a vida, entendendo que

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais podem influenciar as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS, 2021, p. 15-16).

Discutir a interseccionalidade na universidade é de fundamental representatividade e, por consequência, produz-se a inclusão de seres marginalizados pelo famigerado sistema capitalista, colonizador e redutor de identidades. É uma forma de “buscar alimento analítico para a fome histórica de justiça” (AKOTIRENE, 2021, p.23). Com essas perspectivas, caminhamos em busca da inclusão representativa nos currículos e aulas, representado no ensino superior. “Embora todas as pessoas que utilizam as estruturas interseccionais pareçam estar sob um grande guarda-chuva, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica significa que ela pode assumir diferentes formas, pois atende a uma gama de problemas sociais” (COLLINS, 2021, p. 18). Isso posto, caracterizamos a interseccionalidade indispensável para a análise de problemas sociais, pois, os problemas, as identidades e as representatividades preenchem a sala de aula.

4.3 Porque somos muitas, muitos, múltiplas, múltiplos, plurissignificativos e plurissignificativas: transdisciplinaridades de formas indisciplinares

Não se pode abrir mão da importância de um enfoque transdisciplinar das práticas discursivas no contexto pedagógico” (PARAQUETT, 1998, p. 122).

Essa fala que abre esta seção já foi citada neste texto em seção anterior devido a sua necessidade, no que se refere à pedagogia do ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). Fiz questão de reproduzi-la nesta seção, dialogando mais uma vez. Sendo esta minha proposta de ensino de caráter complexo, transdisciplinar e indisciplinar, debateremos sobre esses termos com mais afinco. Moraes (2010), ao discutir a “Complexidade e a Transdisciplinaridade na Formação Docente, explica que:

Na realidade, não estamos acostumados a pensar de maneira sistêmico-ecológica, a partir de um enfoque orgânico, modular, estrutural, dialético, interdisciplinar e transdisciplinar, em que as partes afetam a dinâmica do todo, e os processos tendem à diferenciação e não à homogeneização a partir de suas relações com os demais elementos da rede. Desta forma, pensar a formação, a partir desses referenciais, requer uma mudança profunda na natureza ontológica, epistemológica e metodológica; caso contrário, continuaremos fragmentando o ser humano, o conhecimento e a realidade educacional e não dando conta dos reducionismos que ainda prevalecem nos processos formadores dos profissionais de educação (MORAES, 2010, p. 175-176).

A fragmentação não nos permite visualizar o todo. Em um curso de Medicina, por exemplo, antes que os estudantes partam para a especialização (residência), é preciso que estudem o corpo humano por inteiro, que saibam fazer as conexões de cada parte com o todo e, principalmente, que identifiquem a função de cada parte, mas que percebam que uma não funciona sem a outra. Na Educação Básica e nas Ciências Sociais, entre elas a Linguística, o foco não está em estabelecer relações, mas em aprender a parte. Com isso, não se consegue armar o quebra-cabeça da vida ou o quebra-cabeça das resoluções de problemas sejam em quaisquer tipos de linguagem (matemáticas, físicas, químicas, biológicas, tecnológicas ou linguística), fomentando o desaprender, pois, como empregar tais conhecimentos em um todos se só se aprende fragmentos teóricos sem prática?

Daí surgem os enunciados: “A gente ensina e esses meninos e meninas não aprendem.” É a professora de língua que foi ensinada a dar aula de gramática, isolada dos textos e contextos que, por sua vez, ensina da mesma forma aos seus discentes e, também, cobra os conteúdos da mesma maneira que aprendeu, após expor, isoladamente, os conteúdos que já estão designados para sua disciplina, ela requer que os alunos saibam ler e escrever de acordo com as regras repetidas por ela, em sala. Isso é um efeito dominó que perdura na educação brasileira desde sempre, porque, na realidade, nosso sensorial foi cauterizado a fim de replicar sem enxergar, sem refletir e sem buscar alternativas para que esse efeito sempre continue .

Por essas razões, a necessidade de que, em primeiro plano, De(s)colonizemos o sensorial, já que, sem enxergar, sem refletir, sem degustar, sem tocar, jamais perceberemos outras formas de educar e, por conseguinte, de ser e estar no mundo. Por isso, exista a necessidade de que a nossa prática pedagógica esteja em consonância com o que discute Barlow e Capra (2003):

Um ecossistema se gera no dejetto, o dejetto de uma espécie sendo o alimento de outra, em ciclos da matéria que se dão continuamente ao longo da rede da vida; com a energia que flui do sol conduzindo os ciclos ecológicos; a diversidade assegura a resistência; a vida não medrou no planeta através do combate, mas através da cooperação, da parceria, e do trabalho em rede. No CEL, nós apresentamos esses padrões e processos ecológicos em termos de 6 conceitos ecológicos básicos - trabalho em rede, sistemas nidados, ciclos, fluxos, desenvolvimento, e equilíbrio dinâmico (BARLOW; CAPRA, 2003, on-line)⁶⁵.

Entendendo por uma educação sistêmico ecológica essa dialética entre o todo e as partes, ou como é dito pelos estudiosos citados:

Para entender plenamente os princípios de ecologia, os estudantes precisam aprender a pensar de forma sistêmica. Pensamento ecológico significa pensar em termos de relações, padrões, processos e contexto. Nós enfatizamos mudanças de percepção que transfiram a ênfase das partes para o todo, dos objetos para as relações, da estrutura para o processo, da quantidade para a qualidade, da mensuração para o mapeamento (BARLOW; CAPRA, 2003, on-line).

No caso que nos ocupa, pensemos que para o ensino de LEFE não continuar sendo caracterizado por um ensino mutilado, repetidor de formas traduzidas da língua capital, repensemos, dialeticamente que, a arqueologia, a pedagogia, a filosofia, a medicina, o direito, a geografia, o jornalismo, a história, a sociologia, a administração, entre outras áreas, antes de serem constituídas como determinadas áreas de conhecimentos específicos, elas fizeram e fazem parte de necessidades humanas como um todo, a partir do local, caminha-se para o global. Por tais constatações, o ensino de LEFE necessita religar-se com as culturas linguísticas e languageiras que constituem as línguas(gens), a fim de que formem cidadãos e cidadãs capazes de dialogar com o universo que a língua-cultura lhe convir. Para isso, a transdisciplinaridade é de fundamental importância.

Destarte, “como humanidade, temos grande dificuldade, tanto no nível individual quanto no coletivo para encontrar soluções compatíveis com a magnitude e a intensidade dos problemas atuais, de natureza complexa, transdisciplinar e transnacional. (MORAES, 2010, p. 22) No que diz respeito à LA, cujas bases epistêmicas são, além de transdisciplinar, indisciplinar, pagamos um preço muito alto, na maioria de nossas discussões. De acordo com Moita Lopes (2006):

⁶⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/noticias/pensamento-sistemico-e-base-para-uma-alfabetizacao-ecologica>. Acesso em: 29 jan. 2023.

O preço a pagar por tal indisciplina é ter de responder continuamente a perguntas como: “O que é a LA?”, ou ouvir afirmações tais como “essa é a área dos estudos linguísticos sobre a qual sei menos” ou você pertence a outra linguística” ou, de fato, “a outra LA”. A perplexidade dos colegas pode ser explicada pela própria natureza do tipo da investigação autorreflexiva apresentada[...]que requer um exercício constante de atravessamento de fronteiras e de mostrar passaportes, sem os quais não pode entrar, sob o risco de levar um tiro (Greenblatt; Gunn, 1992) metafórico. (MOITA LOPES, 2006, p. 26)

Parece inconcebível que após tantas décadas de existência da LA no território brasileiro e, especialmente, nas faculdades de Letras espalhadas pelo país, ainda haja quem nos faça essas perguntas, porém, elas permanecem reverberando em nossas faculdades. Por exemplo, nas universidades em que gerei os dados desta pesquisa, a maior parte dos alunos de Letras não conheciam a LA. Inclusive, na turma de LET75, quando lhes pedi para escolher um tema, a fim de como a finalidade de trabalharmos nas aulas, os discentes escolheram conhecer um pouco da LA porque a maior parte não conhecia. Na outra instituição na qual faço parte como professora efetiva, sobretudo os alunos de Letras Vernáculas, nunca ouviram falar em LA e meus colegas da Linguística Geral fazem questão de reafirmar que LA é a aplicação da Linguística.

O mais assustador é que no currículo do curso de Letras Modernas só há uma disciplina que se refere à LA em que o nome se encontra defasado, trata-se do componente curricular DELL0888 - Introdução à Linguística Aplicada ao ensino de Língua Estrangeira. A ignorância em relação a esse campo de saber é algo assustador, sobretudo quando se observa os currículos das faculdades de Letras, aqui na Bahia. Será que toda essa questão perpassa pelo caráter trans e indisciplinar da disciplina? Bem, só pesquisando para averiguar, mas esse não é o foco desta investigação. Entretanto, enfatizar a necessidade de difundir esse caráter elucidador da LA, faz-se imprescindível. Trouxe essa discussão para este contexto, com o objetivo de verificarmos o quanto a invisibilidade em relação a campos de saberes que produzem a De(s)colonização do sensorial é proposital e reprodutora de ideologias coloniais, sendo que permanecemos nas bolhas isoladas, reproduzindo os valores dos colonizadores, em nosso contexto, a falta de religação dos saberes transdisciplinares, indisciplinares.

Moita Lopes (2006) replicando o que apontam outros estudiosos de várias áreas de conhecimento como Milton Santos e Boaventura de Souza Santos por exemplo, questiona:

Como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram

alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros, ainda que eu os entenda como amálgamas identitárias e não de forma essencializada (Moita Lopes, 2002). Como aqueles que “vivenciam o sofrimento humano” com base em suas epistemes diferentes podem colaborar na construção de uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas” (Mushakoji, 1999, p. 207) ou, pelo menos, na compreensão de tal sociedade? (MOITA LOPES, 2006, p.86).

As línguas(gens) são inúmeras, plurissignificativas e necessárias para dialogar com amigos e inimigos, o que não se pode perder de vista é demonstrar que por elas e com elas construímos pontes, arenas ou bolhas. Entretanto, a eleição sobre essas possibilidades emite-nos posicionamento e, também, a responsabilidade em continuar com as vendas, as mordanças, as armaduras ou (re)conhecer que o Atlântico é muito maior em relação ao que nos disseram, além de que já passou da hora de resgatarmos o que se afundou de nós. Por essas constatações, o prefixo *trans* é de fundamental importância com todas as suas representações: (TRANS) Moderno, Atlântico, pessoal, animal, disciplinar, sendo assim questionei aos participantes dessa investigação:

VOCÊ JULGA IMPORTANTE QUE SE APRENDA A LÍNGUA ESPANHOLA EM OUTROS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM NOSSO PAÍS? POR QUÊ?

Quadro 5 - Respostas da questão 3 do Questionário 1

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
ACOTIRENE	<i>“Sim, julgo importante porque acredito que o aprendizado de outras línguas estrangeiras, como o espanhol, por exemplo, agrega não só ao currículo acadêmico, mas amplia o conhecimento de mundo do indivíduo.”</i>
ADELINA	<i>“Sim, porque é importante a gente aprender outra cultura e conseguir ler os livros em espanhol e traduzir os textos e buscar aprender e cada vez se apaixonando pelo espanhol.”</i>
AIMÉ	<i>“Sim. Além de suma importância para integração dos brasileiros com os demais cidadãos nativos dessa língua.”</i>

AQUALTUNE	<i>“Sim. Porque fazemos parte de um país que faz parte do Mercosul. E porque estamos rodeados de países que tem o espanhol como língua oficial.”</i>
BELL HOOKS	<i>“Sim! Os países do nosso continente falam espanhol (com poucas exceções). O profissional brasileiro deve estar preparado para lidar com as nações vizinhas em âmbito profissional (é muito mais provável que, como profissionais, consigamos trabalhos na América Latina, antes que EE.UU ou Europa). No âmbito pessoal, é vergonhoso que não nos interessemos, nem conheçamos mais sobre os nossos “hermanos”. Acho que o espanhol é a porta de entrada para todo esse universo que está tão perto, mas é tão esquecido por nós, brasileiros.”</i>
CAROLINA DE JESUS	<i>“Sim, porque será útil para o desenvolvimento em leituras.”</i>
DANDARA	<i>“Sim, porque o Espanhol é um dos idiomas mais falados em muitos países, e algumas matérias acadêmicas estão nesse idioma e alguns alunos têm dificuldade por não terem contato com a língua.”</i>
LÉLIA GONZÁLEZ	<i>“Sim. Porque auxilia na grade curricular além de auxiliar na compreensão de textos, livros e artigos que estão em espanhol.”</i>
LUIZA MAHÍN	<i>“Sim porque a língua é universal e não podemos botá-la numa caixa 4x4.”</i>
MARIA FELIPA	<i>“Sim, porque é uma língua maravilhosa e praticamente predominante em nosso continente.”</i>
TEREZA BENGUELA	<i>“Sim, porque acredito que seja fundamental para a formação, pois é uma forma de ter contato com outras culturas.”</i>
ZEFERINA	<i>É de suma importância, principalmente no curso de História, vários livros que</i>

	<i>precisamos só temos acesso em espanhol e para além dos livros o conhecimento da cultura espanhola é necessário pra nossa formação também humana.</i>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

A importância que os participantes designam à Língua Espanhola está diretamente ligada à sua aplicação em leituras do curso em que fazem parte. Mais uma vez, constata-se o poder do currículo plasmado em suas consciências, embora percebamos, também, a questão política envolvendo algumas falas, o que nos demonstra que o debate político vem de forma tímida para as aulas de línguas, como se a língua(gem) não fosse um elemento articulador das políticas de cada território geográfico e/ou linguístico. Faz-se tanto urgente quanto necessário, a percepção de que o *ethos* cotidiano concretizado nas língua(gens) é manifestação cultural e deve ser explícito e estudado em sala de aula de línguas, afinal, a língua, também, é uma forma de representarmos essas diversidades culturais por meio das subjetividades multiculturais. Com isso, DESCOLONIZAR pensamentos únicos sobre fenômenos plurais é urgente!

5 DE(S)COLONIZAÇÃO DOS SENTIDOS: URGÊNCIA NECESSÁRIA PARA UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA FINS ESPECÍFICOS HUMANIZADOR

“[...] Um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos.”
(MORIN, 2006, p.97)

Essa epígrafe ilustra bem a trajetória da autora desta pesquisa. Não há caminhos, apenas “vestígios” no mar. Quando a escolhi para direcionar este capítulo, não havia feito a reflexão sobre a necessidade de de(s)colonização dos sentidos para um ensino de línguas intercultural. Porém, se damos vassão aos sentidos, voltamo-nos para os colonizadores. Neste momento, fecho os olhos para visualizar os rastros deixados no mar (consigo ver o sangue de nosso povo e os corpos boiando nas travessias dos mares), aqui, no Atlântico. Precisamos erigir nossos ancestrais e demonstrar nossas forças.

Como uma ilustração, trago o exemplo do filme *Amistad*, de Steven Spielberg, de 1997⁶⁶. Nesse longa-metragem, o protagonista Siquen, interpretado pelo ator Djimon Hounsou, capturado de sua terra natal, levado a um “navio negreiro” para ser escravizado, começa sua luta contra seus algozes. Liderando seus irmãos, também capturados de suas terras, ele consegue reverter a “lógica do jogo”, passando a dominar a nau e dando aos seus capatazes o destino que a maioria de seus irmãos tiveram, a fim de se libertarem. Contudo, o preço da liberdade é altíssimo, sendo pago, inúmeras vezes, com a própria carne, sobretudo quando se tem pele negra.

O filme continua, logo após as lutas corporais, veio a luta linguística. Livrar-se de acusações infundadas e da barreira imposta pela língua foi um processo de reinvenção de si, por meio de muitas linguagens. Contudo, quando Siquen consegue enunciar, na língua de seus algozes, a palavra que dá significado aos seus anseios, a mensagem é compreendida, porém não significa que a luta está vencida, mas que ele se iguala como homem, exigindo, assim, o que a única palavra indicadora na língua dos presentes compreendia: *free* (liberdade). Entretanto, a cultura dos colonizadores era contrária ao real emprego dessa palavra quando não se tratava de seus compatriotas. Assim o foi, assim o é, na ficção e na realidade.

A linguagem imagética da sétima arte tem uma vasta produção, retratando as populações originárias do continente africano e, também, da América do Sul. Contudo, sobre esse último, trago uma outra linguagem como exemplo, a arte plástica, agora, sob o olhar de Cândido Portinari, artista brasileiro, filho de imigrantes italianos. Nessa obra, intitulada

⁶⁶ Filme completo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-yx3wKw5W4g> . Acesso em 13 fev. 2022.

Descobrimento, datada de 1956, o artista faz um deslocamento de personagens, reconfigura as perspectivas elaboradas até então, sobre o “descobrimento” da América. Vejamos a tela abaixo:

Figura 5 - Quadro Descobrimento, de Portinari



Fonte: Google Arts&Culture⁶⁷

A arte faz parte de minha construção como ser humano se reconfigurando, mulher se ressignificando, professora redefinindo a identidade profissional e leitora se redescobrimdo, tudo isso na perspectiva de(s)colonizadora de meus sentidos, de minha constituição ontológica e epistêmica. A obra destacada, em minha leitura, retrata, a princípio, a perspectiva dos “descobertos”. Interessante o artista colocá-los em primeiro plano, sobretudo comparando

⁶⁷ Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/discovery-ofthland/bAFcq7FjSTxTdw?hl=pt-br>. Acessado em: 13 fev. 2022.

com outras telas que retratam o descobrimento do chamado “Novo Mundo” que geralmente retratam a perspectiva do “descobridor”.

A população originária, nessa linguagem, ao notar a presença de seres diferentes, são impactadas pela maneira com que esses seres se movimentam, percebo isso pela forma que o artista expressa as reações. Um dos povos originários, demonstrado na tela, tapa os olhos, o que emite a ideia de que pode ter sido pelo brilho do sol, para que pudesse verificar melhor os viajantes, ou simplesmente por não querer vê-los. Gosto dessa última opção, já que o menino azul, cor que na cultura Maya representa a divindade e, também, a preparação para sacrifícios, fica de costas, parecendo haver uma premonição de que algo ruim estaria por vir.

Creio que neste momento paira em seu pensamento, leitora ou leitor, as indagações: O que ela denomina de de(s)colonização dos sentidos? Aonde ela quer chegar? Os exemplos supracitados são várias formas de expressar, de ler, de enunciar e de visualizar determinados acontecimentos históricos, ilustrando que há diversas línguas(gens) e, também, outras formas de interpretar o mundo, a vida, os fatos. Entretanto, a colonização incutiu em nossos sentidos (visão, audição, paladar e tato) sua forma de ver, de ouvir, de saborear e de sentir o mundo, apagando quaisquer outras formas de estar e ser, em nossos espaços geográficos. No entanto, passou da hora de revivermos nossos antepassados, erigir nossos ancestrais e, por certo, verificarmos uma outra forma de ser e habitar nossas terras, porém, tudo isso só poderá ser concretizado, se de(s)colonizarmos nossos sentidos, ou seja, deixar de vermos, de sentirmos, de enunciarmos e de tocarmos o mundo por uma única via, e essa, ser a do colono.

Toda a nossa construção de mundo foi edificada a partir dos sentidos dos colonizadores. Não quero, com isso, dizer que tenhamos que rechaçar tudo o que foi construído até aqui, a partir das línguas(gens) e a interpretação delas, por meio da hermenêutica colonial, mas salientar que o mundo não é pensado, construído, operado ou sentido apenas da forma que nos impuseram. Existem vidas para além do “berço da civilização,” em nosso território, cheias de sabedoria, com os sentidos mais afinados com uma exegese que nos aproxima mais de nós, de nossa gente, de nossa geografia e, por conseguinte, de nossa axiologia. Aonde eu quero chegar com isso? Na reflexão a respeito do que nos colocou nesse lugar que ocupamos

Não são somente os erros de fato (de ignorância), de pensamento (dogmatismo), mas o erro de um pensamento fragmentário, e por isso mesmo parcial, o erro do pensamento binário que não enxerga senão o ou/ou, incapaz de combinar o e/e, e mais profundamente o erro do pensamento redutor e do pensamento disjuntivo, míopes diante de qualquer

complexidade, e que constituem o problema a ser tratado (MORIN, 2015, p.23).

Por essas razões, chegarmos na de(s)colonização de nossa cultura, de nossas epistemologias, retirando as correntes ontológicas que nos afastam de nós mesmos todos os dias é urgente e necessária. Entretanto, para que isso ocorra, primeiro, devemos estar dispostos a de(s)colonizarmos nossos sentidos e, a partir daí, percebermos que nos colocaram de costas para os nossos e, por isso, seguimos matando, escravizando, rotulando, humilhando, dizimando vidas e saberes.

O genocídio das populações originárias praticado pelos colonos é repetido cotidianamente por nós, posto que nos catequisaram para barbarizar, para ridicularizar e para rechaçar os nossos. Cabe ressaltar que: “Os povos originários ainda estão presentes neste mundo não porque foram excluídos, mas porque escaparam, é interessante lembrar isso” (KRENAK, 2020, p. 111-112). Por isso, disse anteriormente que não existe um caminho para alcançar esse objetivo, senão, rastros no mar, como também nas matas, nos rios, nas cicatrizes deixadas na alma e nos corpos de povos massacrados pela tal “civilização.” Por meio desses vestígios, necessito saber mais de nós, a partir do nosso povo já praticamente dizimado. Recorrendo a uma sapiência originária, transcrevo:

Quando falo de humanidade não estou falando só do Homo sapiens, me refiro a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre: caçamos baleia, tiramos barbatana de tubarão, matamos leão e o penduramos na parede para mostrar que somos mais bravos que ele. Além da matança de todos os outros humanos que a gente achou que não tinham nada, que estavam aí só para nos suprir com roupa, comida, abrigo. Somos a praga do planeta, uma espécie de ameba gigante. Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade – que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições –, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só as caixaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobra, a sub-humanidade – alguns de nós fazemos parte dela (KRENAK, 2020b, p. 9-10).

Então, conclamo que nos juntemos a outra casta, a dos ‘sub-humanos’ e possamos nos utilizar das línguas(gens) para que concretizemos nossa indignação, nossa descolonização. Com as línguas(gens), enunciamos o mundo, as vidas, a antologia dos seres e difundimos saberes. As línguas(gens) do cinema e da arte plástica, trazidas como exemplo neste texto, nos dão perspectivas outras de compreensão dessa criação do novo mundo e suas consequências

para a população originária, porém, em ambas, consigo perceber a tristeza, a angústia dos povos oprimidos pela “civilização”. hooks (2008) declara:

Quando imagino o terror de africanos a bordo de navios negreiros, em conjunto para leilões, habitando a desconhecida arquitetura das plantações, eu considero que esse terror se estende além do medo da punição, que isso consiste também na angústia de ouvir uma língua que eles não poderiam compreender (hooks, 2008, p. 858-859).

Essa angústia é também ilustrada, por um outro brasileiro, dessa vez, Chico Buarque de Holanda, em seu romance *Budapeste* (2003). O autor descreve um episódio em que o protagonista da narrativa, que estava viajando de Istambul a Frankfurt, com conexão no Rio de Janeiro, por conta de questões burocráticas da empresa aérea teve de ficar uma noite na Hungria. O pouco período que o personagem ficou naquele país foi o suficiente para a angústia apoderar-se de si, fazendo com que ele enunciasse, de acordo com ditos populares, ser a língua húngara a única que o “capeta respeita”, mesmo que ele não conseguisse compreender nada do noticiário local.

A angústia de não compreender uma língua e de estar em um espaço geográfico, político e territorial estranhos causam terror. Entretanto, conhecemos a história reversa dessas questões. Os colonizadores não só não se angustiavam/angustiam ao chegar em terras alheias, como aterrorizavam/terrorizam onde quer que pusessem/põem⁶⁸ seus pés. Já que, nas suas compreensões de mundo: língua? só a deles; humanos? só eles, e, assim, saem silenciando língua(gens), destruindo culturas, desaparecendo com corpos, dominando espaços geográficos e impondo uma selvageria denominada por eles de civilização.

Por tudo isso, nós, povos colonizados, necessitamos, com urgência, de(s)colonizar os nossos sentidos, a fim de que percebamos que há outros olhares, outros gostos, outros cheiros, outras texturas, outros sons, e, por certo, outras línguas(gens), além daquelas que aprisionam nossos sentidos. Entretanto, precisamos falar a língua dos opressores para dizer-lhes em alto e bom som o que necessitam ouvir. Diante do exposto, esta pesquisa traz em seu escopo a de(s)colonização dos sentidos e, por consequência, a de(s)colonização ontológica e epistêmica para religarmos nossos saberes a partir das línguas(gens) no ensino de LFEFHU. Já que “uma das vantagens do projeto acadêmico-político da decolonialidade reside na sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do

⁶⁸ Resolvi pôr o verbo no presente por entender que, infelizmente, as colonizações e seus colonos, ao contrário de populações que foram e são brutalmente assassinadas e, por consequência, dizimadas, extintas, continuam vivos e se multiplicando com a famigerada “catequese civilizatória”.

poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade” (COSTA; GROSGOUEL; TORRES, 2020, p. 10).

O ensino de línguas em nosso contexto continua pautado em modelos eurocêntricos e norte-americanos, por isso, já passou da hora de De(s)colonizarmos nosso fazer pedagógico.

5.1 Ativação e De(s)colonização do sistema sensorial por meio de aulas⁶⁹ Interculturais

Para redirecionar e reposicionar as práticas que emergem de um caráter emancipatório, faz-se urgente ir descentralizando as teorias tradicionais e ir visibilizando outras perspectivas do conhecimento no que diz respeito ao que se ensina, as metodologias e a aplicação da didática. Assim sendo, emergem uma pedagogia, um currículo e uma didática decoloniais (ORTIZ OCAÑA; ARIAS LÓPEZ; PEDROZO CONEDO, 2018, p. 203)⁷⁰.

O sistema sensorial e sua importância biológica e social, de acordo com Brites (2007):

O sistema sensorial é um conjunto de órgãos dotados de células especiais chamadas de receptores. Através dos receptores, o indivíduo capta estímulos e informações do ambiente que o cerca e do seu próprio corpo. Os estímulos são transmitidos na forma de impulsos elétricos até o sistema nervoso central. Por sua vez, o sistema nervoso central processa as informações, traduzindo-as em sensações e gerando respostas. É assim que enxergamos o que está ao nosso redor, sentimos quando alguém nos belisca, percebemos se a água do banho está fria, sentimos o gosto das comidas, entre muitas outras sensações. Em humanos, os principais órgãos do sistema sensorial são: pele, língua, nariz, ouvidos e olhos (BRITES, 2007 on-line)⁷¹.

Na busca de uma abordagem de ensino de LEFE que descolonize o sensorial e ultrapasse os muros de profissões e graduações, os temas das aulas desta pesquisa perpassam pelo cotidiano dos participantes, por suas geopolíticas e representações subjetivas de forma concreta, sob diversos gêneros discursivos. Porém, as bases que constituem esta abordagem de ensino de LEFE, por meio da De(s)colonização sensorial, foram traçadas com os seguintes objetivos:

⁶⁹ Grande parte das discussões dessas aulas foram publicadas em um artigo meu no livro *Por um Ensino Humanizador: a formação de professores de língua materna, línguas estrangeiras e literatura*, organizado por Helitânia Pereira e Romário Sena, pela Ed. Dialética, em 2021. O título do artigo nessa obra é Necessidade de uma representação linguística para uma pandemia (In)visível que, historicamente, afeta e mata mulheres.

⁷⁰ Tradução do texto original: “Para redirecionar y reposicionar las prácticas que emergem de un carácter emancipatorio, es urgente ir descentralizando las teorías tradicionales e ir visibilizando otras perspectivas del conocimiento en lo que se enseña, las metodologías y la puesta en marcha de la didáctica. Es evidente que emergem una pedagogía, un currículo y una didáctica decoloniales.”

⁷¹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/biologia/sistema-sensorial-orgaos-captam-estimulos-e-informacoes.htm#:~:text=O%20sistema%20sensorial%20C3%A9%20um.at%C3%A9%20o%20sistema%20nervoso%20central>. Acesso em: 09 jan. 2023.

- Estimular o sensorial dos participantes das aulas conforme os objetivos da investigação;
- Propiciar a aproximação dos aprendizes com textos de outras áreas de conhecimento;
- Desenvolver nos discentes a criticidade para além dos muros de sua área de atuação profissional;
- Estimular nos aprendizes a ampliação de seu conhecimento profissional numa perspectiva transdisciplinar;
- Promover nos aprendizes um olhar observador para construção de pontes entre sua área de atuação e outros contextos profissionais;
- Construir enunciados concretos a partir de contextos reais do cotidiano.

Nessa proposta, as aulas são identificadas por temáticas com questões que permeiam o cotidiano das diferenças que habitam a geografia local e a geopolítica que a conduz, nas línguas(gens), outrora, apenas dos colonizadores com hermenêutica pluricêntrica, com representação das identidades que compõem as diversas faculdades na universidade porque

Na medida em que um professor assume a complexidade do fenômeno linguístico, psicológico, cultural, sociológico, que é a linguagem, e tenta trabalhar sobre ele, chega à investigação interdisciplinar. Ou seja, não existe a possibilidade de um estudo da linguagem (e o discurso sempre leva a isso) sem que se obrigue ao estudo interdisciplinar (PARAQUETT, 1998, p.122).

Tendo em vista a perspectiva da autora, desenvolvi as seguintes aulas temáticas:

5.2 AULA 1: Mito

O tema abordado na primeira aula foi **Mito**. Para trabalhar essa proposição, começamos com a leitura de um fragmento de um texto de Epicuro sobre a importância da Filosofia, precisamente, do ato de filosofar. Assim, parti do conhecimento dos participantes sobre a temática e, em seguida, vimos diversas perspectivas sobre o mesmo tópico por meio de diversos gêneros discursivos (texto Mito da Caverna, de Platão; documentário La Educación Prohibida, de Germán Doim; tiras de histórias em quadrinhos, de Quino etc.), a fim de que todas e todos pudessem aguçar o sensorial em todas as suas modalidades (vide Apêndice A).

O fato de trazer a leitura e o vídeo sobre o Mito da Caverna de Platão, a leitura sobre o ato de filosofar de Epicuro e as tiras de Quino com a Mafalda questionando se na cabeça caberia tudo o que se ensina na escola, fomentou as discussões sob o prisma de cada

participante em relação aos gêneros discursivos e, sobretudo, fazendo contraponto com o documentário *La Educación Prohibida*, de Germán Doim. Um dos pontos máximos dessa aula ocorreu quando *Carolina de Jesus*, que é evangélica, esposa de pastor, ao ser questionada se poderia nos dar um exemplo de algum tipo de mito, ela parou, pensou um pouco e nos disse: *“O mito de Adão e Eva, professora! Pedilhe para que nos explicasse melhor sobre esse “mito”. Ela, fazendo alusão ao Mito da Caverna de Platão e ao documentário La Educación Prohibida, explicou-nos: “Percebo, agora, que construíram esse mito para que nós, mulheres, carregássemos as culpas dos problemas da humanidade e ficássemos suportando todas as humilhações que o machismo nos impõe.”* Confesso que fiquei chocada na aula. Por conhecer um pouco da cultura evangélica (por já ter feito parte dessa religião) e por conhecer um pouco da história de vida de **Carolina**, contudo, foi um choque de felicidade e fiquei boquiaberta, assim como as demais coautoras desta tese. Foi um momento em que o silêncio gritou em nossos ouvidos e pudemos nos compreender, assim como compreendemos o desabafo de **Carolina** (participante do curso de História). Começamos a De(s)colonizar nossos sentidos, no que **Dandara**, participante da mesma turma que **Carolina de Jesus**, nos brindou com essa narrativa na língua espanhola (conforme transcrição abaixo):

“En la clase de hoy vimos algunos textos y un vídeo que muestra que el uso de la lengua española amplía nuestro conocimiento y permite que vayamos aparte de lo que estudiamos. Que somos capaces de comprender otros contextos profesionales.

En el fragmento de Epicuro pudimos ver cómo es importante la filosofía. Él dice que cualquiera es capaz de filosofar, que el joven para que tenga madurez y el viejo para que rejuvenezca.

El mito de la “caverna” de Platón y el vídeo con el resumen del documental “la educación prohibida” pudimos relacionarlos con lo que pasa en nuestro cotidiano. El mito de Platón cuenta la historia de los hombres que vivían en una caverna sin conocer otra realidad que no fuera aquella, que era muy limitada, pero uno de esos salió y vio que existía un mundo a parte de aquél y volvió para contárselo, pero el otro no creyó, dice que él estaba loco y el hombre que no quiso contradecirlo, aceptó vivir de nuevo en la caverna.

El mito no sirve para percibir que muchas veces al conocer algo nuevo quedamos felices y queriendo pasarle adelante para que tengan también una nueva visión de ciertos asuntos. Pero encontramos barreras, pues la mayoría están acostumbradas con un padrón y todo que sale de ello es un error, que no se puede cambiar, que la persona que pensó está loca.

En el vídeo vimos muchas similitudes con lo que pasa en nuestro sistema educacional. Que no se puede cambiar, enseña cantidad y no calidad, que tiene que ser como “robos”, que tiene que estudiar para una profesión y no para el conocimiento, que hay que seguir el sistema y no ser crítico.

Al fin pudimos ser como los alumnos del vídeo promover protestas sobre lo que pasa con la educación, que no quedamos como el hombre de la caverna, que busquemos nuevas formas de conocimiento, porque de todo que pudimos tener en la vida uno de los más importante es el conocimiento y eso nadie puede quitarnos.” (Dandara, participante do curso de História).

A percepção das participantes demonstra como o sensorial de ambas foi ativado, a ponto de enxergarem o que, dantes, apenas, viam. A audição se abriu para a escuta atenta, responsiva. O tato alcançou as almas, o olfato desbloqueou aromas antes não reconhecidos.

5.3 AULA 2: Anhedonia

A segunda aula temática foi **Anhedonia**. Foram abordados os principais sintomas dessa enfermidade, considerada a maior pandemia do século XXI, por meio de enunciados de especialistas da área e, também, um curta-metragem do diretor chileno Cristóbal Durán, cujo título é o mesmo que deu origem a essa aula. Começamos as nossas discussões a partir de imagens (vide Apêndice B), com isso, percebemos que a vida de todas e todos são atravessados por essa linguagem que afeta o corpo e a alma, transformando sonhos em pesadelos contínuos, além de perpetrar o medo, paralisando o ser.

Sobre a importância dessa abordagem na descolonização sensorial, constatamos que se não debatermos e percebermos essa linguagem corporal sugadora da energia dos que circulam no ambiente da sala de aula, não conseguimos avançar na De(s)colonização dos sentidos e, por conseguinte, paralisamos na busca de nós mesmos e não identificamos os sofrendores e sofrendoras que caminham ao nosso lado por conta das vendas que nos impõe a sociedade do *glamour*, ou seja, do belo sem nenhuma mácula, tipo os *photoshops* (editores de imagens) utilizados nas fotografias postadas nas redes sociais, revistas etc., escondendo imperfeições. Entretanto, nessa aula, descobrimos que muitos dos que estavam ali, já haviam tido essa experiência e, como a maioria das pessoas, também mascarávamos, o que só fazia aumentar a patologia.

Acredito na sala de aula como espaço político e o ensino-aprendizagem como trocas ideológicas, uma vez que imerso nesse espaço não há neutralidade. Posicionar-se é reconhecer sua cidadania e lutar incessantemente por seu lugar de fala que, por conseguinte, é o de origem espacial, linguístico e cultural. A língua, que entendo como cultura, não significa apenas o *ethos* de um povo ou de alguém, vai muito além, alcança e abrange muito mais, atinge almas, fere vidas, constrói pontes e arenas. Na condição de uma pesquisadora, mas, sobretudo, professora engajada na luta por uma educação libertadora,

Às vezes entro uma sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja sua terapeuta. Querem, isto sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante. Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida (hooks, 2017, p. 32-33).

Há colegas que dizem: “não sou psicóloga, deixemos os problemas lá fora, já bastam os jornais, aqui vamos aprender sintaxe, fonemas, morfologia, isso de querer conhecer alunos e ficar discutindo o que acontece fora da sala é coisa de quem enrola e não quer dar aula”. Por isso, questiono: qual o período, a oração e o texto que não estão contidas marcas de violência, sangue e desolação, na sociedade? Ao adentrar a sala de aula devemos esquecer nossas identidades, nossas verdadeiras faces? Quais os fonemas que não estão impregnados de pedidos de socorro, sejam nos olhos das muitas alunas desamparadas ou nos muitos alunos que ecoam gritos de ‘chega!’ ‘não aguento!’, ‘isso não está certo!’? Qual morfologia está esvaziada de verbos de lutas, substantivos de dor? Quais as classes de palavras que ignoramos? A fúria, a guerra, o patriarcado, o machismo, a misoginia, a escravidão, o aborto que mata mulheres, sonhos e crianças? Se a sala de aula não é um espaço em que as multiculturas não precisem empurrar a porta para entrar, então, como denominamos isso?

Nessa aula, *Dandara* escreveu, em espanhol:

“La depresión no es tan fácil de percibir como muchos piensan. En la mayoría de las casas, hasta quien siente piensa lo mismo y todavía hay prejuicio ante el tema, pues, para algunos es difícil admitir que tiene un problema y que no se puede resolver sin ayuda.

Con las tecnologías eso parece empeorar porque las personas al usar las redes sociales, por ejemplo, muestra una vida que no tiene, publican fotos, vídeos en que muestran estar felices, pero, en verdad, son, en la mayoría personas frustradas en sus vidas

personales y en el trabajo, que intentan engañar los otros y a sí mismo, para no pensar en los problemas y eso no es porque les gusten, es parte de un sistema sobrecargado que no funciona.

La depresión es una enfermedad seria que va más allá de textos explicando lo que sería la depresión, de campañas que duran solamente un mes. Es dejar de juzgar sin conocer, es estar para oír sin preguntar, pues quien pasa por eso muchas veces pierde la voluntad de vivir y no precisa de más problemas, es tratar como una enfermedad no solo del cuerpo sino del alma, es tratar cada caso específico, no generalizar porque se manifiesta de varias formas, es luchar cada día, es un paso por vez.” (Dandara, participante do curso de História).

Eu não sou psicóloga, porém, assim como hooks (2017), sou uma professora que se esforça em enxergar para além dos conteúdos e das ementas estipuladas. Eu vejo a língua em movimento e o movimento que os/as participantes das minhas aulas podem e devem dar à língua, por isso considero esse recorte apresentado nas linhas deste texto tão importante para a sala de aula. Foi libertador descobrir que nos acolhemos em nossas imperfeições, principalmente, as patológicas e sou muito grata a **Dandara** por compartilhar suas emoções conosco.

5.4 AULAS 3 E 4: Libertad

O tema **Libertad** ocupou as terceira e quarta aulas. Discutir sobre a abstração das nuances que permeiam essa terminologia envolve um mergulho em si, por meio de outrem, que envolve muito mais que políticas, sobretudo, as diversidades de sentidos que circundam as representatividades do que denominamos de vidas. Por essa ótica, despertar sobre esse teor por intermédio de Benedetti e Quino, além de outras linguagens, promoveu uma vibração entre o ser e a palavra, ativando o falar, ouvindo os sentimentos e enxergando o viver. Elaboramos poemas, cantamos poemas e criamos poemas individuais e coletivos (vide Apêndice C). Sobre essa aula vale a pena trazer aqui, a reflexão de **Bell**:

“El debate sobre “libertad” puede tocar diversas áreas. Por ejemplo, a partir de la concepción da la estatua de la Libertad de Nueva York, se puede hablar sobre la inmigración, el derecho de ir y venir de las personas y el deber de un país de recibir a los refugiados (eso se puede usar en una clase de Historia o Geografía). Se puede debatir sobre

presos políticos y la elección de no traicionar a sus ideales (como en los textos de Benedetti) en una clase de Biología o política. La libertad también se relaciona a los derechos individuales. En Medicina y Derecho se debate bastante la eutanasia, por ejemplo. Para introducir ese asunto, se puede usar los versos del poema de Hensley: [...] soy el amo de mi destino/ soy el capitán de mi alma” y discutir hasta qué punto se respeta la voluntad del paciente/cliente. Entre otras preguntas, como: ¿Qué es la libertad? ¿Hasta qué punto somos libres en la sociedad actual? ¿Cuál es la importancia de no traicionar tus propios ideales?” (Bell, participante do curso de Letras).

Essa foi mais uma aula libertadora, no nome e nas narrativas. Cada participante, assim como **Bell**, desvelou os olhares e arrancaram as mordanças. Debates questões que ultrapassaram a História e as Letras, abordamos vida e morte, amor/desamor, razão e paixão. Poderia ser só uma palavra: LIBERTAD, mas, como disse Benetti, “é uma palavra enorme.” O que não podemos fazer é limitar a liberdade de expressão, muito menos castrá-la, dado que, liberdade e ignorância são um binômio impossível.

5.5 AULAS 5 E 6: Aporofobia

Nomear, apontar, identificar e mostrar talvez nunca tenham tido tanta notoriedade quanto nestas quinta e sexta reflexões, as quais denominamos de aulas (vide Apêndice D). **Aporofobia** foi o demaquilante⁷² de um câncer social em metástase, ao tempo que ativou os sentidos, sobretudo a visão, para que verificássemos a verdadeira face da sociedade. Percebemos que Gabriel Garcia Márquez, na obra Cem anos de solidão, já indicava que se algo ou alguém, não fosse nomeado, não existiria. Nunca um “significante” teve tanto “significado,” em uma prática social de uma língua de colonizadores. Vale a reflexão de **González**:

“São textos que abrangem inúmeras questões e promovem a interdisciplinaridade necessária para a construção do conhecimento, promovem debates e reflexões podendo ser associados a conceitos presentes em diferentes áreas... A forma como a aula foi conduzida propõe debates que desafiam nossas concepções e certezas, buscando ressignificar termos presentes em nosso meio. Propõe refletir e atribuir novos significados com uma aula que te

⁷² Tema de uma palestra proferida por mim, no dia 13/12/2022, transmitida pelo canal do NEPE, Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire, UNEB, campus XII, no Youtube.

dá espaço para expor conhecimentos numa aula dinâmica em que todos aprendem através dos diversos debates que vão surgindo no decorrer da aula, abrindo um leque de possibilidades de discussões.” (Gonzáles, participante do curso de História).

Por essas razões, discutimos que a fúria direcionada a negros, mulheres, imigrantes e refugiados, população pobre, em vários cantos do planeta não é, infelizmente, uma casualidade. Se fizermos um recorrido histórico, perceberemos que o rechaço e a crueldade ao diferente sempre ocorreu, sendo justificados, muitas vezes, pela religião. A exemplo do dito, entre outros, temos a expulsão dos judeus e mulçumanos dos territórios de Castilha pelos reis católicos Isabel e Fernando, no século XV, com o propósito de defender a “verdadeira fé”. Aiza (2002) põe em evidência essas atitudes que

Comprovam que a espécie humana usou sua própria crueldade contra seus semelhantes, destacando para isso aparentes diferenças raciais, religiosas, culturais ou históricas que na realidade beneficiam a poucos. As metrópoles do poder justificam sua ação assumindo a mesma postura dos gregos com a “polis”, no sentido de que sua missão é vigiar e educar a coletividade que assume uma cultura e comportamento inferior ou bárbaro. Inclusive atribuem critérios genéticos para justificar sua atitude. Por outro lado, a religião baseada nos livros sagrados legitimará a invasão de territórios (AIZA, 2002, p. 176-177).⁷³

De acordo com a autora supracitada, desde sempre o ser humano foi perverso, tirano, se é que essas palavras possuem forças suficientes para denominar tais atitudes. Neste estudo, além de discutir os desmandos em relação aos temas elencados acima, tomando por base o percurso histórico de atos e barbáries no Brasil e no mundo à luz dos Direitos Humanos, das Políticas Públicas e a falta delas é de fomentar um debate sobre a necessidade das palavras para nomear atitudes que governantes teimam em não enxergar.

Como ilustração, Carneiro (2018) traz uma história em manchete da BBC News Brasil do Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 2018 que destaca a seguinte fala:

“Não quero mais arriscar a minha vida aqui”, diz Valéria (nome fictício), que fugiu da crise na Venezuela há quatro meses para tentar recomeçar a

⁷³ Tradução do texto original: “Comprueban que la especie humana ha usado su propia crueldad en contra de sus semejantes, destacando para ello aparentes diferencias raciales, religiosas, culturales o históricas que en realidad procuran el beneficio de unos pocos. Las metrópolis del poder justifican su proceder asumiendo la misma postura griega con la "polis", en el sentido de que su misión es vigilar y educar a colectividades sobre las que asumen una cultura y comportamiento inferior o bárbaro. Inclusive se aducen criterios genéticos en la justificación de su actitud. Por otra parte, la religión basada en los libros sagrados va a legitimar la invasión de territorios.”

vida no Brasil. "É lamentável. Mas prefiro voltar para os problemas de lá do que viver assustada e com medo de ser atacada aqui", afirma a venezuelana à BBC News Brasil, pedindo para não ser identificada. Valéria decidiu deixar o Brasil após o linchamento, na quinta-feira passada, de seu amigo e conterrâneo José Antonio González, de 21 anos, em Boa Vista, capital de Roraima. Ele estava em um mercado e foi acusado de ter furtado itens das prateleiras, num episódio que resultou em uma dupla tragédia, com sua morte e a do brasileiro Manoel Siqueira de Sousa (CARNEIRO, BBC NEWS, 2018 on-line)⁷⁴.

Nessa visão, esse continua sendo o acolhimento que se dá a um refugiado que traz consigo marcas de sofrimento e desolação. A acolhida que recebem é uma brutalidade linguística manifesta em xingamentos, linchamento e, como nesse caso, a morte. Estar imerso em outra cultura sem conseguir estabelecer interação pela barreira linguística é angustiante e se for acompanhada de atos bárbaros, não há ainda uma terminologia que ressalte isso em língua portuguesa, pois o que os refugiados e a maioria dos imigrantes pobres recebem é bem contrário do que se tem como acolhida. É por meio da linguagem que eles sentem na pele o ódio e a violência. A língua reforça os atos, como uma espécie de solidificação de pensamentos e atitudes. Estar imerso numa nova cultura e, ao mesmo tempo, ser rechaçado é estar marginalizado completamente, tornar-se invisível ou, quando se é visto, nos olhos dos que os percebem não há receptividade, além do ódio, como o relato supracitado da venezuelana.

Diante dessas ilustrações, questiono: que tipo de linguagem/língua estamos disponibilizando aos que recorrem ao nosso país por necessidade, sonho de alcançar liberdade de expressão e dignidade? A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em seu preâmbulo aponta:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum, Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão, Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações, Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores

⁷⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45492018>. Acesso em: 22 out. 2018.

condições de vida em uma liberdade mais ampla, Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades humanas fundamentais e a observância desses direitos e liberdades, Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 2-3).

Sem dúvidas, esse prólogo da DUDH pode até emocionar os mais sensíveis cidadãos, contudo, se olharmos ao nosso redor, tem acontecido de tudo, menos a observância e prática desses enunciados. Respondendo à minha própria pergunta, baseando-me no atual contexto e nos 72 anos de existência desse documento, suponho que o valor dado a ele, infelizmente, é o que se dá à maioria das leis em nosso país, ou seja, descartam-no e inviabilizam sua prática. Entretanto, é de fundamental importância que façamos emergir esses enunciados e, mais que isso, concretizá-los. Porém, para que isso se efetive, constitui-se necessário visibilizar as barbáries que negligenciam cada parágrafo desse documento.

Diante disso, em matéria de violência e preconceito o fato de sermos humanos nos iguala nesse contexto. Contudo, para a filósofa Cortina (2017), pesquisadora espanhola e, para mim, linguista aplicada brasileira, o vocábulo xenofobia não abrange a violência, o desprezo e rechaço ao estrangeiro pobre, ao diferente, às mulheres pobres e negras, ao negro pobre. A autora declara:

É impossível respeitar as pessoas e simultaneamente atacar a algumas delas pelo simples fato de que ela pertença a um determinado grupo, seja por palavra ou obra, porque a palavra não fomenta unicamente a ação de violar a dignidade pessoal, já que ao mesmo tempo é ela mesma uma ação. Entretanto, e apesar do termômetro da xenofobia ter se elevado em muitos graus nos países da União Europeia, sobretudo desde o começo da crise, observando as coisas com maior cuidado não fica claro, como comentamos, que a raiz deste aumento se encontre apenas em uma atitude como a xenofobia (CORTINA, 2017, p. 6-7)⁷⁵.

Fica claro que a palavra xenofobia não dá conta da violência das atitudes dos aporofóbicos. O cantor e compositor nicaraguense Ricardo Arjona, em suas músicas *Mojado y Si el Norte Fuera el Sur* (vide Apêndice D), faz significativas reflexões sobre a imigração,

⁷⁵ Tradução do texto original: Es imposible respetar a las personas concretas y a la vez atacar a algunas de ellas por el simple hecho de pertenecer a un grupo, sea de palabra o de obra, porque la palabra no invita únicamente a la acción de violar la dignidad personal, sino que a la vez es ella misma una acción. Sin embargo, y a pesar de que el termómetro de la xenofobia ha subido una gran cantidad de grados en países de la Unión Europea, sobre todo desde el comienzo de la crisis, mirando las cosas con mayor detención no está tan claro, como hemos comentado, que en la raíz de este ascenso se encuentre sólo una actitud como la xenofobia.

especialmente nos Estados Unidos, o que corrobora com as discussões da filósofa, supramencionada, pois, o *cantautor* pondera:

[...] Si el norte fuera el sur, serían los Sioux los marginados
 Ser moreno y chaparrito sería el look más cotizado
 Marcos sería el Rambo mexicano
 Y Cindy Crawford la menchu de mis paisanos, Reagan sería Somoza
 Fidel sería un atleta corriendo bolsas por Wall Street
 Y el Che haría hamburguesas al estilo double meat
 Los yankees de mojados a Tijuana
 Y las balsas de Miami a La Habana [...]

(ARJONA, 2009, com participação de Panteón Rococó)⁷⁶

E questiona:

[...] Si la visa universal se extiende
 El día en que nacemos
 Y caduca en la muerte
 ¿Por qué te persiguen, mojado?
 Si el cónsul de los cielos
 Ya te dio permiso...] (ARJONA, 2005)⁷⁷

Pois então, não está claro que tudo isso se deve, tão somente a xenofobia. Porém, agora temos como apontar, nomeando os atos e barbáries contra a humanidade rechaçada pelo capital.

5.6 AULA 7: Linguística Aplicada (curso de Letras) e Estereótipo (curso de História)

O sétimo debate foi escolhido pelas participantes e pelo participante da pesquisa. As escolhas deixaram-me reflexiva sobre as visões e compreensões de mundo e de suas respectivas graduações e, por certo, funções sociais. Os participantes da UFBA do curso de Letras Modernas com Espanhol escolheram o tema Linguística Aplicada, segundo seus enunciados, ele e elas conheciam muito pouco sobre a disciplina, visto que, durante o curso (tendo em vista que estavam no sétimo semestre), não conheceram muito bem essa ciência da língua(gem). Isso é um problema para outra investigação.

As participantes da UESB, estando, ainda, no segundo semestre do curso, elegeram o tema Estereótipo, justificando a escolha com a visão do senso comum sobre o curso de

⁷⁶ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=letra+de+si+el+norte+fuera+el+sur&ei=>. Acesso em: 14 fev. 2023.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=letra+de+mojado+de+ricardo+arjona&oq=letra+de+mojado+de+Ricardo+&aqs=chrome.1.69i57j0i22i30i62512j0i22i30.8167j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 14 fev. 2023.

Licenciatura em História. De acordo com elas, no imaginário da população, de suas geografias e geopolíticas, está registrado que os discentes desse curso são “maconheiros” (entenda-se usuários de drogas ilícitas), “desleixados com a aparência” (não se preocupam com a higiene pessoal) e “baderneiros” (que praticam a balburdia) entre outros estereótipos. Apresentar a multiplicidade das línguas(gens) e desmistificar construções de fenótipos pejorativos são tarefas cuja língua nos proporciona de maneira ímpar. Como aponta Adichie (2017) em *El peligro de la Historia Única - español*⁷⁸

Com relação à língua(gem), enquanto uns se preocupam em, apenas, descrevê-la outros se debruçam em sua aplicação e relevância social. Contudo, ambas ações se complementam, proporcionando, assim, a transmutação para diversas linguagens sobre uma transdisciplinaridade indisciplinar, logo, Intercultural. O/as discentes ficaram com os sentidos atentos a importância da Interculturalidade nas ciências da linguagem, percebendo como a LA é abrangente, não se limitando a problemas de falas ou sintaxes, somente, mas enxerga todas as questões inerentes a língua(gem) que envolve os seres humanos.

5.7 AULA 8: Feminismo y violencia de género

A oitava aula, cujo tema foi **Feminismos y violencia de género**, oportunizou-nos desmascarar o patriarcado e suas práticas perversas travestidas de sagrado e de bons costumes, aguçando todo o sistema sensorial para lutar contra as esmagadoras vertentes do sexismo. A partir da projeção do curta metragem: “El orden de las cosas”⁷⁹ bem como da leitura do conceito de feminismos e machismos trazidas pelo dicionário da Real Academia Española e um poema do século XIX.⁸⁰ Foi-nos possível debater a cultura patriarcal e, também, o sexismo, incluindo a violência história direcionada à população LGBTQIAPN+. Em um dado momento da aula, uma das participantes, que havia se declarado do gênero feminino, sentiu-se à vontade para nos contar um pouco de sua história, sob minhas memórias, a narrativa será em estilo indireto. *Timidamente Zeferina olhou-nos e, diante das discussões, declarou-se bissexual. Contou-nos que, por essa razão, sua mãe, ‘evangélica’, não aceitou sua presença na convivência familiar e a expulsou de casa quando ela tinha, tão somente, 13 anos de idade. Ela, desorientada, foi parar na Chapada Diamantina e viveu*

⁷⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYItZ3bTosU> Acesso em: 03 nov. 2022.

⁷⁹ Link do filme inserido no plano de aula (vide Apêndice F).

⁸⁰ A autoria do poema *El hombre y la mujer* é atribuída a Victor Hugo, não consegui identificar a veracidade da autoria, contudo, o poema está on-line e o link para consulta encontra-se no plano de aula (vide Apêndice F).

por lá, à deriva, durante um grande período. Procurou o pai, mas ele também não aceitou sua orientação sexual. Zeferina passou por vários tipos de violência psicológica e físicas. Encontrou no teatro uma forma de se (re)construir e se reinventar. Naquele momento, com apenas 18 anos, ela tinha muito o que nos ensinar, com sua história carregada de dor pela cultura patriarcal, pela “Ordem das coisas.” Zeferina sentiu-se acolhida, inclusive, declarou que a melhor amiga no curso, que também era colega dessa disciplina, evangélica, a acolheu, e todas nos acolhemos, naquele momento, compartilhando nossas dores, (re)existindo ao sexismo como nosso segundo nome: RESILIÊNCIA.

Desde criança sempre escutei: “cuidado, essa roupa está muito curta, depois não poderá reclamar, se algum estuprador mexer com você.” Você viu? a filha da vizinha é uma sem-vergonha! Casou-se grávida, é uma vagabunda mesmo!” “Coitada da filha de Fulano, foi se entregar para o cara que não trabalha, ele deu o fora, deixou a pobre perdida.” Quando eu estava pré-adolescente, por volta dos meus 11 anos, não entendia muito a razão de desclassificarem tanto as meninas e atribuírem a elas toda a culpa por qualquer maldade que realizavam consigo. Não conseguia compreender por que ao invés de haver alguém para protegê-las, era o contrário que ocorria.

O tempo foi passando e as violências cotidianas não passavam e minha compreensão das atrocidades relacionadas à representatividade do que se costumava chamar de feminino diminuía enquanto eu crescia. Enfim, todos esses enunciados não se calaram lá, na década de 70 e 80, eles permanecem ecoando até os dias atuais. Começamos a naturalizar todas essas práticas languageiras, o que o senso comum traduz: “sempre foi assim, não sou eu quem vou mudar.” Com essa perspectiva, os abusos, de todas as formas, contra crianças, mulheres e adolescentes são naturalizados e silenciados nos ‘aparelhos ideológicos do estado’. O pior dessa “cultura” é que ela não é, apenas, das décadas de 70, 80, 90, elas sempre existiram. “O tema abuso sexual contra crianças e adolescentes no ambiente familiar não é algo recente” é uma constante na história, aqui, e de outros lados do mundo (AMADOR; KRELL, 2015, p. 95).

A pergunta é: Sob quais justificativas estão as égides dessas “culturas”? A hermenêutica pluricêntrica nos remonta que essa e outras perguntas estão no centro da colonização, por isso, a necessidade de voltarmos ao mar e fazermos emergir nossa forma de ver esse legado tenebroso que nos foi imposto.

A psicologia esclareceu para humanidade as consequências, para o ser adulto, das atitudes abusivas dos que detêm o poder sobre as populações vulneráveis (vulneráveis, neste contexto são as crianças, adolescentes, população LGBTQIAPN+, e mulheres, sejam elas

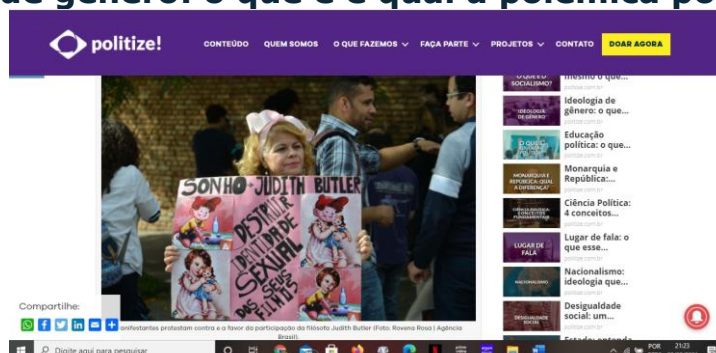
trans ou não), entretanto essa “cultura famigerada” ignora fatos e segue a prática. Aqui no Brasil, a sociedade reacionária vive com a bandeira de proteção à família nuclear, pois essa não deve sofrer os “abusos” e “ataques” dos debates sociais em que se discutem a desigualdade social, racial e de gênero, impostas pela colonização e, por conseguinte, o patriarcado, seguido pelo capitalismo. Porém, quem vai proteger a população vulnerável desse núcleo? De acordo com os dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) de maio de 2020, em tempos de pandemia, em que ficar em casa é o seguro para não contrair e espalhar a COVID-19, essa outra pandemia aumentou assustadoramente, se é que pode assustar ainda mais

Dos 159 mil registros feitos pelo Disque Direitos Humanos ao longo de 2019, 86,8 mil são de violações de direitos de crianças ou adolescentes, um aumento de quase 14% em relação a 2018. O levantamento da ONDH [Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos] permitiu identificar que a violência sexual acontece, em 73% dos casos, na casa da própria vítima ou do suspeito, mas é cometida por pai ou padrasto em 40% das denúncias. O suspeito é do sexo masculino em 87% dos registros e, igualmente, de idade adulta, entre 25 e 40 anos, para 62% dos casos. A vítima é adolescente, entre 12 e 17 anos, do sexo feminino em 46% das denúncias recebidas.⁸¹

Então, quem pode salvar as mulheres e as crianças dessa composição familiar, nesses moldes? O silêncio desolador de sempre ou o conhecimento de seus direitos e de sua sexualidade? Em que momento essas famílias são sinônimo de segurança e respeito? Essas perguntas não são respondidas, entretanto, debate-se, de forma inverídica, a identidade de gênero. O jornal on-line POLITIZE, de 23 de novembro de 2018, traz a seguinte manchete, seguida da imagem de protesto:

Figura 6 - Manchete do Jornal Politize!

Ideologia de gênero: o que é e qual a polêmica por trás dela?



Fonte: *site* do Jornal Politize⁸²

⁸¹ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contras-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 28 fev. 2021.

⁸² Manchete e imagem disponíveis em: <https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de-genero/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

Observando a imagem acima e lendo o cartaz trazido pela senhora, em protesto, onde se ler, com o auxílio de imagens ilustrando os enunciados: “Sonho → Judith Butler: Destruir a Identidade Sexual dos seus Filhos.” As ilustrações demonstram que essa destruição perpassa por menino usar vestido e brincar com boneca e menina vestir bermuda e camiseta e brincar com trenzinho. Essa polêmica em relação à identidade de gênero foi, mais uma vez, manifestada, de uma forma vergonhosa, no dia em que a filósofa Judith Butler veio ao Brasil, palestrar no SESC São Paulo, em 2017.

Os conservadores gritavam que a filósofa era bruxa e queimavam bonecos com o rosto dela, de acordo com o Diário de Pernambuco On-line, em 07/11/2017. Então, a grande população reacionária brasileira requer que os filhos permaneçam ignorantes em relação à sexualidade, ao seu corpo para que possam continuar sendo abusados por tios, pais, padrastos e outros membros da tradicional família abençoada, por qual deus? É interessante como os discursos patriarcais, antidemocráticos, baseados no capitalismo e na religiosidade cegam a população brasileira. Faz parte de qual cultura, tanta arbitrariedade? Respondendo a indagação: Ao espólio do patriarcado. Saffioti (2004) traz o seguinte enunciado, logo na introdução de seu livro *Gênero - patriarcado e violência*:

Este livro, incidindo, grosso modo, sobre violência contra mulheres, destina-se a todos(as) aqueles(as) que desejam conhecer fenômenos sociais relativamente ocultos – ou porque há que se preservar a família, por pior que ela seja, na medida em que esta instituição social está envolta pelo sagrado, ou porque se tem vergonha de expô-los. Com efeito, um marido que espanca sua mulher, em geral, é poupado em vários dos ambientes por ele frequentados, em virtude de este fato não ser de conhecimento público. Também interessa a vítimas e agressores, já que podem, certamente, identificar, em sua relação violenta, algumas de suas raízes, encorajando-se a buscar ajuda (SAFFIOTI, 2004, p. 1).

Considerando esse enunciado da autora e os enunciados de protesto da senhora com o cartaz na Figura 6, o que, infelizmente, se constata é o fato de que os escritos e pesquisa da autora não chegaram àquela que segura o cartaz e, se chegou, ela é uma das que acreditam que “[...] há que se preservar a família, por pior que ela seja, na medida em que esta instituição social está envolta pelo sagrado, ou porque se tem vergonha de expô-los.”, como bem salienta Saffioti (2004) na citação acima.

A colonização foi e é tão eficiente que o medo que ela impôs ao colonizado de sobrepor-se ao que eles denominaram de sagrado permanece silenciando, acorrentando, escravizando. Os subjugados não têm forças sequer para ir de encontro utilizando-se,

inclusive, dos próprios enunciados elegidos pela colonização, por meio dos livros selecionados para compor a Bíblia que, entre as práticas eclesiais do patriarcado e os ensinamentos de Jesus, não correspondem. Tutu Desmond (2012) esclarece à luz da Bíblia:

Felizmente para aqueles que declaram que o Cristianismo não detém direitos proprietários exclusivos sobre Deus, como se Deus fosse um cristão de verdade, há uma extensa coleção de evidências bíblicas que sustentam tal argumento. O Evangelho de João, em que Jesus clama ser o meio exclusivo de acesso ao Pai, bem em seu início traz uma declaração ainda mais cósmica e espantosa, dizendo que Jesus é a Luz que ilumina *todos*, não só os cristãos (João 1:9). Em Romanos, São Paulo ressalta que todos são condenados pelo pecado diante de Deus, - tanto judeus quanto gentios (Romanos 3:9). Tal argumento, central para os ensinamentos que ele pretende disseminar, é encontrado em uma epístola que trata da maravilha de absolvição universal. A graça de Deus, livremente concedida por intermédio de Jesus Cristo, seria inalcançável, se não houvesse a universalidade do pecado. Segundo Paulo, o pecado consiste na da contravenção deliberada da lei de Deus. Parece não haver aqui, qualquer dúvida quanto ao judeu receber a Torá e que regularmente a viola. Mas e quanto ao caso do gentio, o pagão que parece privado de uma lei divina a qual poderia violar de modo a permanecer sob divino julgamento? Se não recebeu lei alguma, então não pode ser, absolutamente, julgado pelos erros diante de Deus. Paulo então declara que o gentio também recebeu a lei, que reside em sua consciência (Romanos 2:15). Cada uma das criaturas de Deus tem a capacidade de conhecer alguma coisa sobre Deus a partir das evidências que Deus deixa em sua obra (Romanos 1: 18-20); essa é a base da teologia natural e da lei natural (DESMOND, 2012, p. 29, grifo do autor).

O autor, na mesma obra, faz a seguinte provocação: “É claro que Deus não é cristão. Seus cuidados são para todos os seus filhos” (DESMOND, 2012, p. 31), entretanto, as religiões, ditas cristãs, aqui no Brasil, (sejam elas protestante, evangélica ou católica), são as principais difusoras do pensamento colonial, sendo que, continuam a aprisionar as mulheres, crianças e adolescentes debaixo do patriarcado e, por consequência, nesses espaços as ocorrências de violência de gênero são mais frequentes. O prêmio Nobel da paz argumenta que estamos ficando pobre de diversidade e que “há um anseio pela homogeneidade e uma alergia ao outro, ao diferente” (DESMOND 2012, p.24)”, o que podemos constatar em nosso país, devido à quantidade de sangue derramado do diferente, sobretudo quando essa diferença perpassa pelo ser mulher. Para ratificar nossos argumentos, Melhem (2016) comprovou a partir de sua pesquisa que:

As análises aqui realizadas na perspectiva de gênero trazem à tona as frequentes violências perpetradas na sociedade patriarcal e nas relações de poder das quais derivam a dominação, o poder de mando e a sua aceitação como algo natural, cuja pedra fundamental tem sido a obediência. O

processo de dominação e poder do sistema patriarcal, implantado na igreja cristã se solidificou na cultura judaico-cristã, particularmente depois da sistematização teológica produzida por Agostinho de Hipona. Desde então, conceitos de culpa, pecado e da sexualidade são interpretados, manipulados e perpetrados através de papéis sociais definidos para homens e mulheres nos meios cristãos como forma de justificação e de sacralização das desigualdades sociais, submetendo-se as mulheres, em sua cotidianidade a inúmeras violências (MELHEM, 2016, p. 13-14).

É importante salientar que a culpa nesses territórios é sempre destinada à mulher. Sobre a mulher estão todos os atos lascivos, toda a loucura e o pior de tudo, com o apoio da igreja, da família e de todo o grupo social que constituem esses recintos. As violências psicológica e física consomem as mulheres em todos os espaços, no entanto, mais severo é o espaço doméstico, dito familiar, pois está constatado que

A violência doméstica apresenta características específicas. Uma das mais relevantes é sua rotinização (SAFFIOTI, 1997c), o que contribui, tremendamente, para a codependência e o estabelecimento da relação fixada. Rigorosamente, a relação violenta se constitui em verdadeira prisão. Neste sentido, o próprio gênero acaba por se revelar uma camisa de força: o homem deve agredir, porque o macho deve dominar a qualquer custo; e a mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu “destino” (SAFFIOTI, 2004, p. 85).

O fato de ser mulher, na sociedade patriarcal, é sinônimo de sujeição, essa não deve ter voz nem vez nesse tipo de sociedade e, sendo assim, é ensinada pela família nuclear a obedecer ao pai, depois, ao marido, ao padre, ao bispo, ao pastor da igreja e toda a casta masculina, afinal, o poder de decisão sobre seu corpo, sua linguagem, seu pensamento, pertencem ao homem, já que ser mulher é estar designada a todas as atrocidades e se resignar, porque deus quis assim. Da sociedade antiga até a contemporânea, nas famílias nucleares é comum ouvir os seguintes enunciados dirigidos a mulher que está sofrendo violência, por parte do marido: “Minha filha, fique quieta, não revide, cumpra com sua obrigação” (entende-se por obrigação, atender a todos os desejos do marido sem questionar, inclusive violências físicas), “homem é assim mesmo”.

Se a mulher violentada recorre à religião, ouve com constância: “Vá orar, minha filha, você será recompensada por seus sacrifícios”. A sociedade ao seu redor aponta: “Ela não deve cumprir com suas obrigações corretamente, vai acabar perdendo o marido, homem tá difícil, minha filha, segure o que você tem.” Por muito tempo, as mulheres se viram acorrentadas por discursos de resignação, por medo do julgo social, da falta de recursos para manter-se e, principalmente, por vergonha, sentimento de impotência por haver “falhado”, pelo casamento

não ter dado certo, já que a culpa de um “lar desfeito” no patriarcalismo é imputada à mulher, pois ela é quem deve assegurar o casamento, a família. Essa posição que elegeram para mulher é, como diz Saffiotti (2004), “uma camisa de força” e, para muitas, a “loucura” é sua libertação.

Seguindo a hermenêutica do colonizador, a escola, lugar em que as linguagens ocupam, ainda mais, poder e destaque, a metodologia de ensino conteudista, distante da interculturalidade que compõem esse espaço, é a que deve ser empregada, com isso, a ignorância sobre si e o outro, continua gerando vítimas de violências. O *bullying* e a violência sexual também ocupam esse espaço corroído pelo patriarcado e legitimado por políticas públicas. Notícias como o Caso Raíssa⁸³ em que a polícia diz que a adolescente matou uma menina em parque e havia ameaçado colegas com agulhas na escola não é novidade por aqui, visto que não há orientações sobre corpo, sexualidade e respeito às diferenças nas famílias nucleares e nem nas escolas, singularmente no atual momento. Enquanto continuarmos discutido e debatendo os problemas de nossa sociedade sob a ótica do colonizador, não haverá a democracia que sonhamos, pois, todos esses nossos “modelos” de ser e estar são advindos da colonização.

É necessário discutir gênero em todos os espaços da sociedade pois, “O problema reside no conhecimento das relações de gênero, que não é detido por nenhuma categoria ocupacional. Profissionais da saúde, da educação, da magistratura, do Ministério Público etc., necessitam igualmente e com urgência desta qualificação” (SAFFIOTI, 2004, p. 90), porém não é essa a ideologia do patriarcado. Pois, conclama Desmomid (2012, p. 25) “que não devemos sucumbir com tanta facilidade à tentação do monopólio da verdade controlado pela fé que temos em particular,” já que todos somos movidos pelos contextos e, de acordo com o autor, o território geográfico, geralmente, determina qual fé deve ser seguida e defendida, então essa questão é determinada dependendo do lado que você ocupa. Porém, nas sociedades patriarcais, como justificativas de “fé”, a mulher é considerada inferior e esmagada. Sobre essa questão, Lerner (2013) afirma que:

O patriarcado mantém e sustenta a dominação masculina, baseando-se em instituições como família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores. Foi por exemplo, por meio do patriarcado que se estabeleceu que o trabalho doméstico deve ser exercido por mulheres e que não deve ser remunerado, sequer reconhecido como trabalho. Trata-se de algo visto de modo tão natural e instintivo, que muitas e muitos de nós sequer nos damos conta (LERNER, 2013, p. 21).

⁸³ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/10/18/caso-raissa-policia-diz-que-adolescente-que-matou-menina-em-parque-havia-ameacado-colegas-com-agulhas-na-escola.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Então, a família, a escola e a igreja, nos moldes patriarcais, são seguras e confortáveis para quem, já que nesses espaços são multiplicadas as dores nossas de cada dia. Lerner (2013) complementa que:

Apesar de todas as conquistas femininas das últimas décadas, ainda vivemos no patriarcado. Como chamar por outro nome a realidade que mostra o relatório mais recente da ONU? Ele aponta que 137 mulheres são mortas por dia no mundo por um membro da família. Em 2017, de todas as mulheres assassinadas no planeta, 58% foram mortas por alguém da família. Além disso, 3 bilhões de mulheres vivem em países nos quais o estupro no casamento não é crime. Ao mesmo tempo, ainda se vende a ideia de que o ambiente doméstico é onde a mulher está protegida. E de que lutar contra essa proteção só pode ser coisa de feministas, essas mulheres mal-amadas que querem acabar com a família tradicional e com o sistema patriarcal, tão benéfico para as mulheres (LERNER, 2013, p. 21-22).

O patriarcado é tão vil que consegue ter apoio de mulheres. Contudo, sabemos que o patriarcado e seus efeitos são estruturais, realizados para que todos pensemos que é normal/natural e que deve ser sempre assim. Porém, olhando do lado de cá, é possível perceber que a negação de algumas mulheres a si mesmas tem deixado sequelas difíceis de recuperação.

De acordo com Lerner (2013), as mulheres sempre participaram das construções históricas, porém eram impedidas de fazer esses registros, sendo excluídas e apagadas, estratégia da ideologia patriarcal, pois dessa maneira não há como ir de encontro às imposições impostas às mulheres, se não há um registro de que já houve diferença. Aliás, a estudiosa pondera que a história da mulher está sendo desenterrada desde o século XX por mulheres e a partir da teoria feminista, por essa razão o patriarcado insiste em desqualificar o movimento feminista. No entanto, a autora assevera que o patriarcado teve um início, como sistema histórico, por isso não é natural, biológico e, não sendo natural, pode ser derrubado.

Esse é o intento de todas as feministas, apesar de identificarem o feminismo como as mulheres que não se depilam dentre outros aspectos pejorativos, em nosso contexto. Entretanto, faremos emergir nossa história e as contaremos por que não foi em vão que guilhotinaram Olímpia de Gouges⁸⁴, a fim de que exterminassem seu ser e suas ações, mas nunca retirarão o que seu cérebro conseguiu imprimir nas mulheres daquele instante.

⁸⁴ Olímpia de Gouges foi uma militante francesa pela causa das mulheres e de pessoas escravizadas. Ela escreveu os direitos da mulher e da cidadã no período da revolução francesa, no século XVIII. É considerada uma das primeiras feministas por lutar contra o patriarcado e, por essa razão, foi guilhotinada.

5.8 AULA 9: ¿Qué dicen las madres cuyos padres “abortaron” a sus hijos?

Como tema da nona aula, ativamos nossos corpos para ouvirmos e vermos os “abortos” constantes em nossa sociedade, ampliando as análises para além de nossa geopolítica, discutindo convergências e divergências das Necropolíticas que regem soberanas sob o espectro do colonizador. Esse tema chocou a todas as participantes, primeiro pela estranheza da pergunta, como assim! Pais que ‘abortam’ filhos?, segundo pelos gêneros discursivos analisados e debatidos a respeito das histórias de Imelda Cortez, salvadorenha estuprada pelo padrasto (confira Figura 9), e de Evelyn Hernández, também salvadorenha, condenada a 30 anos de prisão por um aborto espontâneo. Todas ficaram estarecidas com as políticas e códigos penais direcionadas às mulheres que praticam o aborto na maior parte dos países da América do Sul. Evelyn Hernández ficou grávida após ter sido violentada. Essa história por si só é bizarra (confira *link* do YouTube no plano de aula), contudo a sociedade, a mídia nem o código penal sequer mencionam o pai do bebê. A história de Evelyn é uma entre as dezenas de mulheres que não tem autonomia nem direito sobre seu próprio corpo. No Brasil, a situação não é tão diferente. Porém, a pergunta que não cala é **DIREITOS HUMANOS PARA QUEM?**

Quem são considerados humanos? O que caracteriza um ser humanizado? Sempre questiono essas obviedades porque é difícil compreendê-las. Se a premissa é de que mulheres, negros, negras, populações aborígenes, trabalhadores, refugiados e emigrantes pobres são humanos, por que não são abordados como tal? Em seu artigo I, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) proclama que todos os seres humanos devem ser livres e tratados com dignidade, contudo, não é isso que ocorre cotidianamente, posto que a violência é crescente nos grupos marginalizados socialmente. O feminicídio tem números gritantes, porém o que preocupa a sociedade, sobretudo com a onda reacionária que tomou posse dos poderes executivos e legislativos no Brasil, é a preservação da hipocrisia, como notificado por Moraes⁸⁵, em seu discurso na TV Senado, que será exposto neste texto. Como ilustração, destaco o caso da menina de 10 anos estuprada pelo tio, divulgado pelo G1(ES).

⁸⁵ Médico e diretor do hospital em que a menina de 10 anos, estuprada pelo tio, fez o aborto, em 2020.

Figura 7 - Notícia publicada no G1 (Espírito Santo): Exame de DNA confirma que tio estuprou e engravidou menina de 10 anos



Fonte: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2020/08/28/exame-de-dna-confirma-que-tio-estuprou-e-engravidou-menina-de-10-anos-no-es.ghtml>. Acesso em: 08 fev. 2021.

A garota, vítima dessa crueldade, sofreu, ainda, com as manifestações de uma parcela da sociedade reacionária.

Figura 8 - Notícia publicada no El País Brasil: Menina de 10 anos violentada faz aborto legal, sob alarde de conservadores à porta do hospital



Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-16/menina-de-10-anos-violentada-fara-aborto-legal-sob-alarde-de-conservadores-a-porta-do-hospital.html>. Acesso em: 08 fev. 2021.

Essa é a representação de um país em que os direitos para pobres não são respeitados, porém, há casos, ainda mais bruscos, na sociedade latina.

Figura 9 - Notícia no El País Brasil: Justiça para a salvadorenha estuprada e presa por falsa acusação de aborto



Fonte: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/17/internacional/1545084453_220569.html . Acesso em: 08 fev. 2021.

As políticas públicas e, por consequência as leis, possuem seus lados que, por certo, não é o da pobreza. A criança estuprada, tendo o direito ao aborto, ainda assim, sofreu o julgamento da sociedade, sendo apontada e humilhada, não bastasse a violência sexual sofrida. Esse público reacionário não condena o criminoso, mas a vítima, em um governo que se diz laico, mas isso só ocorre quando lhe convém. Para quem ou para quais religiões ele milita?

As discussões sobre o aborto, no Brasil e alguns países da América Latina, como do El Salvador, noticiado acima, geram muitas polêmicas, porque é como se o corpo de nós, mulheres, não nos pertencesse. Pelo machismo cotidiano somos objeto apenas de desejo e procriação, nem mesmo uma criança é poupada. A salvadorenha supracitada, além de ser estuprada, foi presa, condenada a 30 anos de reclusão, por sofrer um aborto espontâneo, após o estupro. As leis daquele país, a exemplo do Brasil, também, condenam a vítima que, muito pobre, órfã, não teve uma vida fácil, porém, as autoridades do seu país deixaram-lhe sequelas, ainda mais profunda e indelévelis.

Essa notícia gerou um tremendo debate em sala de aula, as alunas participantes ficaram boquiabertas (para não dizer indignadas, tristes, horrorizadas) ao saber desse fato, entre tantos discutidos por nós. Para fazer um paralelo com o Brasil neste trabalho, trouxe uma notícia mais recente, a da garota estuprada pelo tio. Em ambos os países, ninguém menciona o estuprador, não lhe imputa nenhuma responsabilidade, não o acusa de nada, como deveríamos denominar essas atitudes, essas leis? Por consequência desse contexto, segundo

dados do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), de 03/08/2018, ‘uma mulher morre a cada 2 dias por aborto inseguro’ aqui no Brasil. Entretanto, a sociedade que defende a vida, ignora esses dados e criminaliza o aborto, ou seja, inviabilizam um fator imprescindível de saúde pública.

Em 2015, o então vice-presidente da Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO) Olímpio Barbosa de Moraes Filho participou de um debate na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa e exemplificou, por meio de sua experiência e dados científicos, a razão do aborto ser um problema de saúde pública, pois ‘mata as mulheres e causa sequelas’. Esse mesmo médico foi quem realizou o aborto, considerado legal pelas leis brasileiras, na criança de 10 anos. Por essa atitude, foi chamado de assassino por líderes religiosos e uma parcela da população reacionária.

O Brasil é um país multicultural e, portanto, há diversos credos e religiões, contudo, a questão do aborto não deveria ser um tema religioso porque, se assim fosse, deveria privilegiar todas as religiões existentes em território nacional, entretanto sabemos que isso seria inviável, já que não haveria uma legislação capaz de referendar a todas elas. Por essa razão, quem estão qualificados para opinar e legislar sobre o tema são as mulheres, por serem seus corpos e sua opção em reproduzir (subjugar sem conhecer o contexto de todas não deve ser o papel da sociedade), e a comunidade científica, por conhecer de perto as implicações físicas e psicológicas inerentes à questão. Olímpio Barbosa de Moraes Filho (2015) no debate do Senado declara:

Ninguém é a favor da morte, ninguém é a favor do aborto propriamente dito. A diferença que separa os dois grupos é como enfrentar o problema. Se resolve ou dar resultado criminalizando a mulher e achando que ela deve ir para cadeia, ou tratar como a Organização Mundial de Saúde, a FEBRASGO⁸⁶, a FIGO⁸⁷ e a ciência baseadas nos trabalhos científicos, nas evidências... Se fossem as nossas filhas, filhas de senadores, de deputados, que morressem de aborto, isso aí já tinha mudado. Como são mulheres que não estão sentadas aqui, são mulheres pobres, porque no Brasil o aborto não é crime para uma parcela da população que tem o aborto seguro nos hospitais. Discordo totalmente que os médicos tenham interesse em ganhar dinheiro; há sim, os médicos que fazem aborto ilegal (que eu nunca fiz), que continue assim, que ele cobra dois, três mil reais. No dia que o SUS começar a fazer, eles vão perder sua fonte de renda. Um dos médicos mais ricos de Pernambuco, com Haras, que por sinal, é muito católico, faz aborto por três mil reais, com aspiração no seu consultório, e toda sociedade sabe, mas ninguém vai prender porque ele atende as amantes dos deputados, senadores e suas filhas, da população que tem dinheiro, se atendesse pessoas pobres, estaria preso. Então, eu fico triste de morar num país que ainda se discutam,

⁸⁶ FEBRASGO - Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia. Disponível em <https://www.febrasgo.org.br/pt/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

⁸⁷ FIGO - Federação Internacional de Ginecologia e Obstetrícia. Disponível em: <https://www.figo.org/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

eu digo, como foi dito aí, ouvi, ali, todas as frases que foram dadas são de pessoas muito respeitadas, mas todas religiosas. Agora vou dizer uma opinião de médico, presidente da FIGO que as mulheres, elas continuam morrendo, não é que a gente não saiba como salvá-las, na questão do direito reprodutivo, é porque, nós, sociedade, não achamos importante salvar a vida dessas mulheres (informação verbal)⁸⁸.

Assim como o médico e cientista, eu também fico triste (para utilizar um eufemismo) com essa situação, sobretudo, porque sou mulher e, nessa condição, sinto na pele as agruras de viver sob o patriarcado, mas quando se é mulher e pobre, isso é bem pior, se for mulher, pobre e negra, piora ainda mais. Quando imaginamos que não dá para ser pior, se for mulher, refugiada ou imigrante pobre e negra, ah! isso nem tem nome. Sendo assim, questiono esse capítulo da história brasileira em que esse debate ratificou essas considerações.

Para quem as políticas públicas desses países estão a serviço? O médico Moraes Filho faz uma grande declaração de quem, na realidade, governa o Brasil e, por conseguinte, para quem as leis são destinadas, denotando a NECROPOLÍTICA e a interminável “caça às bruxas”⁸⁹ Viver sob o julgo da sociedade patriarcal sempre foi razão suficiente para revoltar milhares de mulheres e estimular a luta por emancipação, direitos, respeito e dignidade. Entretanto, o novo século só possui de novo os números e os métodos de perseguição às mulheres consideradas ameaças à sociedade que preza pela família (nos moldes patriarcais), à subserviência feminina como sinônimo de virtude e à negação da competência sob forma de baixos salários. De acordo com a pesquisadora feminista italiana Federici (2019), a caça às bruxas é um tema ainda atual, posto que a tirania imposta à mulher nunca foi tema estudado apenas da Idade Média. A pesquisadora pondera que:

Existe um acordo generalizado sobre o fato de que a caça às bruxas buscou destruir o controle que as mulheres haviam exercido sobre sua função reprodutiva e serviu para preparar o terreno para o desenvolvimento de um regime patriarcal mais opressor. Defende-se também que a caça às bruxas tinha raízes nas transformações sociais que acompanharam o surgimento do capitalismo. No entanto, as circunstâncias históricas específicas em que a perseguição de bruxas se desenvolveu e as razões pelas quais o surgimento do capitalismo exigiu um ataque genocida contra as mulheres ainda não foram investigadas (FEDERICI, 2019, p. 30).

⁸⁸ Informação coletada no debate sobre a regulamentação da interrupção voluntária da gravidez nas primeiras semanas de gestação. A fala do médico Olímpio Barbosa de Moraes Filho foi transcrita por mim via canal do YouTube da TV Senado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDcuUT4TJ7c&t=255s>. Acesso em: 21 ago. 2020.

⁸⁹ Um movimento de perseguição às mulheres, de ordem reacionária, encabeçado por instituição religiosa, entre os séculos XV a XVIII, que as levava a sofrerem torturas e à morte, sendo queimadas vivas em fogueiras.

As sociedades, sobretudo a capitalista, demonstram que o patriarcado sempre temeu as mulheres livres e independentes (chamadas, até atualmente, de bruxas). Com o advento dos feminismos, continuamos no ringue patriarcal, porém, é impossível nos silenciar. Segundo Federici (2019), o movimento de Caça às Bruxas foi intensificado com o capitalismo, uma vez que tiraram das mulheres o poder de curar, fazer experimentos, questionar etc. Impondo um silêncio ainda maior em detrimento da (re)produção, visando o mercado de trabalho. Nas palavras da autora:

Devido a sua relação singular com o processo de reprodução, as mulheres, em muitas sociedades pré-capitalistas, foram reconhecidas por uma compreensão particular dos segredos da natureza, que as capacitava, supostamente, a proporcionar vida e morte e a descobrir as propriedades oculta das coisas. Praticar magia (na condição de curandeiras, médicas tradicionais, herboristas, parteiras, criadoras de poções de amor) também foi, para muitas mulheres, uma fonte de emprego e, indubitavelmente, uma fonte de poder, embora as expusesse à vingança quando os remédios falhavam. Esse é um dos motivos pelos quais as mulheres se tornaram os principais alvos da tentativa capitalista de construir um mundo mais mecanizada. A “racionalização” de um mundo natural- précondição de uma disciplina de trabalho mais organizada e da revolução científica- passava pela destruição da “bruxa”. Até mesmo as indescritíveis torturas a que as mulheres acusadas foram submetidas adquirem significado diferente se as concebemos como forma de exorcismo contra seus poderes (FEDERECI, 2019, p. 63-64).

Percebemos, assim, que o capitalismo seguido pelo patriarcado sempre encontra formas de subjugar as mulheres, principalmente, as que pensam por si, questionam as arbitrariedades e violências cotidianas. Essa perseguição às mulheres parece não ter fim e pelas mesmas razões citadas por Federici (2019), medo do poder, da inteligência, da competência e da fortaleza feminina. Para exemplificar e, talvez, poder apontar, tornar visível essa nova caça às bruxas, trago as seguintes manchetes apresentadas nas Figuras 10 e 11:

Figura 10 - Notícia veiculada no G1 (RJ) sobre juíza morta na Barra da Tijuca



Fonte: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/12/26/juiza-morta-na-barra-da-tijuca-pelo-ex-marido-levou-16-facadas-diz-laudo-do-impl.ghtml>. Acesso em: 05 fev. 2021.

Figura 11 - Notícia publicada no site Pragmatismo Político sobre jovem de 18 anos vítima de feminicídio



Fonte: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2021/02/jeniffer-capella-do-amaral-vitima-de-femicidio.html>. Acesso em: 05 fev. 2021.

Essas só são uma ínfima parcela das manchetes cotidianas sobre feminicídio no Brasil (cf. Figura 12). Viver, para nós mulheres é um desafio diário, a luta pela defesa de nossas vidas, de nosso trabalho, de nossa dignidade só termina com a morte, neste contexto chamado Brasil.

Figura 12 - Afirmação de magistrada do Juizado de Violência Doméstica sobre feminicídio



Fonte: <https://www.correio braziliense.com.br/cidades-df/2021/01/4900855-femicidio-e-fruto-da-sociedade-patriarcal-afirma-magistrada-do-juizado-de-violencia-domestica.html>. Acesso em: 05 fev. 2021.

Essa declaração não gera espanto e não é novidade, basta fazer um pequeno recorrido histórico. Porém, o que se nota no atual contexto é que, além de não contarmos com a legalização, de fato, de políticas públicas que sejam céleres e inafiançáveis, esses

feminicídios, ainda que tenham a repercussão midiática, não possuem a empatia dos órgãos governamentais, pois o patriarcado todos os dias demonstra seu poder nestas terras. O governo reacionário ganha espaço praticando arbitrariedades contra mulheres e uma grande parcela da sociedade apoia e milita a seu favor, como o fato da criança de 10 anos estuprada sofrer um aborto autorizado pela justiça e ainda ser acusada de assassina. Diante dessas constatações, como torná-las claras a ponto de se tornarem evidentes?

5.9 AULA 10: El derecho de soñar

Na última aula, com o intuito de esperançar, reservamo-nos “*El derecho de soñar*” com o auxílio de “*Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*” (1998) do saudoso escritor Eduardo Galeano. Diante das atrocidades que nos circundam, sonhar, felizmente, nos acalenta a alma e está, também, em nosso meio. Como assevera Freire (2018)

Para mim, *é impossível existir sem sonhos*. Como é que podemos aceitar esses discursos neoliberais que vêm sendo apregoados como verdadeiros e manter vivos os *nossos sonhos*? Uma maneira de fazê-lo, creio eu, é despertar a consciência política dos educadores. As doutrinas neoliberais procuram limitar a educação, a prática tecnológica. Atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas como treinamento. Creio que devemos procurar formas alternativas de trabalho. Se implantada de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável a política (FREIRE, 2018, p. 49-50, grifo do autor).

Para mim, também, é impossível viver sem sonhos. Na realidade, foram eles que me trouxeram até aqui, e são eles que me motivam a continuar a caminhada, pois a realidade só é transformada por quem sonha. Por acreditar na “educação como prática da liberdade” e “ensinar a transgredir”, transgredindo, é um dos meus sonhos. Por essa razão, penso que um currículo educacional transgressor, ao contrário do que está posto, é a fonte para a sede da De(s)colonização dos sentidos. Se todos os seres vivos falam a partir do seu lugar, vejamos o que diz Galeano, (1998):

Ponto de vista 1. Do ponto de vista da coruja, do morcego, do boêmio e do ladrão, o crepúsculo é a hora do café da manhã. A chuva é uma maldição para o turista e uma boa notícia para o agricultor. Do ponto de vista dos indígenas das ilhas do mar Caribe, Cristóvão Colombo, com seu chapéu de penas e sua capa de veludo vermelho, era um papagaio de dimensões jamais vistas. **Ponto de vista 2.** Do ponto de vista do sul, o verão do norte é inverno. Do ponto de vista de uma lombriga, um prato de espaguete é uma orgia. De onde os hindus veem uma vaca sagrada, outros veem um grande

hamburger. Do ponto de vista de Hipócrates, Galeno, Maimônides y Paracelso, existia uma doença chamada indigestão, mas não existia uma doença chamada fome. Do ponto de vista de seus vizinhos do povoado de Cardona, el Toto Zaugg, que andava com a mesma roupa no verão e no inverno, era um homem admirável: - El totó nunca sente frío- diziam. Ele não dizia nada. Sentia frio: o que não sentia era o aconchego de um agasalho (GALEANO,1998, p. 27-29, grifo nosso)⁹⁰.

Gosto muito do currículo proposto por Galeano nesse livro e tenho adotado em minhas aulas. Tudo é, de fato, uma questão de ‘ponto de vista’, porém, passou da hora de retirarmos as vendas que nos impedem enxergar os nossos. Sobre língua(gens) ele pondera:

A linguagem 1 As empresas multinacionais são chamadas assim porque operam em muitos países ao mesmo tempo, mas pertencem aos poucos países que monopolizam a riqueza, o poder político, militar e cultural, o conhecimento científico e a alta tecnologia. As dez maiores multinacionais acumulam atualmente um capital maior que o de cem países juntos. Países em desenvolvimento é o nome designado pelos especialistas aos países explorados pelo desenvolvimento alheio. Segundo as Nações Unidas, os países em desenvolvimento enviam para os países desenvolvidos, através das relações comerciais desiguais e financeiras, dez vezes mais dinheiro que o dinheiro que recebem de ajuda externa. Ajuda externa é o nome do impostinho que o vício paga a virtude nas relações internacionais. A ajuda externa é distribuída de tal maneira que, em via de regra, confirma a injustiça, e rara vez a contradiz. A África negra, sofria, em 1995, 75 por cento dos casos de AIDS no mundo, mas recebia três por cento dos fundos distribuídos pelos órgãos internacionais para a prevenção dessa peste (GALEANO, 1998, p. 31, tradução nossa)⁹¹.

⁹⁰ Tradução do texto original: “Punto de vista, 1 Desde el punto de vista del búho, del murciélago, del bohemio y del ladrón, el crepúsculo es la hora del desayuno. La lluvia es una maldición para el turista y una buena noticia para el campesino. Desde el punto de vista del nativo, el pintoresco es el turista. Desde el punto de vista de los indios de las islas del mar Caribe, Cristóbal Colón, con su sombrero de plumas y su capa de terciopelo rojo, era un papagayo de dimensiones jamás vistas. Punto de vista, 2 Desde el punto de vista del sur, el verano del norte es invierno. Desde el punto de vista de una lombriz, un plato de espaguetis es una orgía. Donde los hindúes ven una vaca sagrada, otros ven una gran hamburguesa. Desde el punto de vista de Hipócrates, Galeno, Maimónides y Paracelso, existía una enfermedad llamada indigestión, pero no existía una enfermedad llamada hambre. Desde el punto de vista de sus vecinos del pueblo de Cardona, el Toto Zaugg, que andaba con la misma ropa en verano y en invierno, era un hombre admirable: -El Toto nunca tiene frío -decían. Él no decía nada. Frío tenía: lo que no tenía era un abrigo.”

⁹¹ Tradução do texto original: “El lenguaje, 1 Las empresas multinacionales se llaman así porque operan en muchos países a la vez, pero pertenecen a los pocos países que monopolizan la riqueza, el poder político, militar y cultural, el conocimiento científico y la alta tecnología. Las diez mayores multinacionales suman actualmente un ingreso mayor que el de cien países juntos. Países en desarrollo es el nombre con que los expertos designan a los países arrollados por el desarrollo ajeno. Según las Naciones Unidas, los países en desarrollo envían a los países desarrollados, a través de las desiguales relaciones comerciales y financieras, diez veces más dinero que el dinero que reciben por la ayuda externa. Ayuda externa se llama el impuestito que el vicio paga a la virtud en las relaciones internacionales. La ayuda externa se distribuye de tal manera que, por regla general, confirma la injusticia, y rara vez la contradice. El África negra padecía, en 1995, el 75 por ciento de los casos de sida en el mundo, pero recibía el tres por ciento de los fondos distribuidos por los organismos internacionales para la prevención de esa peste.”

O autor continua enumerando os diversos tipos de linguagem e suas representações linguísticas mediante o lugar de fala dos que as nomeiam. Ele segue criticando essa diversidade de língua(gens) silenciadoras da realidade, por essa razão, nesse livro consta o seguinte programa curricular:

Programa de estudios

La escuela del mundo al revés.
 Educando con el ejemplo.
 Los alumnos.
 Curso básico de injusticia.
 Curso básico de racismo y de machismo.
 Cátedras del miedo.
 La enseñanza del miedo.
 La industria del miedo.
 Clases de corte y confección: cómo elaborar enemigos a medida.
 Seminario de ética.
 Trabajos prácticos: cómo triunfar en la vida y ganar amigos.
 Lecciones contra los vicios inútiles.
 Clases magistrales de impunidad.
 Modelos para estudiar.
 La impunidad de los cazadores de gente.
 La impunidad de los exterminadores del planeta.
 La impunidad del sagrado motor.
 Pedagogía de la soledad.
 Lecciones de la sociedad de consumo.
 Curso intensivo de incomunicación.
 La contra escuela
 Traición y promesa del milenio.
 El derecho al delirio (GALEANO, 1998, p. 8).

Quando visualizei esse programa de estudos, confesso que me vi representada nele, porém, ainda não o conhecia até o momento de preparar a última aula temática. Transcrevo aqui um fragmento do texto “O direito ao delírio”, sendo que a outra parte pode ser vista no Apêndice H, referente à aula 10:

Ainda que não possamos adivinhar o tempo futuro, sim, temos, ao menos o direito de imaginar o que queremos que seja. Em 1948 e 1976, as Nações Unidas proclamaram extensas listas de direitos humanos, mas a imensa maioria da humanidade tem, apenas, o direito de ver, ouvir e calar. Que tal começarmos a exercer o jamais proclamado direito de sonhar? Que tal delirarmos um pouquinho? Vamos fixar os olhos para além da infâmia, para vislumbrar outro mundo possível [...] (GALEANO, 1998, p. 222)⁹².

⁹² Tradução do texto original: “Aunque no podemos adivinar el tiempo que será, sí que tenemos, al menos, el derecho de imaginar el que quieren os que sea. En 1948 y en 1976, las Naciones Unidas proclamaron extensas listas de derechos humanos; pero la inmensa mayoría de la humanidad no tiene más que el derecho de ver, oír y

Com anseio de que enxerguemos e pratiquemos outros mundos possíveis, essa tese chega até nós. Faz-me necessário incluir, nesse diálogo, a reflexão de *Acotirene*, coautora deste trabalho, discente do curso de Letras que conclama:

“¿Vamos a ver la realidad?”

Estoy cierta que este conocimiento de la realidad podría y debería estar atado a enseñanza de cualquier lengua, incluso español, pues el conocimiento de una lengua no está solamente en los libros didácticos. La lengua es viva y hace parte de la realidad de sus hablantes, sea ella materna o en las clases, cuando hablamos de español como lengua extranjera, por ejemplo. No podríamos aislar lo conocimiento de la gramática, del vocabulario y hasta de la fonética del conocimiento del mundo y de la realidad cercana. Hoy los multimedios nos permiten tener muchas informaciones en un corto espacio de tiempo, no hay forma de no traer las discusiones filosóficas para dentro de las clases y aclarar cuestiones sociales, políticas y culturales, pues todo eso hace parte de la construcción del sujeto.

¿Entonces, porqué es tan difícil crear clases más interesantes, con asuntos relevantes que amplíen la visión del mundo de los estudiantes en una clase de lenguas, extranjera o no?

Algunos pueden justificar como falta de tiempo para cumplir todo el cronograma didáctico. Pienso que esta justificativa sólo me dice una cosa: formar sujetos que piensen no hace parte del cronograma. Una lástima. Entonces reflexiono y invito a reflexionar: ¿Hasta cuándo quedaremos en la caverna si el conocimiento del mundo está tan cercano? ¿Vamos a ver la realidad?”

Em resposta a *Acotirene*, digo que a questão não está na dificuldade em criar aulas baseadas na realidade, o que está claro é a colonização dos sentidos e a cauterização das consciências dos professores e professoras que acreditam (porque fomos colonizados e colonizadas, preparadas e preparados por uma escola colonizada e colonizadora) que a realidade cotidiana, que circundam as diferenças, não são conteúdos de sala de aula, muito menos em sala de aula para o ensino de línguas. Sendo assim, esse debate está, apenas, começando.

callar. ¿Qué tal si empezamos a ejercer el jamás proclamado derecho de soñar? ¿Qué tal si deliramos, por un ratito? Vamos a clavar los ojos más allá de la infamia, para adivinar otro mundo posible [...]

6 PONDERAÇÕES ANALÍTICAS APÓS AS AULAS TEMÁTICAS: PERGUNTAS INERENTES AO QUESTIONÁRIO 2

6.1 Respostas dos participantes ao Questionário 2

Quadro 6 - Perguntas do Questionário 2

Questão 1. Narre sua experiência com as 24 aulas ministradas pela professora pesquisadora Iris Nunes de Souza.

Questão 2. Diga de que maneira você, como professor(a) de língua Espanhola/História, pode ajudar a solucionar, ou amenizar os problemas sociais levantados a partir dos temas trabalhados em sala de aula?

Questão 3. Você adotaria ou indicaria essa abordagem de ensino-aprendizagem para outros cursos de graduação em que a língua espanhola faça parte do currículo? Justifique sua resposta.

Questão 4. Em relação à perspectiva de inclusão, como você avalia essa abordagem de ensino-aprendizagem de língua espanhola?

Questão 5. Qual a relevância social, acadêmica e profissional de um ensino-aprendizagem de língua espanhola instrumental com essa abordagem?

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Questão 1. Narre sua experiência com as 24 aulas ministradas pela professora pesquisadora Iris Nunes de Souza.

Acotirene: Foram aulas esclarecedoras, com temas relevantes, discussões que me levaram a refletir sobre as situações/tema apresentados, a partir de outros ângulos, pois pude ouvir vários pontos de vista e mesmo tendo meu lugar de fala, consegui pensar e ver através do olhar do outro. Através destas aulas também pude reavaliar o meu papel enquanto professora em formação e futura professora, quanto a importância de ter um olhar crítico e incluir nos programas de aula questões atuais, políticas e socioculturais associando aos assuntos normativos abordados em língua estrangeira. Uma experiência enriquecedora e reflexiva que aumentou o meu interesse na área de pesquisa e que reforçou os meus desejos em ter mais conhecimento e de poder dividir estes colocando em prática, em sala de aula, minhas experiências adquiridas.

Adelina: A minha experiência foi a melhor possível, aprender coisas novas, aprender sobre assuntos que eu nem pensava em discutir em espanhol. Hoje eu sei que estas aulas vão contribuir para uma profissional que vou ser bem melhor, se torna uma pessoa que sou. Para mim hoje eu iria fazer um poema em espanhol, foi uma experiência nova e gostosa de fazer.

Aimé: A experiência nesse período foi muito enriquecedora pelos temas apresentados e

debatidos, pelo planejamento das aulas e pelos trabalhos a serem elaborados por nós alunos. Estas tarefas foram exaustivas, tendo em vista que praticamente a cada semana se teria um gênero textual a se elaborar, cujos temas requerem aprofundamento e pesquisas em outros meios para complementar e aprofundar o entendimento, além do material apresentado em sala de aula.

Aqaltune: *Quando iniciei o curso fiquei bastante animada por saber que iria fazer a disciplina com Marcia, mas logo no primeiro dia de aula foi nos apresentado a professora Iris. Durante essas aulas tivemos diversas aulas diversificadas. Cada encontro aprendíamos algo diferente. Havia uma mediação entre professor e alunos e alunos e alunos. O bom era que os temas eram trabalhados de várias maneiras. Foi nos apresentado vídeos, letras de músicas, definição de dicionários e etc. Para mim, foram ótimas as aulas. Apesar de ter faltado algumas das aulas, as vezes que eu fui foram incríveis. Não falo isso só por falar, mas eu que estudo, trabalho e não tenho muito tempo para ver algumas notícias, essas aulas serviram muito. Nunca vou esquecer dos termos aprendidos. Muitos dos textos que ganhei por meio dos planos de aula irei usar nas minhas classes de espanhol. E uma coisa que gostei bastante foi perceber algumas dificuldades que eu tenho ao me expressar. Já identifiquei e irei trabalhar para não cometer esses erros na língua espanhola. Falo com relação à conjugação de certos verbos na língua espanhola. Tem coisas que apesar de sabermos as regras só aprendemos de verdade quando praticamos. Esses encontros serviram de espaço para isso e também para reflexões.*

Bell: *As aulas da professora Iris foram maravilhosas. Nunca tinha parado para refletir tanto o meu papel na sociedade (como cidadã e como futura professora) como fiz nestas últimas semanas. Conversamos sobre liberdade, educação, aporofobia, problemas mentais, feminismo, homofobia, aborto, sonhos... Foram muitos assuntos importantes que formam parte do nosso dia a dia, mas que dificilmente são discutidos em um ambiente como a sala de aula, escutando os dois lados da moeda, compartilhando experiências e refletindo sobre vários pontos relacionados a ele. Aprendi muito em cada aula, trabalhamos com todo o tipo de gêneros e tipos textuais e me sinto muito satisfeita, pois realmente me sinto uma cidadã melhor e mais consciente sobre alguns problemas da nossa sociedade. Aproveito para agradecer à professora pelo cuidado no preparo das aulas e de compartilhar conosco a sua visão de mundo (e de língua) como pesquisadora em Linguística Aplicada.*

Carolina de Jesus: *A experiência que eu pude ter com as 24 aulas ministradas pela professora e pesquisadora Iris Nunes foi de grande aprendizado de conhecimento acadêmico, no que diz respeito aos conhecimentos culturais, filosóficos, bem como históricos, na qual pude obter*

conhecimentos, tais como eram desconhecidos por mim. E através da metodologia aplicada por ela, pode deixar o conteúdo com clareza.

Dandara: A cada aula ministrada por Iris eu tinha uma experiência diferente, pois a cada tema escolhido por ela ao meu ver com muito cuidado e planejamento estimulava cada vez mais a curiosidade dos alunos e assim como especificou em seus objetivos nos mostrou que com uso da língua espanhola podemos aproximar várias áreas do conhecimento, um único tema pode ser usado para falar de sociologia, geografia, política, medicina, entre outros.

Lélia González: As aulas da professora Iris Nunes foram inovadoras e, particularmente, de extrema relevância em minha formação profissional. Permitiu discussões importantes tanto para meu curso quanto para minha vida pessoal, com aulas dinâmicas guiadas pela professora com total leveza, a partir de uma abordagem que nos permite ser participativos sem nenhuma pressão em relação à avaliação por meio de provas, que atualmente são usadas para avaliar a capacidade dos alunos, dessa forma, Iris Nunes trouxe uma nova abordagem que nos proporcionou compreender melhor os conteúdos apresentados pela mesma.

Luiza Mahín: Foi enriquecedor! Discuti assuntos que discutiria em outras disciplinas e se discutisse não seria tão intenso assim. Foi importante e com certeza levarei para a sala de aula e se possível em textos que futuramente irei produzir.

Maria Felipa: Foi uma experiência maravilhosa poder discutir temas do nosso cotidiano com textos e vídeos relacionados à língua espanhola foi muito bom, nos abriu um leque de compreensão de vocabulário sem pressão, com naturalidade.

Tereza Benguela: Durante as aulas consegui refletir sobre diversos temas que foram abordados nas aulas. As leituras em grupo tornaram a compreensão dos textos em espanhol mais fáceis. Essas aulas foram muito importantes para perceber que dessa forma é possível aprender uma nova língua de uma maneira mais fácil e didática.

Zeferina: A professora Iris tem um domínio maravilhoso em sala de aula. Ela consegue expandir nosso conhecimento acadêmico e aguçar nosso lado humano, em todas as aulas conseguíamos nos enriquecer do idioma e da cultura espanhola.

Questão 2. Diga de que maneira você, como professor(a) de língua Espanhola/História, pode ajudar a solucionar, ou amenizar os problemas sociais levantados a partir dos temas trabalhados em sala de aula?

Acotirene: Eu, enquanto professora, poderei ajudar a amenizar ou solucionar problemas sociais levantados em sala de aula, levando para estas questões filosóficas, sociais, políticas e

culturais, ajudando assim na construção de um sujeito que pensa, avalia e toma suas decisões a partir da conscientização dos seus papéis na sociedade; apresentando alternativas e pontos de vista diferentes para que haja a reflexão e mostrando o quanto cada um pode ajudar fazendo sua parte e quanto podemos ser fortes quando estamos unidos e conscientes de nossa representatividade social.

Adelina: *Como professora de história eu posso colocar os meus alunos para refletirem, fazer uma roda de conversa, fazer um trabalho. Conservar com eles. Falar com eles de forma descontraída.*

Aimé Césaire: *Creio que o ensino de línguas, quer seja a língua materna ou língua estrangeira pode e deve permear nos mais diversos campos do conhecimento, de forma a despertar no alunado uma consciência cidadã de seus deveres, direitos individuais e coletivos.*

Principalmente no contexto em que esses indivíduos estão inseridos. Conforme foram discutidos e contextualizados em nossas aulas, temas como liberdade, aborto, questão de gênero, aversão aos emigrantes pobres, etc. são abordagens recorrentes nos estudos e aprendizados de uma língua estrangeira que, além de despertar o conhecimento da língua, leva à reflexão e, possivelmente, transformação de padrões e criação de uma nova consciência.

Aqualtune: *Levando esses mesmos problemas sociais para as aulas de forma que os alunos possam expor a sua opinião assim como eu. Fazendo com que haja uma mediação entre ambos.*

Bell: *Hoje em dia, estamos na era da informação. Assim, lemos constantemente, de diversas fontes, mas a quantidade de fake news que se espalha só reflete o quanto somos incapazes de analisar esses textos e compará-los com outros. Acredito que os cidadãos conscientes são aqueles que leem sobre o mundo e interpretam bem aquilo que veem. Acho que, como professores de Letras, torna-se necessário que levemos aos alunos textos atuais (ou não), mas que promovam uma reflexão. O aluno que reflete é o aluno que pensa e tira suas conclusões, mas sempre leva em consideração os demais, é dizer, enxerga o outro. Como visto nas aulas, língua é poder. E nas aulas de língua espanhola, pode-se e deve-se trabalhar da mesma maneira, ampliando a visão de mundo do estudante.*

Carolina de Jesus: *Eu como professora de História posso ajudar a solucionar os problemas através de palestras com profissionais das respectivas áreas, com os temas sociais. Com o intuito de discutir os temas abordados de determinadas problemáticas que envolvem a sociedade.*

Dandara: *A partir de pequenas ações e troca de conhecimentos em sala e fora dela, gerar com os alunos e outras pessoas questões que os instiguem a pensar; a ouvir o outro, a se tornarem*

críticos, para saber como agir diante de várias situações.

Lélia González: *Os temas apresentados em sala são muitos importantes pois, são atuais e de muitas utilidades em meu campo profissional, pois os debates proporcionados, podem e devem ser usados em sala de aula, além da escolha de abordagem, isto é, o método de ensino em sala apresentado pela professora Iris.*

Luiza Mahín: *Para solucionar problemas sociais temos que trabalhá-los desde cedo, desde o ensino fundamental, pois é ali que mostramos os verdadeiros valores do ser humano, é o momento que os alunos ainda estão no processo de formação. Ensiná-los o que é o certo ajudará a amenizar tais problemas. Mas nunca é tarde em reaprender não importa a idade ou o nível de escolaridade tudo é possível quando se interesse em aprender.*

Maria Felipa: *Como professora de História, poderei ajudar dando aos meus alunos a oportunidade de discutirem sobre o tema e conhecerem-no para assim poderem agir mediante aos problemas. A divulgação é a melhor arma contra problemas sociais.*

Tereza Benguela: *Como professora, apesar de algumas limitações que existem dentro da sala de aula, é possível trabalhar esses assuntos provocando uma reflexão e conscientização nos alunos. Através de debates, dinâmicas, e reflexões em grupo é possível fazer com que as pessoas tenham chances de amenizar ou solucionar esses problemas sociais.*

Zeferina: *De forma cautelosa, nos aprontando um rumo, a professora conseguiu lapidar nosso conhecimento, acrescentar de forma não invasiva, propondo solucionar os problemas com outro olhar.*

Questão 3. *Você adotaria ou indicaria essa abordagem de ensino-aprendizagem para outros cursos de graduação em que a língua espanhola faça parte do currículo? Justifique sua resposta.*

Acotirene: *Sim, adotaria e pretendo adotar e certamente indicaria para outros cursos de graduação em que a língua espanhola faça parte do currículo. Irei adotar e indicar, pois considero uma abordagem dinâmica, que utiliza diversos meios para interação (vídeos, músicas, textos, documentários, etc) o que torna a aula mais rica, além de despertar o interesse na abordagem de temas atuais que levam todos os envolvidos (professores e alunos) a refletir com base em todo o material apresentado.*

Adelina: *Adotaria e indicaria porque o espanhol é uma língua que você aprender a fazer coisas novas e conversar, falar sobre outros assuntos em espanhol como foi estas aulas.*

Aimé Césaire: *Conforme dito no item anterior, essa abordagem é de grande significado no ensino de qualquer curso de graduação ou do ensino fundamental e médio. Cuidando-se,*

em cada caso, de observar os níveis de cada grupo e a forma da abordagem. Com filmes, músicas, textos e debates em sala de aula, palestras de professores de outras áreas do conhecimento etc. Quiçá, elaboração de um gênero textual.

Aquatalune: *Com Certeza. Pois, há muitas pessoas de mente fechada e nada melhor do que levar essas reflexões para a sala de aula de qualquer área.*

Bell: *Com certeza! É muito comum separar os estudantes em alunos de humanas, de exatas e de biológicas. Erroneamente, acredita-se que os de humanas pensam, os de exatas fazem conta e os de biológicas curam. Por que tem que ser assim? Acaso não somos todos cidadãos? Além do mais, todas as questões trabalhadas na sala podem ser vistas em diversas perspectivas, adequando-se a diversas áreas. Por exemplo, como dito num exercício anterior, a questão da liberdade pode ser tratada numa aula para alunos de filosofia (o que é liberdade?), sociologia (somos realmente livres? / liberdade de expressão), direito e medicina (eutanásia e os direitos individuais de cada um), história e geografia (imigração e a busca por uma vida melhor)...*

Carolina de Jesus: *Sim. Porque através da metodologia de ensino aplicada pela professora Iris são desenvolvidos temas, no qual abordam fatos relacionados à sociedade e que através dessa aprendizagem é possível compreender a estrutura social.*

Dandara: *Sim, e não só recomendaria seu uso em uma graduação quer tenha a língua espanhola como em outras graduações e como uso de outras línguas, inclusive achei sua ideia excelente e na minha visão é um método que deveria sim ser adotado, pois te permite com um mesmo tema ter várias interpretações, te faz pensar além, te faz “pensar fora da caixinha”.*

Lélia González: *Com certeza eu indicaria ou adotaria essa abordagem, pois permite uma ótima compreensão dos temas propostos, além de permitir entender, com base nesses temas, as abordagens e interpretações através da língua espanhola.*

Luiza Mahín: *Sim. Em 24 aulas tratamos de diversos assuntos, discutimos e produzimos e se fôssemos tratar tais assuntos seria o semestre inteiro, seria chato e cansativo. As aulas foram concretas, formuladas e bem objetivas. Foi proveitoso!*

Maria Felipa: *Eu adotaria sim, e indicaria sem dúvida, porque essa abordagem prende a atenção e motiva ao mesmo tempo, aproxima o conteúdo diminuindo a dificuldade de aprendizagem.*

Tereza Benguela: *Sim. Essa modelo de ensino-aprendizagem é uma forma muito boa para aprender uma nova língua, pois trata-se de uma maneira de refletir sobre temas, trabalhando com textos da língua espanhola.*

Zeferina: *Com certeza é uma abordagem a ser adotada em várias áreas, além do aprendizado*

da língua, temos o aprendizado da cultura podendo tornar interdisciplinar esse conhecimento.

Questão 4. Em relação à perspectiva de inclusão, como você avalia essa abordagem de ensino-aprendizagem de língua espanhola?

Acotirene: *Avalio de forma positiva, pois todos conseguem interagir, debater e trocar experiências. Há a participação de todos os envolvidos e uma escuta atenta que faz com que o ensino-aprendizagem se torne de fato uma troca de conhecimento sem segregações.*

Adelina: *Não respondeu.*

Aimé Césaire: *Hoje, está em voga esse termo inclusão. Acredito que o caminho ensino/aprendizado tem na sua essência esse viés participativo e de mudança de mentalidade de seus partícipes, alunos e professores. Nessa perspectiva, a língua espanhola deveria ter grande relevância em sua difusão em geral, além de haver uma preocupação na construção de bases sólidas por meio do ensino e do estímulo à sua aprendizagem. Primeiro porque estamos num continente em que todos os nossos vizinhos ou não têm esta língua como oficial, cujas culturas, histórias e costumes são extremamente enriquecedores para nós brasileiros. Agregue-se ainda que nós brasileiros deveríamos ter mais interesse em viajar, estudar e trabalhar nesses países. Sem esquecer que a união política de toda América Latina nos fortaleceria sobremaneira, de modo a podermos enfrentar as ingerências e prepotência dos Estados Unidos, bem assim, as forças impositivas dos países europeus que se encontram encapsulados num bloco e que sempre se coloraram como povos e cultura superiores, além de exportarem seus produtos manufaturados para nós tidos como países terceiromundistas ou periféricos.*

Aquatalune: *É importante, pois amplia nosso conhecimento de mundo e das pessoas ao nosso redor.*

Bell: *Acho muito adequada. Tomando como exemplo a língua estrangeira, observa-se que os livros didáticos raramente incluem negros ou personagens homossexuais, como se não existissem na sociedade e tratando como tabu algo que deveria ser natural. Acredito que a abordagem seguida nas aulas dá voz a essas minorias, algo fundamental nos dias de hoje.*

Carolina de Jesus: *Eu avalio a abordagem de ensino-aprendizagem da língua espanhola como uma metodologia que agrega variedades de conhecimentos. Através da metodologia de ensino-aprendizado da língua espanhola aplicada por Iris Nunes, pode-se perceber a inclusão desta metodologia através de outras disciplinas durante o curso de História.*

Dandara: *Esse método é na minha perspectiva válido e muito proveitoso e deve ser aplicado porque é um dos que melhor consegue ajudar os alunos a ampliar seus “horizontes”.*

Lélia Gonzáles: *Esta é uma ótima abordagem no que diz respeito a inclusão, pois o professor tem uma relação bem mais próxima com o aluno, tendo melhor acesso a suas individualidades, com uma aula que demonstra uma sensibilidade e encoraja o aluno a ser mais participativo, abrindo um leque de possibilidades de reflexões a partir de temas tão bem escolhidos como os apresentados pela professora Iris com o uso da língua espanhola.*

Luiza Mahín: *As aulas tem que ser inclusivas! Inclusivas de assuntos que ajudem aos alunos a pensarem e a questionar. Ensinar e aprender! A educação é um círculo que na sala de aula tanto o aluno como o professor aprendem. Aluno e Professor são dois mundos diferentes que quando são postos no mesmo espaço se tornam um mundo, um circular de experiências que cresce e se renova. É um reaprender aprendendo!*

Maria Felipa: *Excelente, porque mostra que é possível essa fusão de conteúdos interdisciplinares para o estudo da língua.*

Tereza Benguela: *Essa forma de abordagem é ótima e deveria ser aplicada em todos os cursos de língua estrangeira.*

Questão 5. Qual a relevância social, acadêmica e profissional de um ensino-aprendizagem de língua espanhola instrumental com essa abordagem? (Somente para os participantes do curso de História)

Adelina: *As aulas instrumentais no ensino é preciso muito ainda, algo novo no ensino da língua espanhola. De forma nova de ensinar as acadêmicas e reestruturar estas aulas instrumentais*

Carolina de Jesus: *A relevância social, acadêmica e profissional de um ensino-aprendizado de língua espanhola é no aspecto de interpretação de textos e aprimoramento do idioma.*

Dandara: *Sua relevância social seria que esse ensino te leva a ter várias interpretações e aproxima várias partes do conhecimento o que os leva a verem a vida sob vários aspectos e ajuda a ver o ponto de vista do outro, a respeitar o outro, na vida acadêmica ajuda na melhor compressão dos conteúdos, é como citou a professora em seu objetivo, ampliar os conhecimentos, fazer uma ponte entre as várias áreas desse conhecimento e o profissional, ser inovador, um profissional a frente dos seus colegas é ser um profissional que entende a individualidade dos seus alunos, usar esse método para que consiga mostrar o aluno sua potencialidade, a um ensino qualitativo e não quantitativo.*

Lélia González: *Há relevância social, pois, permite debates e discussões, quebra de alguns paradigmas socialmente e tradicionalmente impostos, revisão de conceitos pré-estabelecidos, um novo olhar na construção de uma nova e distinta identidade social que permite olhar com*

mais respeito a individualidade do outro, a lutar por aquilo que acreditamos, dentre outras diversas questões. A abordagem e os temas propostos na disciplina de língua espanhola instrumental teve relevância acadêmica pois, a partir desses temas pude utilizá-los em outras disciplinas nas quais consegui compartilhar os conhecimentos adquiridos na disciplina espanhola, sendo assim, esses elementos de abordagem e temas terão extrema importância no âmbito profissional pois poderei utilizá-los em meu campo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos meus futuros alunos de história tudo o que me foi proporcionado.

Tereza Benguela: *É de muita importância, pois essa forma de ensino ajuda o aluno a ter um desenvolvimento maior dentro da disciplina.*

Zeferina: *Olhar a sociedade com outros olhos, através da influência que a cultura espanhola exerce, nomes de muita relevância na cultura mundial foram citados em sala de aula.*

Fonte: Elaborada pela autora desta tese

A partir do viés temporal: **antes, durante e depois** das aulas temáticas, verificaremos os instrumentos de análise de dados, ou seja, neste momento, farei um resumo do que foi analisando até então, **o antes das aulas temáticas**, em seguida, sigo com as análises do Questionário 2 e o relatório da professora participante do curso de História. Sei que pode parecer repetitivo para você, leitor e leitora, mas, como foram diversos os instrumentos e, também, a disposição temporal foi uma tríade (antes, durante e depois), senti necessidade de ratificar as análises resumindo neste capítulo, em que respondo, inclusive, as questões de pesquisa, a partir das respostas dos participantes e coautores dessa investigação.

Como os participantes da pesquisa pensavam o **Ensino de línguas, Aulas e Práticas pedagógicas antes das aulas temas**:

As expectativas dos participantes da pesquisa em relação às disciplinas LET A75 e DELL0889 revelaram que o currículo está diretamente ligado ao que os discentes esperam das disciplinas, o que traz a ementa é o que, de fato, constrói suas expectativas. O poder do currículo é reverberado inconscientemente no desejo do aluno, não importa se o curso é de formação de professores da língua ou de quaisquer outros cursos, como ocorreu no caso dos discentes de História e Letras, repito aqui, alguns enunciados, bem como as ementas, para que nos situemos, posto que estamos algumas laudas distantes das referidas análises.

LET A75: Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.

Bell: *“Espero ler e escrever um pouco de tudo o mais importante é que sejam textos interessantes e que despertem a vontade de discutir e escrever sobre eles.”*

DELL0896: Laboratório de Língua Estrangeira II⁹³ (espanhol) - Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário

Dandara: “Aprender a gramática e um pouco de pronúncia do idioma.”

Os reais desejos dos discentes ficam reprimidos ou já foram apagados pela linguagem curricular. Uma aula de língua, para a maioria dos participantes, deve ter teoria e prática, porém, o que eles chamam de teoria é a estrutura gramatical e a prática os exercícios inerentes à gramática, a exemplo de *Acotirene: “Para mim, uma aula de língua estrangeira, além de trabalhar “toda” a gramática, como já é habitual, deve ter ênfase também na prosódia tratando sobre acento, ritmo e entonação, que considero muito relevantes e que hoje percebo que não é dada a devida importância.”* Embora a participante tenha consciência de que o foco não deve estar na norma, ela enfatiza a forma, ou seja, a prosódia, a pronúncia, o que fica implícito que se deve haver treinamento para que o aprendiz possa fazer uma pronúncia inerente ao “nativo”, com todas as questões fonológicas. Isso está ligado, também, à maneira com a qual ela entende que deva ser um professor, pois como seu curso forma professores e professoras de Língua Espanhola, fica no imaginário de que deve ser perfeito, haja vista as exigências da fonética e fonologia. Esse trabalhar ‘toda’ a gramática é significativo, ainda que ela critique, de alguma forma, ao dizer que não deveria se preocupar com a norma. Contudo, está implícito que para uma aula ter qualidade, o professor necessita “dominar” toda a gramática, mas não precisa cobrar. Isso no caso do curso de Letras que prepara professores em que a dicotomia entre ensinar e não ensinar gramática parece interminável e, conseqüentemente, confunde ainda mais os discentes com a perspectiva de que língua é um elemento que precisa ser ingerido para que, após todo processo do aparelho digestório poder ser colocado para fora, a ponto de *Luiza Mahin* externar que o professor, em sua aula deveria *“Ensinar o que deve ser ensinado.”* E o que deve ser ensinado? O que direciona a ementa, por exemplo, apenas?

Na perspectiva dos discentes do curso de História, a preocupação que a aula fosse dinâmica, entendendo por dinamismo, aula divertida, ou seja, lúdica, pois, no imaginário dos discentes de Línguas Instrumentais/Fins Específicos, aula de língua deve ser para descansar de teorias pesadas, a prática deve ser resumida em exercícios gramaticais e músicas, embora tenham consciência de que, na condição de professores de História, devam levantar questões

⁹³ A disciplina de língua estrangeira possui esse nome nos cursos de História, Filosofia e Letras Vernáculas, na UESB. Os demais cursos a denominam *Língua Instrumental* para desenvolver as mesmas habilidades contidas em DELL0896.

problematizadoras, mas isso não é coisa de ensino de línguas. É como se a língua se resumisse em gramática e gramática não é legal, se não tiver brincadeiras e músicas.

Maria Felipa: “Deve ser descontraída e dinâmica”.

Gonzalez: “Aulas práticas que ajudem na pronúncia e aulas teóricas que ajudem na compreensão e leitura.”

Dandara: “Precisa conter vários materiais para facilitar a compreensão como música, textos, vídeos, etc”

Entretanto, há os que requerem: *“Além de competências básicas que devem ser desenvolvidas (fala, audição, leitura e escrita), acho legal que as aulas de língua estrangeira tragam reflexões sobre a língua para que o aluno entenda o que está fazendo e por quê) e sobre problemas sociais, sobre aspectos interculturais, costumes de outros povos...” (Bell).*

É perceptível, nos dados, que a história de cada discente, o percurso com a língua, o aspecto social e econômico, o contexto geopolítico de sua trajetória de vida (idade) e a licenciatura que escolheram cursar influenciam nas leituras que eles fazem sobre como deve ser uma aula. Determinadas construções socioculturais implicam, diretamente, na forma que cada um compreende aula e ensino. As identidades e representações, que formaram o sensorial dos participantes, permanecem cristalizadas e, por esse motivo, são reproduzidas. Ainda que inconscientes, requeiram outros modelos, outras formas.

Bell é uma garota que escolheu fazer o curso de licenciatura em Letras com Espanhol porque morou na Espanha, teve contato com outras culturas linguísticas, bem como outros *ethos*, *Aimé*, apesar de possuir um poder econômico que o permite conhecer várias partes do mundo, traz consigo toda a construção do regime ditatorial em que cresceu, por essa mistura identitária de vários mundos em seu mundo, para ele, aula deve ser *“Motivadora, considerando sempre a importância da língua para a comunicação, leitura e escrita multicultural a partir das possibilidades que a língua proporciona. Praticidade, aprender uma língua estrangeira requer muita prática em sala de aula e em diversos momentos do aprendiz”*. O que seria essa aula motivadora?

Lembro-me que essa palavra era utilizada com muito fervor nas décadas de 70, 80 e 90, ainda que não definissem qual seria essa motivação. Porém, recordo-me, nitidamente, das aulas de Didática, do antigo Magistério, em que as professoras ensinavam que para motivar os

alunos, o docente e a docente deveriam ter uma boa dicção e saber se impor, compreendendo motivação como sinônimo de “controle de classe” que, por sua vez, era sinônimo de controlar pessoas. Percebemos que ele envolve a motivação com a teoria de que língua está direcionada para “comunicação,” no que implica que o professor deva saber os critérios desse comunicativismo, praticando-os exaustivamente como naqueles métodos de repetição de frases que, embora não tivessem sentido em situações reais, estavam bem escritos na língua meta e saber pronunciá-las era o fator principal.

Apesar de ele trazer o termo multicultural, consigo perceber que a palavra está atrelada às suas viagens, ao conhecimento que tem de outros povos, logo, esse multicultural seria elencar para os discentes, o número de falantes e países dessa língua, como é encontrado até nossos dias, nos livros didáticos de ensino de línguas, visto que, quando ele ressalta a prática da língua, ele ressalta “outros contextos, além da sala de aula”, além de outro momento ele expressar que todos e todas deveriam visitar os países, não considerando que brasileiros e brasileiras vivem em uma desigualdade social absurda e, por conseguinte, viajar, por certo, não é prioridade, já que sobreviver consome todas as energias e o salário que recebem.

No entanto, para *Tereza* uma aula ***“Deve conter aulas práticas para que o discente possa aprender a parte prática da língua, não apenas a gramática. Acho interessante que o aluno tenha contato com os elementos culturais.”*** *Tereza*, oriunda da era tecnológica, nativa digital, conhece o mundo muito mais virtual que real, traz no seu imaginário aulas de línguas práticas. Essa praticidade deve estar aliada aos elementos culturais, sendo que em seu imaginário CULTURA é: ***“Lugares históricos, a cultura mexicana, culinária, músicas, cidades, a variedade de comidas.”*** Isso revela que em seu percurso com aprendizagem de línguas, a CULTURA de um povo está resumida aos pontos turísticos, à gastronomia e às músicas. Tudo isso pode ser comprovado nos cursos que preparam materiais com o mesmo teor, trocando, apenas, a língua meta, ficando plasmado na consciência dos aprendizes de que a CULTURA se restringe, tão somente, às alegorias e aos pontos turísticos.

As problematizações reais do cotidiano não aparecem como CULTURA(S), até porque tais práticas, ao homogeneizar as CULTURAS e as representatividades identitárias de cada povo, criam no sensorial dos aprendizes que todo povo tem as mesmas construções históricas e ideológicas, as únicas diferenças existentes são os pontos turísticos de destaque de cada território geográfico. Sendo assim, o que diz *Adelina*, em relação à importância de um curso de Língua Espanhola Instrumental, faz muito sentido: ***“é importante porque a gente aprender outra cultura e consegue ler os livros em espanholas e traduzir os textos e buscar aprender e cada vez se apaixonando pelo espanhol.”***

Já para *Aqualtune*, estudar Língua Espanhola em outras graduações é importante **“Porque fazemos parte de um país que faz parte do Mercosul. E também porque estamos rodeados de países que tem o espanhol como língua oficial.”**

Para os participantes de Letras, constata-se que a importância do ensino de espanhol em outras graduações está vinculada a:

- O Brasil faz parte do Mercosul;
- Fazemos parte de um continente em que a Língua Espanhola é a língua majoritária dos povos que nele habitam;
- Porque é bom para o currículo;
- Porque nos aproximaria “de los hermanos”.

Para os participantes de História, a importância implica, diretamente, no desenvolvimento acadêmico, entendendo que para esse desenvolvimento, como explicita *Zeferina*, seja **“de suma importância, [porque] vários livros que precisamos só temos acesso em espanhol e para além dos livros o conhecimento da cultura espanhola é necessário pra nossa formação também humana”** O que salta aos olhos no enunciado de *Zeferina* é o fato de ela dizer que **“o conhecimento da cultura espanhola é necessário pra nossa formação também humana.”** Como será que ela estaria pensando essa cultura e, por certo, a formação humana, visto que sobre Cultura ela declara ser: **“A colonização do país e como se deu suas organizações sociais.”**

Foi surpreendente ler essa declaração! *Zeferina*, como disse anteriormente, teve que amadurecer muito cedo, a conheci com 18 anos, mas seu acervo de vida e leituras de mundo eram vastos porque desde os 13 anos teve que lutar ferozmente para salvar sua existência, por essa razão, a sua perspectiva sobre cultura destoou, inclusive, dos participantes do curso de Letras que, estavam, também, engessados em uma visão de CULTURA(S), exatamente como alegoria, como nos mostra a colonização dos saberes epistemológicos para o ensino de Línguas. Considerar o contexto social, trajetória de vida e, sobretudo, conhecer o discente, faz muita diferença para que se compreenda seu agir e pensar. Embora a escolarização invalide esse conhecimento, *Zeferina*, resistente que é, sabe o poder que as CULTURAS exercem sobre a humanidade, principalmente a partir de 1492, no processo da colonização. Afinal, ela traz as marcas dessas CULTURAS no corpo e na alma.

6.2 Durante as aulas temáticas

Confesso que, em 2018, eu me encontrava desequilibrada emocionalmente, estava (des)suleada, conforme relato anterior. Contudo, vesti-me de coragem e recorri à professorinha, aquela que só sabia dar aulas, aquela insignificante, pois é, tive que lhe pedir auxílio, perguntando-lhe: Como vai ser isso? O que você vai fazer? Considerando que você irá trabalhar com uma turma, praticamente, no final do curso, todos muito empoderados e empoderadas, como você vai organizar essa proposta? Então, a professorinha, naquela época, com mais de 35 anos de sala de aula, foi a minha salvação, naquele momento. Ela sempre amou o que faz, mas, naquele momento, poxa!... o medo e o nervosismo quase a paralisaram. Contudo, ela partiu mesmo com medo.

O primeiro passo foi ouvir-lhe, respondendo a essas perguntas e mais:

- O que você entende por Interculturalidade?
- Como você preparará essas aulas com base nesse entendimento?
- Como pretende desenhar os momentos em sala de aula?

Então, fui visualizar, mais uma vez, recapitulando o que diziam os teóricos e teóricas sobre Interculturalidade. Naquele momento, não havia enxergado, ainda, o que essa palavra traz consigo; em sua constituição, também não enxerga bem porque todos os sentidos estavam cauterizados, configurados sobre os padrões colonizadores. Embora eu quisesse me desvencilhar, me ressignificar, não sabia como fazê-lo. Mas, após ouvir a professorinha e recapitular as bases teóricas que escolhi para dialogar comigo, minha visão foi ficando menos turva, o embaçamento começou a se dissipar, lentamente, pouco, a pouco. Foi, naquele momento, muito preciso, que esse pouco já me reorientou para construção das aulas. Criei um modelo de plano de aula e o preenchi com meus sonhos, quase que esquecidos pela dureza do percurso. E lá fui eu.

Primeiro dia fui apresentada para a turma pela professora Marcia Paraquett, regente oficial da disciplina. Dia de falar da proposta e fazer diagnóstico inicial com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como a aplicação do primeiro questionário. Na aula seguinte, fui munida com o primeiro tema a ser trabalho e os planos de aula (confira os Apêndices A, B, C, D, E, F, G e H).

Percebi a estranheza dos participantes, mas, mesmo assim, não titubeei, caminhei. Conforme o tempo foi passando, conheci melhor os participantes, me aproximei das pessoas

matriculadas nas turmas e fui me sentindo mais animada. Então, os debates em sala eram maravilhosos, até que fui lendo as produções textuais e ficando cada vez mais encantada, degustando cada palavra, cada detalhe, sentindo na pele a emoção de me fazer compreender compreendendo.

Para ilustrar, transcrevo a atividade inicial inerente a primeira aula temática de **Bell**, a fim de que me compreendam. Já sabem, sou professora, logo necessito exemplificar o que digo. Desculpem-me a informalidade, mas preciso ser assim, mesmo aqui:

“La educación, la prohibimos todos

Todos fueron niños y adolescentes y fueron pocos los que no tuvieron problemas en la escuela. Ese lugar adonde se va cada día y durante horas se aprenden asuntos de diversas disciplinas. Ese lugar donde conviven alumnos de distintas clases sociales, ideales, color de piel, religión. Ese lugar tan propicio para educar a los estudiantes (con el auxilio de los padres) a vivir en sociedad, la mayoría de las veces sólo enseña a competir, a repetir y a discriminar. Los alumnos se convierten en un número (sus notas) y se ven obligados a llegar a padrones imposibles. Pero todo eso no es, apenas, culpa de la escuela. Los padres no escuchan a sus hijos y la sociedad (políticos, ciudadanos) ignoran esa situación y no escuchan el apelo de los estudiantes que están cansados del sistema. Y es que, como lo dijo un alumno del documental “La educación prohibida”, la educación la prohibimos todos.

Se cree que, al todo, existen nueve tipos de inteligencia: lógico, matemática, lingüística, musical, espacial, corporal, cinestésica, intrapersonal, naturalista y existencial. Todos somos alguien en la vida, llenos de habilidades y potencial, aunque la escuela nos enseña a todos las mismas disciplinas y nos pide que alcanzemos un nivel al que no todos podrán llegar. Alguien puede ser muy buen bailarín, pero no conseguir hacer buenas ecuaciones. Otra persona consigue lidiar muy bien con los demás (sabe escuchar, aconsejar...) pero no comprende bien la colocación pronominal. Eso es mucho más común de lo que parece, aunque el sistema educativo lo deja de lado. Así, desde un principio, la individualidad del alumno es ignorada y todos pasan a competir por las mismas cosas, pero nunca en igualdad de condiciones.

Si se niegan sus habilidades, los alumnos crecen frustrados, indecisos y con la falsa impresión de que son vagos o de que no sirven para nada. Pocos estudian lo que quieren y les despierta interés, ya que desde niños sus vidas ya están decididas. A los 6 aprenden a leer, a los 13 aprenden biología, a los 15 estudian química y a los 18 tienen que elegir la

profesión que ejercerán por el resto de la vida. La presión es enorme y a nadie le parece importar, al final, “todos pasamos por lo mismo”.

Pero ¿hasta qué punto se debe acatar ese sistema y aceptarlo sin rechistar? El gobierno hace constantes cambios en el sistema de educación (casi siempre privilegiando a los más ricos), los estudiantes se ven privados de opciones (pues el gobierno, y no ellos, quien elige si van a poder estudiar filosofía, sociología, historia o español) y lo que aprenden en clase es a repetir lo que otros afirmaron antes.

Como en el mito de la caverna de Platón, los alumnos son doctrinados a estar de acuerdo y aceptar lo que los profesores dicen. Pocos se ven en situaciones de debate y cuando expresan su opinión, son reprimidos si esto no se encaja en la norma. Los alumnos no aprenden a decidir, no comparten sus frustraciones y si vivimos en una sociedad no sana, la escuela crea máquinas repetidamente enfermas. ¿Cómo crear “ciudadanos de bien” si los estudiantes no piensan, no respetan, no debaten, no reflexionan?

Para concluir, insisto en la idea de que todos prohibimos la educación. Somos intolerantes y aceptamos “por buenos” los valores que nuestros padres pasaron (aunque no analizamos si esos valores son anticuados o hieren a otros). No aceptamos opiniones distintas a la nuestra y no queremos que nadie nos cuestione. El joven que piensa, que lucha, que se rebela, es visto como “comunista” y la sociedad ya trata de reprimirle. Al final, nadie quiere escuchar a quien salió de la caverna. Seguramente estará loco.”

Pensem na felicidade ao ler esse e outros textos dos demais participantes! Fica clarividente como o movimento dialético de De(s)colonização sensorial começa a rasgar as vendas, desobstruir os ouvidos, cortar as amarras e aspirar novas possibilidades.

Ao gerar os dados no curso de História, eu já estava mais segura, meu olhar mais aguçado, os sentidos bem despertados. O ano foi 2019, os meses: agosto e setembro. Por lá, também, a surpresa foi grande com a minha prática pedagógica. Transcrevo, aqui, a resposta de **Lélia Gonzalez** para a seguinte pergunta sobre a aula, cujo tema foi LIBERTAD:

Quais os debates que propõe esse tema, essa aula, da forma em que foi conduzida?

A forma como a aula foi conduzida propõe debates que desafiam nossas concepções e certezas, buscando ressignificar termos presentes em nosso meio.

Propõe refletir e atribuir novos significados com uma aula que te dar espaço para expor conhecimentos numa aula dinâmica em que todos aprendem através dos diversos debates que vão surgindo no decorrer da aula, abrindo um leque de possibilidades de discussões.

Nessa mesma aula, os participantes produziram poemas em espanhol, a título de exemplo, transcrevo o de *Dandara*:

*“¿Qué es libertad?
 Libertad es librarme de mí mismo,
 Pues a veces el mayor vilano de mi busca para ser libre soy yo
 Ser libre no es ganar el mundo
 Ser libre es ganar a mí mismo
 Ser libre es conocer hasta donde puedo ir
 Ser libre es todo eso, es conocerme
 Es encontrarme y saber que puedo seguir adelante.”*

Fiquei extasiada ao notar que eles estavam compreendendo a proposta, mais que isso, estavam degustando o fato de seus linguajamentos e bilinguajamentos serem importantes no processo de aprendizagem, que elas e ele já eram bons leitores, só bastavam ser melhores compreendedores das realidades que os circundam e perceberem que as diferenças que cada um trazia eram elementos de enriquecimento das discussões e, por conseguinte, da aprendizagem. Esses textos surgiram do mergulho que as participantes e o participante foram dando na língua(gem) para além da gramática e da comunicação. Perceberam que a língua tem o poder de exprimir sonhos/desejos e, sobretudo, de interagir entre as diferenças. Assim, foram se entendendo como construtores de seus conhecimentos com/na/pela língua espanhola, percebendo pontos interseccionais entre si e a/o outra(o) problematizando as relações existentes entre os vários campos de saber, sobretudo dando-se conta de que nenhum condutor ideológico é solto, nenhum currículo é despido de neutralidade e, principalmente que elas e ele são construtos de todas as relações e conexões que estabelecem com/na vida.

6.3 Após as aulas temáticas

Qualifiquei em dezembro de 2019, logo após terminar a segunda geração de dados, no curso de História, da UESB. Até aquele momento, o título da tese já havia mudado quatro vezes. O primeiro título foi: **Ressignificando o ensino/aprendizagem de Língua Espanhola para Fins Específicos-LEFE: UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL E CRÍTICA**; o segundo foi: **Diálogos entre docente e discentes: Reconstrução da identidade docente e resignific(AÇÃO) do ensino-aprendizagem de língua espanhola instrumental**. O terceiro

título foi: **DIÁLOGOS ENTRE PARES: Resignific(ação) do ensino-aprendizagem de língua espanhola Instrumental/Fins Específicos por meio da interculturalidade**, e qualifiquei com esse, porém, de lá para cá, muita coisa mudou, inclusive eu.

O fator preponderante de minha mudança foram os dados. Quando comecei a enxergá-los, pensei: Nossa, claro, é isso! Essa proposta de ensino sugere a **De(s)colonização dos sentidos**. Nisso, já estava no final de 2021, já havia escrito quatro capítulos da tese que abandonei, praticamente, por inteiro. Em 2022, conversei com professora Márcia, minha orientadora, via *Google Meet*, expliquei-lhe as razões que me fizeram adicionar e suprimir alguns pressupostos teóricos e reescrevi, praticamente, todo o texto. A partir das minhas reflexões sobre os dados, nasceu o título: **DE(S)COLONIZAÇÃO DOS SENTIDOS: Urgência necessária para um ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos Humanizador-LEFEHU**. As atividades e as respostas dos participantes tiveram um efeito de(s)colonizador recíproco de nossos sentidos, pois, a forma de ensinar LEFE e a forma que eles aprendiam foi efeito de(s)colonizador sensorial.

Os textos de *Bell*, *Dandara* e *Lélia Gonzalez* trazidos como exemplos, demonstram esse processo de De(s)colonização sensorial, a partir das aulas temáticas Interculturais. O poema de *Dandara* é revelador, desvendando o velado, retirando a venda, rasgando a mordada, sentindo, profundamente, na pele e desabafando os sentidos.

“¿Qué es libertad?

Libertad es librarme de mí mismo,

Pues a veces el mayor vilano de mi busca para ser libre soy yo

Ser libre no es ganar el mundo

Ser libre es ganar a mí mismo”

A declaração de *González* ao dizer que a aula “*Propõe refletir e atribuir novos significados com uma aula que te dar espaço para expor conhecimentos...*” Além de todo o texto de *Bell* e sua constatação de que: “*No aceptamos opiniones distintas a la nuestra y no queremos que nadie nos cuestione. El joven que piensa, que lucha, que se rebela, es visto como “comunista” y la sociedad ya trata de reprenderle. Al final, nadie quiere escuchar a quien salió de la caverna. Seguramente estará loco.*”

Se todas essas construções e reflexões revelam loucura, quero ser e estar do lado dos loucos, pois esses ousam sonhar e ‘esperançar.’

6.4 Análise das respostas ao Questionário 2

Enfim, analiso a visão dos participantes da pesquisa sobre a prática pedagógica De(s)colonizadora dos sentidos. Ao narrarem suas experiências com as aulas temáticas, as participantes e o participante declararam da experiência, sobretudo, por vislumbrarem uma outra perspectiva de língua(gem) e, por conseguinte, conhecerem outra forma de ensinar e aprender sobre as ontologias cotidianas. O cotidiano, embora faça parte de suas vidas, não fazia parte das suas aulas, quer seja para formar professores e professoras de Língua Espanhola ou para formar professores de História em que a Língua Espanhola é mais uma forma de humanizar e expressar as subjetividades por meio de outra língua/cultura.

A realidade é que a Interculturalidade demonstrou que todos os saberes importam, sejam eles escolares ou de mundo/de vida, devendo todos eles constarem nos currículos, não apenas na sala de aula, invisibilizados na subjetividade de cada discente. Além disso, ficou esclarecido que a cultura, na condição de um ‘jogo de poder’ cujos jogadores não possuem as mesmas ferramentas e nem seguem as mesmas regras, fazem parte da construção desse *ethos* e todas essas criações são partes fundamentais nesse jogo desigual. Elucidamos, com a pedagogia De(s)colonizadora dos sentidos que a cultura abrange o dia-a-dia de um povo, não está limitada, apenas, a pontos turísticos e a gastronomia, como aparecem nas práticas vigentes de ensino de línguas. A vida é cultural, logo, ideológica, é isso que precisamos desmistificar.

Vejamos exemplos de narrativas sobre as experiências com as aulas temáticas:

Acotirene: “Foram aulas esclarecedoras, com temas relevantes, discussões que me levaram a refletir, sobre as situações/tema apresentados, a partir de outros ângulos, pois pude ouvir vários pontos de vista e mesmo tendo meu lugar de fala, consegui pensar e ver através do olhar do outro. Através destas aulas também pude reavaliar o meu papel enquanto professora em formação e futura professora, quanto a importância de ter um olhar crítico e incluir nos programas de aula questões atuais, políticas e socioculturais associando aos assuntos normativos abordados em língua estrangeira. Uma experiência enriquecedora e reflexiva que aumentou o meu interesse na área de pesquisa e que reforçou os meus desejos em ter mais conhecimento e de poder dividir estes colocando em prática, em sala de aula, minhas experiências adquiridas.”

Lembram-se de como *Acotirene* entendia aula? Então, quando ela declara que foram ‘aulas esclarecedoras’, para esclarecer é preciso estar nítido e para que se enxergue é

necessário olhos bem abertos e dispostos a retirar o embaçamento. A reciprocidade e o respeito às diferenças, propiciam esse despertar. Quanto à sua formação e às aulas de línguas estrangeiras, ela percebeu a necessidade de rever currículo e reconfigurar programas de ensino.

Adelina diz: “A minha experiência foi a melhor possível aprende coisas novas, aprender sobre assuntos que eu nem pensava em discutir em espanhol. Hoje eu sei que estas aulas vão contribuir para uma profissional que vou ser bem melhor, tornar uma pessoa que sou. Para mim hoje que eu iria fazer um poema em espanhol foi uma experiência nova e gostosa de fazer.”

Adelina declara sua surpresa ao discutir temas que, anteriormente, ela não imaginaria que coubessem em uma aula de língua estrangeira, porém, considera que as aulas colaboraram para seu desenvolvimento como ser humana e, principalmente, para uma professora de História mais sensível e, por certo, mais humana. *Bell* ressalta:

“Nunca tinha parado para refletir tanto o meu papel na sociedade (como cidadã e como futura professora) como fiz nestas últimas semanas. Conversamos sobre liberdade, educação, aporofobia, problemas mentais, feminismo, homofobia, aborto, sonhos... Foram muitos assuntos importantes, que formam parte do nosso dia a dia, mas que dificilmente são discutidos em um ambiente como a sala de aula, escutando os dois lados da moeda, compartilhando experiências e refletindo sobre vários pontos relacionados a ele. Aprendi muito em cada aula, trabalhamos como todo o tipo de gêneros e tipos textuais e me sinto muito satisfeita, pois realmente me sinto uma cidadã melhor e mais consciente sobre alguns problemas da nossa sociedade. Aproveito para agradecer à professora pelo cuidado no preparo das aulas e de compartilhar conosco a sua visão de mundo (e de língua) como pesquisadora em Linguística Aplicada.”

Essa declaração: ‘Ser uma cidadã melhor’ já valeria toda a pesquisa, porém, além de tudo, levar essas reflexões para sua formação profissional é engajamento, necessidade ontológica para o exercício da profissão. *Bell hooks* e *Paulo Freire* ficariam felizes com esse posicionamento, tanto quanto eu fiquei.

Sobre como cada um poderia ajudar a solucionar problemas levantados em sala de aula, *Aimé Césaire* ponderou: **“Creio que o ensino de línguas, quer seja a língua materna ou língua estrangeira pode e deve permear os mais diversos campos do conhecimento, de forma a despertar no alunado uma consciência cidadã de seus deveres, direitos individuais e coletivos. Principalmente no contexto em que esses indivíduos estão inseridos. Conforme foram discutidos e contextualizados em nossas aulas, temas como liberdade, aborto,**

questão de gênero, aversão aos emigrantes pobres etc. São abordagens recorrentes nos estudos e aprendizados de uma língua estrangeira que, além de despertar o conhecimento da língua, leva à reflexão e, possivelmente, transformação de padrões e criação de uma nova consciência [...].”

É perceptível, de acordo com a fala do participante e das demais participantes, o fato do sensorial necessitar ser aguçado para reconstrução da consciência ontológica e epistêmica, porém, *Bell* declara: *“Hoje em dia, estamos na era da informação. Assim, lemos constantemente, de diversas fontes, mas a quantidade de fake news que se espalha só reflete o quanto somos incapazes de analisar esses textos e compará-los com outros. Acredito que os cidadãos conscientes são aqueles que leem sobre o mundo e interpretam bem aquilo que veem. Acho que, como professores de Letras, torna-se necessário que levemos aos alunos textos atuais (ou não), mas que promovam uma reflexão. O aluno que reflete é o aluno que pensa e tira suas conclusões, mas sempre leva em consideração os demais, é dizer, enxerga o outro. Como visto nas aulas, língua é poder. E nas aulas de língua espanhola, pode-se e deve-se trabalhar da mesma maneira, ampliando a visão de mundo do estudante.”* Ela deixa claro a necessidade de De(s)colonizar o sensorial, seja em quaisquer áreas do conhecimento, até por que a teoria da complexidade não fragmenta conhecimento, mas faz pontes entre as áreas. *Dandara* explica que: *“A partir de pequenas ações e troca de conhecimentos em sala e fora dela, gerar com os alunos e outras pessoas questões que os instigue a pensar, a ouvir o outro, a se tornarem críticos, para saber como agir diante de várias situações.”* Mais uma vez, o sensorial fica explícito.

Questionados se adotariam esse modelo de ensino, *Bell* respondeu: *Com certeza! É muito comum separar os estudantes em alunos de humanas, de exatas e de biológicas. Erroneamente, acredita-se que os de humanas pensam, os de exatas fazem conta e os de biológicas curam. Por que tem que ser assim? Acaso não somos todos cidadãos? Além do mais, todas as questões trabalhadas na sala podem ser vistas em diversas perspectivas, adequando-se a diversas áreas. Por exemplo, como dito num exercício anterior, a questão da liberdade pode ser tratada numa aula para alunos de filosofia (o que é liberdade?), sociologia (somos realmente livres? / liberdade de expressão), direito e medicina (eutanásia e os direitos individuais de cada um), história e geografia (imigração e a busca por uma vida melhor)...* A participante deixa claro a importância percebida por ela em relação à transdisciplinaridade de forma indisciplinar, a fim de que se derrubem os muros das graduações, e *Zeferina* ratifica: *Com certeza é uma abordagem a ser adotada em várias*

áreas, além do aprendizado da língua, temos o aprendizado da cultura podendo tornar interdisciplinar esse conhecimento

Sobre a inclusão, os participantes avaliaram a prática pedagógica, enunciando que:

“Acho muito adequada. Tomando como exemplo a língua estrangeira, observa-se que os livros didáticos raramente incluem negros ou personagens homossexuais, como se não existissem na sociedade e tratando como tabu algo que deveria ser natural. Acredito que a abordagem seguida nas aulas dá voz a essas minorias, algo fundamental nos dias de hoje.”

Essa foi a resposta de *Bell* e vejamos a de *Lélia Gonzáles*: *“Esta é uma ótima abordagem no que diz respeito à inclusão, pois o professor tem uma relação bem mais próxima com o aluno, tendo melhor acesso a suas individualidades, com uma aula que demonstra uma sensibilidade e encoraja o aluno a ser mais participativo, abrindo um leque de possibilidades de reflexões a partir de temas tão bem escolhidos como os apresentados pela professora”*

Para Aimé Césaire: “Hoje, está em voga esse termo inclusão. Acredito que o caminho ensino/aprendizado tem na sua essência esse viés participativo e de mudança de mentalidade de seus partícipes, alunos e professores. Nessa perspectiva, a língua espanhola deveria ter grande relevância em sua difusão em geral, além de haver uma preocupação na construção de bases sólidas por meio do ensino e do estímulo à sua aprendizagem. Primeiro porque estamos num continente em que todos os nossos vizinhos ou não têm esta língua como oficial, cujas culturas, histórias e costumes são extremamente enriquecedores para nós brasileiros. Agregue-se ainda que nós brasileiros deveríamos ter mais interesse em viajar, estudar e também trabalhar nesses países. Sem esquecer que a união política de toda América Latina nos fortaleceria sobremaneira, de modo a podermos enfrentar as ingerências e prepotência dos Estados Unidos, bem assim, as forças impositivas dos países europeus que se encontram encapsulados num bloco e que sempre se coloraram como povos e cultura superiores, além de exportarem seus produtos manufaturados para nós tidos como países terceiromundistas ou periféricos.”

Verifica-se a partir desses excertos que a proposta pedagógica ultrapassou os muros existentes entre Ensino de Língua Espanhola Instrumental e o Ensino de Língua Espanhola para Formação de Professores da Língua, inclusive, por se tratar, também, de inclusão. As questões políticas, culturais, epistêmicas, ontológicas, curriculares e pedagógicas que envolvem o ensino de uma língua pluricêntrica e colonial como a Língua Espanhola, demonstram que a “colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2017, 2018, 2020) só conseguirá ser confrontada com a conscientização dos subalternizados, gerando, assim, a descolonização

dos sentidos, (re)criando outras formas de ver, pensar e praticar a língua, incluindo e representando as diferentes identidades no espaço político chamado sala de aula.

Apenas para os participantes de licenciatura em História fiz a seguinte pergunta: **Qual a relevância social, acadêmica e profissional de um ensino-aprendizagem de língua espanhola instrumental com essa abordagem?** (Questão 5, Questionário 2)

Abaixo, destaco quatro respostas obtidas:

Adelina: “As aulas instrumentais no ensino precisa muito, ainda, de forma nova de ensinar as acadêmicas e reestruturar estas aulas instrumentais”

Dandara: “Sua relevância social seria que esse ensino te levar a ter várias interpretações e aproxima várias partes do conhecimento o que os leva a verem a vida sob vários aspectos e ajuda a ver o ponto de vista do outro, a respeitar o outro, na vida acadêmica ajuda na melhor compressão dos conteúdos, é como citou a professora em seu objetivo, ampliar os conhecimentos, fazer uma ponte entre as várias áreas desse conhecimento e no profissional, ser inovador ,um profissional a frente dos seus colegas é ser um profissional que entende a individualidade dos seus alunos, usar esse método para que consiga mostrar o aluno sua potencialidade, a um ensino qualitativo e não quantitativo”

Lélia González: “Há relevância social, pois permite debates e discussões, quebra de alguns paradigmas socialmente e tradicionalmente impostos, revisão de conceitos pré-estabelecidos, um novo olhar na construção de uma nova e distinta identidade social que permite olhar com mais respeito a individualidade do outro, a lutar por aquilo que acreditamos, dentre outras diversas questões. A abordagem e os temas propostos na disciplina de língua espanhola instrumental teve relevância acadêmica pois, a partir desses temas pude utilizá-los em outras disciplinas nas quais conseguir compartilhar os conhecimentos adquiridos na disciplina espanhola, sendo assim, esses elementos de abordagem e temas terão extrema importância no âmbito profissional pois poderei utilizá-los em meu campo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos meus futuros alunos de história tudo o que me foi proporcionado.”

Zeferina: “Olhar a sociedade com outros olhos, através da influência que a cultura espanhola exerce...”

Considerando as singularidades das participantes, ratifica-se a necessidade da transdisciplinaridade, a complexidade, a Pedagogia De(s)colonizadora Inter(cultura)l. Por conhecer *Adelina*, quando ela enuncia que **“De forma nova de ensinar as acadêmicas e reestruturar estas aulas instrumentais”** infiro que ela demonstra que a prática pedagógica de línguas instrumentais na academia, precisam de inovações, por essa razão, esta proposta é bem-vinda.

Escutar, compartilhar e trocar afetos foram atos de suma importância nesse processo. A relevância do engajamento da professora em construir, pensar, aprender ‘com’ em consonância com Mignolo (2020) constituiu-se uma forte ponte para o mergulho nas

interculturais representadas, bem como a dialética de compreensão fizeram das aulas momentos de trocas de aprendizagens constantes, pois nunca era ‘sobre’ sempre COM.

Ao finalizar essa etapa, fui brindada com um relatório realizado pela professora regente da disciplina no curso de História. Até aquele momento, não constava em meus instrumentos para geração de dados da pesquisa o relatório das observações de minhas aulas pela professora. Na realidade, nem sabia que ela estava fazendo observações. Porém, achei pertinente e a incluí como participante e considerei o relatório como documento de análise.

6.5 Relatório da docente do curso de História

Abaixo, segue transcrito o relatório, na íntegra, elaborado pela professora regente da disciplina DELL0896 do curso de licenciatura de História da UESB:

Quadro 7 - Relatório da professora participante do curso de História da UESB

RELATÓRIO DA DOCENTE DA DISCIPLINA DELL/0896 SOBRE AS AULAS TEMÁTICAS
<p><i>“O presente relatório trata-se de uma síntese da realização das 24 aulas que foram ministradas pela professora pesquisadora Iris Nunes de Souza, na turma do curso de Licenciatura em História, na disciplina Laboratório de língua estrangeira II – Espanhol. A turma conta com 7 (sete) alunos matriculados, porém 6 (seis) cursando e mais uma aluna ouvinte. Trata-se de uma turma muito dinâmica, participativa e que demonstra muito interesse pelo aprendizado da Língua espanhola.</i></p> <p><i>A pesquisadora Iris Nunes começou sua pesquisa com o grupo no mês de agosto, apresentou sua proposta para a turma, os objetivos da pesquisa, a metodologia e fez uma breve explanação sobre as teorias que norteiam a sua pesquisa. As classes foram desenvolvidas com a apresentação de temáticas diferentes e atuais, cuja metodologia compreendeu aulas expositivas dialogadas, uso de vários gêneros discursivos, análise de situações-problema, leitura em grupos e construção de diversos textos.</i></p> <p><i>Durante esse tempo que estivemos em companhia da pesquisadora Iris Nunes, todo o trabalho desenvolvido nos proporcionou uma experiência diferenciada, tendo em vista que, a cada aula, as alunas se aproximavam de outras áreas de conhecimento, o que as possibilitaram ampliar seu conhecimento, perceberem a língua como um instrumento de poder, relacionar a sua área de estudo com o cotidiano, possibilitando, a partir dos temas abordados nas aulas, o conhecimento numa perspectiva transdisciplinar.</i></p> <p><i>A partir das observações das atividades aplicadas como parte da pesquisa realizada nas classes de Laboratório de Língua (espanhol), despertei-me para outro olhar a respeito das aulas de Língua Espanhola para fins específicos. Hoje, percebo que não há como dissociar a linguagem e a cultura, uma vez que aquela é um produto cultural e um espaço no qual as pessoas (inter)agem e se relacionam, por isso é de suma importância que o ensino-aprendizado se enverede numa perspectiva intercultural e crítica, uma vez que vejo este como um caminho para que haja uma aprendizagem efetiva da língua estrangeira.</i></p> <p><i>Para a educação baseada na pedagogia crítica, a proposta nessa perspectiva</i></p>

intercultural consiste em abordar a cultura como um movimento contínuo entre pessoas e grupos sociais, que é construído e reconstruído a partir das relações uma com as outras, dentre situações e contextos distintos. Nessa premissa, considero esta pesquisa de extrema relevância, pois nos leva à percepção de que alunos, sejam da licenciatura ou do bacharelado, de qualquer área do conhecimento, conseguem compreender as interações entre as culturas e o multiculturalismo que permeiam o espanhol.

Diante das observações realizadas no decorrer das atividades aplicadas com a pesquisa, sinto-me entusiasmada em adotar nas aulas de Língua Espanhola para fins específicos, o ensino numa perspectiva intercultural e crítica, uma vez que vejo este como um caminho para que haja uma aprendizagem efetiva da língua estrangeira.

Considero esta pesquisa de extrema relevância, pois nos possibilita percebermos que alunos, sejam da licenciatura ou do bacharelado, de qualquer área do conhecimento, consigam compreender as interações entre as culturas e o multiculturalismo. Tratando-se que a língua é uma prática social e cultural, quando aplicada à interculturalidade, o processo de ensino-aprendizagem do espanhol se torna mais efetivo, sendo provável que os estudantes obtenham melhores resultados.” (PROFESSORA PARTICIPANTE, 2019)

Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Acredito que o relatório da professora, bem como os relatos dos participantes da disciplina Instrumental corroboram com o propósito desta investigação, inclusive, ressaltando os pilares da pesquisa realizada, quando ela cita a Transdisciplinaridade, no primeiro parágrafo destacado, a De(s)colonização dos sentidos, verificado no segundo parágrafo e a Interculturalidade, no último parágrafo em destaque. Dessa maneira, fica perceptível a compreensão da COMPLEXIDADE que envolve toda essa construção ontológica e epistêmica.

6.6 Respondendo aos questionamentos que deram origem a esta investigação

➤ De que maneira uma proposta pedagógica intercultural em um ambiente de aprendizagem de LEFE/Instrumental no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e no curso de licenciatura em Letras, na disciplina Leitura e Escrita em Espanhol, como formador de professores de língua espanhola da Universidade Federal da Bahia (UFBA) propiciaria a De(s)colonização dos sentidos (Visão, Audição, Paladar, Olfato e Tato) dos participantes da investigação e, por consequência, epistêmica direcionada às disciplinas?

Esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como ‘natureza’, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela (KRENAK, 2020, p. 6970).

➤ De que modo as discussões sobre a abordagem de ensino de LEFE/Instrumental a partir de múltiplas vozes, a Interculturalidade e uma Pedagogia De(s)colonial podem

contribuir para a De(s)colonização dos sentidos dos participantes da pesquisa, bem como de práticas pedagógicas, currículo e conceito de língua e cultura em cursos LEFE/Instrumental?

“[...] todo o trabalho desenvolvido nos proporcionou uma experiência diferenciada, tendo em vista que, a cada aula, as alunas se aproximavam de outras áreas de conhecimento, o que as possibilitaram ampliar seu conhecimento, perceberem a língua como um instrumento de poder, relacionar a sua área de estudo com o cotidiano, possibilitando, a partir dos temas abordados nas aulas, o conhecimento numa perspectiva transdisciplinar.

A partir das observações das atividades aplicadas como parte da pesquisa realizada nas classes de Laboratório de Língua (espanhol), despertei-me para outro olhar a respeito das aulas de Língua Espanhola para fins específicos. Hoje, percebo que não há como dissociar a linguagem e a cultura, uma vez que aquela é um produto cultural e um espaço no qual as pessoas (inter)agem e se relacionam, por isso é de suma importância que o ensino-aprendizado se enverede numa perspectiva intercultural e crítica [...]”. (Professora participante da UESB)

➤ Como a de(s)colonização dos sentidos por meio de um ensino Intercultural pode ressignificar a identidade do professor de LEFE/Instrumental, bem como da disciplina?

“[...] Diante das observações realizadas no decorrer das atividades aplicadas com a pesquisa, sinto-me entusiasmada em adotar nas aulas de Língua Espanhola para fins específicos, o ensino numa perspectiva intercultural e crítica [...]” (Professora participante da UESB)

➤ Quais as interseccionalidades existentes entre LEFE/Instrumental no curso de História da UESB e na disciplina sobre leitura e escrita em um curso de Letras, formador de professor de espanhol, quando se tem a de(s)colonização dos sentidos e a interculturalidade como proposta de ensino?

“Durante esse tempo que estivemos em companhia da pesquisadora Iris Nunes, todo o trabalho desenvolvido nos proporcionou uma experiência diferenciada, tendo em vista que, a cada aula, as alunas se aproximavam de

outras áreas de conhecimento, o que as possibilitaram ampliar seu conhecimento, perceberem a língua como um instrumento de poder, relacionar a sua área de estudo com o cotidiano, possibilitando, a partir dos temas abordados nas aulas, o conhecimento numa perspectiva transdisciplinar.”(Professora participante da UESB)

“Com certeza é uma abordagem a ser adotada em várias áreas, além do aprendizado da língua, temos o aprendizado da cultura podendo tornar interdisciplinar esse conhecimento” (Bell, participante do curso de Letras da UFBA)

- De que maneira a abordagem intercultural de(s)coloniza as práticas de ensino-aprendizagem de LEFE/Instrumental no curso de licenciatura em História da UESB e no curso de Letras, formador de professor de espanhol da UFBA?

“Diante das observações realizadas no decorrer das atividades aplicadas com a pesquisa, sinto-me entusiasmada em adotar nas aulas de Língua Espanhola para fins específicos, o ensino numa perspectiva intercultural e crítica, uma vez que vejo este como um caminho para que haja uma aprendizagem efetiva da língua estrangeira.

Considero esta pesquisa de extrema relevância, pois nos possibilita percebermos que alunos, sejam da licenciatura ou do bacharelado, de qualquer área do conhecimento, consigam compreender as interações entre as culturas e o multiculturalismo. Tratando-se que a língua é uma prática social e cultural, quando aplicada à interculturalidade, o processo de ensino-aprendizagem do espanhol se torna mais efetivo, sendo provável que os estudantes obtenham melhores resultados.” (Professora participante da UESB)

- De que modo é possível o uso de uma mesma abordagem intercultural/descolonial/humanizadora no curso de LEFE/Instrumental no curso de licenciatura em História da UESB e no curso de Letras, formador de professor de espanhol da UFBA, promoverem os efeitos pretendidos?

“É muito comum separar os estudantes em alunos de humanas, de exatas e de biológicas. Erroneamente, acredita-se que os de humanas pensam, os de exatas fazem conta e os de biológicas curam. Por que tem que ser assim? Acaso não somos todos cidadãos? Além do mais, todas as questões trabalhadas na sala podem ser vistas em diversas perspectivas, adequando-se a diversas áreas. Por exemplo, como dito num exercício anterior, a questão da liberdade pode ser tratada numa aula para alunos de filosofia (o que é liberdade?), sociologia (somos realmente livres? / liberdade de expressão), direito e medicina (eutanásia e os direitos individuais de cada um), história e geografia (imigração e a busca por uma vida melhor)” (Bell, participante do curso de Letras da UFBA)

Quando se tem uma prática pedagógica que De(s)coloniza os sentidos, visibiliza as diferenças, promove a inserção das subjetividades, interliga saberes, faz ponte com as interculturais e LIDA com as imposições marcadamente coloniais, a construção linguística passa a ser uma marca personalizada, já não se aprende a língua do colonizador, mas, especialmente, aprendemos a interagir com quaisquer cidadãos e cidadãs a partir da cultura (res)significada do ensinar e aprender a língua de Isabel, Benedetti e nossa, imprimindo nela nossas subjetividade, nossas peculiaridades, a fim de que possamos com ela e por ela construir pontes, porém, se necessário for, LIDAMOS com a arena. Com isso, concluímos que esta proposta pode, e ousa a dizer que deve, ser aplicada em quaisquer graduações.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FINAL DESTES PERCURSO E UM MAR INFINDO DE POSSIBILIDADES: PERCEPÇÕES SENSORIAIS À GUIA DE CONCLUSÃO

A pedagogia De(s)colonizadora é inadiável para a prática docente no ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos e/ou Instrumental ou em cursos formadores de professores, ratificando as diferenças subjetivas com aulas inclusivas. Por essas razões, nasceu a prática de ensino de ensino de Língua Espanhola para Fins Específicos Humanizador (LEFEHU), (re)existindo, humanizando e insurgindo-nos do fundo do oceano que tentaram nos afogar, entretanto, esqueceram-se de que a água é um dos componentes que nos formam, assim como a terra e o ar, então, ressurgimos e transbordamos nesse mesmo mar, que é infinito de possibilidades. Cheguei até aqui com uma certeza:

Daqui em diante, a opção decolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de “estudo”, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer. Ou seja, de viver e con-viver com quem acha que a opção decolonial é a sua e com quem tem encontrado opções paralelas e complementares à decolonial (MIGNOLO, 2017, p. 31).

Seguirei por esse mar nos rastros que se desfizeram, subirei as montanhas que foram cimentadas, caminharei sobre a lama que desfizeram os rios, contaminando nossa sede de transparências, enfim, correrei nos pastos amarelados e voarei pelo ar pesado da industrialização. Entretanto, agora, com uma certeza: meus sentidos não voltarão a ser como antes, continuarei na luta pela descolonização dos meus e dos/das que me derem as mãos, e, por certo, abrindo caminhos para outras e outros sonhadores como eu. Minha pedagogia me atravessa.

Obviamente, pedagogia e pedagógico aqui não são pensadas no sentido instrumentalista de ensino e transmissão de saberes, nem se limitam ao campo da educação ou aos espaços escolares. Em vez disso, e como Paulo Freire disse uma vez, a pedagogia é entendida como uma metodologia essencial dentro e para as lutas de libertação social, política, ontológica e epistêmica. As lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas para reconhecer que as ações que visam mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam o desacordo e a oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o objetivo: derrubar a situação atual e tornar possível outra coisa. Tal processo de ação, tipicamente realizado coletivamente e não individualmente, suscita reflexões e ensinamentos sobre a própria situação / condição colonial e o projeto inacabado de descolonização ou descolonização, ao mesmo tempo em que desperta atenção para a luta

política, epistêmica, experiencial e existencial. para transformar os padrões de poder e os princípios sobre os quais o conhecimento, a humanidade e a própria existência foram circunscritas, controladas e subjugadas. Pedagogias, nesse sentido, são as práticas, estratégias e metodologias que se entrelaçam e se constroem tanto na resistência e na oposição, quanto na insurgência, na fuga, afirmação, re-existência e re-humanização (WALSH, 2012, p.29).

Resgatei aquela bebê, dei as mãos à criança, acolhi a adolescente, acalentei a jovem, abracei a mulher, mãe, professora e transformei a adulta em pesquisadora, fui afetada por indelicadezas, mas defendi a minha alma, violentaram minha existência, destarte, descolonizei meus sentidos, me enxerguei, me reinventei, ressurgi. Saí do casulo, transformei o meu ser, destituirei o poder com/pelas circunstâncias que me encontrarão dona do meu destino na realidade que me circunda.

Dessa forma, percebemos que a prática de ensino LEFEHU, percorrendo o caminho da Interculturalidade sob a égide da De(s)colonização, faz-se urgente e necessária, pois, em quaisquer cursos, a língua será sempre específica, porém, nem sempre De(s)colonizadora, haja vista que:

[...] a realidade exige uma compreensão total. No plano objetivo como no plano subjetivo, uma solução deve ser encontrada. E é inútil vir com ares de *mea culpa*, proclamando que o que importa é salvar a alma. Só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares (FANON, 2008, p.29 grifo do autor).

A colonização em seus diversos níveis e momentos já está materializada, por conta disso necessitamos, urgente, materializar a De(s)colonização dos sentidos. Embora esta caminhada tenha chegado ao fim, o trajeto permanecerá em curso porque ainda há etapas a percorrer. Nenhum caminho se constitui somente com a retirada de pedras, ou de outros empecilhos, há muitas possibilidades de pontes a serem construídas. Ecoa o chamado de *Acotirene*: *¿Vamos a ver la realidad?*, observando que:

A colonização nos despiu de nós mesmas, nos fez/faz reféns de seus modelos de vida, epistêmicos e ontológicos, e nos plasma como se fôssemos massa de modelar, fantoches manipuláveis. Por essa razão, passou da hora de rever nossos sentidos colonizados, mudar e extirpar, completamente, esse olhar inferiorizado sobre nós. É importante que esclareçamos que “nos deram espelhos e vimos um mundo doente” e é necessário que mostremos nossa visão sobre as vendas que nos fazem usar, retirar as mordanças e gritar nossos silêncios, pois todas as construções sobre nós e nossos corpos nos contaminam, logo, nos adoecem, mortificam as nossas almas e a consequência é a falência dos corpos a caminho da inexistência. [...] Sem

incorrer no anacronismo, este trabalho possui a arquitetura do tempo presente, porém, com as marcas do passado e de seus desdobramentos; após séculos de embates, dominação e universalização de saberes. Desconstruir o que nos apresentaram/apresentam é um papel que devemos assumir agora. A primeira atitude de desconstrução e descolonização é a dos sentidos, dos corpos. Assim, voltaremos para nós e não mais buscaremos a legitimação do outro que nos desconhece e nos ignora. A linguagem do corpo e de almas será colocada em xeque para podermos descolonizar nosso *ethos* e personalizar nossos enunciados por meio da(s) língua(s) que nos constituem como cidadãos ontologicamente plurais. Vale ressaltar que o fato de descolonizarmos nossos sentidos, não significa a destruição do que está posto, mas, sobretudo, demonstrar que há outros olhares e construções, não há, apenas, uma única face dessas histórias, desses corpos. Por isso, falamos de nós, para nós, daqui e de lá (CRUZ; SOUZA, 2022, p.12-13, grifo do autor).

Saliento, ainda, que “quaisquer mudanças requerem o caráter concreto do que se deseja mudar, ou seja, o visível, o audível, o olfativo, o gustativo, mas, acima de tudo, o palpável.” (CRUZ; SOUZA, 2022 p. 12). Desejo, imensamente, que essa pequena semente dê muitos frutos, alcance muitas almas e,

Se for necessário, voltemos ao mar e, de lá, façamos erigir a nós que se naufragou nas naus que não foram construídas por nós nem para nós. Deixemo-nos harmonizar mente e corpo. Assim, descolonizaremos nossos sentidos, limparemos nossas almas e nos devolveremos para as nossas raízes. Enxergaremos outros olhares, ouviremos outras vozes, sentiremos outros odores e sabores e, por fim, tocaremos em nós. De fato, a mulher que domina a linguagem das metrópoles tem muito a dizer e fazer para descolonizar-se! (CRUZ; SOUZA, 2022 p. 27).

Que dominemos as linguagens de nossos corpos e façamos reverberar nossas vozes em todos os espaços, principalmente nas salas de aula, ocupando esse espaço político com a Interculturalidade De(s)colonizadora de sentidos para a complexidade religando saberes.

Figura 13 - Tríade teórica e analítica



Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

REFERÊNCIAS

ACKELSBERG, Marta A. **Mulheres livres: a luta pela emancipação feminina e a Guerra Civil Espanhola**. São Paulo: Elefante, 2019.

ACNUR. **Alto comissariado das nações unidas para os refugiados**. 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca. Análisis de necesidades y diseño curricular. *In*: GARGALLO, Isabel Santos; LOBATO, Jesús Sánchez. **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjeras (LE)**. Madrid: SGEL, 2008. p. 643-664; 1109-1128.

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca. **Aprendizaje e enseñanza de español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales**. Madrid: SGEL, 2012.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ANDRADE, José H. Fischel de; MARCOLINI, Adriana. A política brasileira de proteção e de reassentamento de refugiados: breves comentários sobre suas principais características. **Revista Brasileira de Política Internacional**. Brasília: 2002. p.168-176

APPLE, Michael Whitman. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Flavio Antonio; SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 176-197.

APPLE, Michael Whitman. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Flavio Antonio; SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 59-91.

ARAKI, Ligia Enomoto. **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores**. Orientadora: Rosinda de Castro Guerra Ramos. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

AROUX, Sylvain. **A questão da origem das línguas, seguido da historicidade das ciências**. Campinas, Editora RG, 2008.

AROUX, Sylvain. **Filosofia da linguagem**. Tradução de Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Ana Paula. **Abuso: a cultura do estupro no Brasil**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ASSIS, Joziane Ferraz de. **“Eu, caçadora de mim”**: o percurso de formação de uma professora de espanhol. Orientadora: Marcia Paraquett. 2018. 213 f. (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BARROS, José D’Assunção. **A construção da teoria nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis (org.). **Múltiplas perspectivas, múltiplos sentidos**: o ensino e a aprendizagem do espanhol em foco. Brasília: Editora Kiron, 2012.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. **Revista Abeache**, nº12, 2º semestre de 2017. p.28-47.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Um dia de fúria ou Era da fúria: revisitando construtos como língua espanhola, identidade e cultura e suas implicações para e educação linguística em tempos difíceis. *In*: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; NOGUEIRA, Messias Antonio (org.). **Espanhol no Nordeste**: espaços de resistência, criação e transformação. Curitiba: CRV, 2018. p. 115-131.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. (De)Colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “new mestiza”. **Revista Polifonia**, Cuiabá-MT, v. 26, n.44, p. 123-145, out.-dez., 2019a.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outra. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, número especial, 2019b.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; GOPAR, López Mário. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outra. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, p. 27, n. especial, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49261>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França pronunciado dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. Didáctica Desconstructiva y Complejidad: algunos principios. *In*: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2013.

BEDIN, Maria Camila. **Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente**: articulações, rumos e possibilidades. Orientadora: Isabel Gretel Maria Eres Fernandez. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BHABHA, HOMI K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**: textos seletos de Homi Bhabha. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BIROLI, Flávia. **Gêneros e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

BOBERG, José Lázaro. **O evangelho de Maria Madalena**. Capivari, SP: Editora EME, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. PORTARIA Nº 2.282, DE 27 DE AGOSTO DE 2020. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 28/08/2020, Edição: 166, Seção: 1, Página: 359, Órgão: Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.282-de-27-de-agosto-de-2020-274644814>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRITES, Dantas Alice. **Sistema sensorial - Órgãos captam estímulos e informações...** Disponível em:- Veja mais em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/biologia/sistema-sensorial-orgaos-captam-estimulos-e-informacoes.htm>? Último acesso: 07 jun. 2023.

BURKE, Peter; PORTER, Roy (org.). **Linguagem indivíduo e sociedade**. Tradução de Álvaro Luíz Hattner. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 2003.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANNABRAVA FILHO, Paulo. Brasil supera imperialismo dos EUA e volta a ser colônia – dos EUA. **Revista Diálogos do Sul**. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/golpe/52887/brasil-supera-imperialismo-dos-eua-e-volta-a-ser-colonia-dos-eua> Acesso em: 26 nov. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo, Selo Negro, 2011

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOLGUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CELANI, Maria Antonieta Alba; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; FREIRE, Maximina M. (org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: Desafios, encontros e desencontros. *In*: CELANI, Maria Antonieta Alba; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; FREIRE, Maximina M. (org.). **A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009. p.17-31.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Carlos Willer, ilustração de Marcelo D'Saete, cronologia de Rogério de Campos. São Paulo: Veneta, 2020.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CONGRESSO NACIONAL. **Lei 13.445. 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 07 fev. 2021.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. 1969. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: 06 fev. 2021.

CORACINE, Maria José (org.). **Identidades silenciadas e (in)visíveis: entre a inclusão e a exclusão**. Campinas, SP: Pontes, 2019.

CORTINA, Adela. **Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia**. Barcelona: Editorial Paidós, 2017.

COSTA, Marli Marlene Moraes da; REUSCH, Patrícia Thomas. Migrações internacionais: soberania, direitos humanos e cidadania. **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**. Rio de Janeiro: vol. 8, n. 2, maio-agosto, 2016, p. 275-292

CUSICANQUI, Rivera Silvia. **Oprimidos, pero no vencidos**. D.L.: 4-1-1397-03. La Paz (Bolívia): Ed. WA-GUI, 2010.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Os direitos da mulher e da cidadã por Olimpia de Gouge**. São Paulo: Saraiva, 2016.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Tradução de Ana Afonso. São Paulo: Hemus Livraria Editora Ltda, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 05 fev. 2021.

DESMOND, Tutu. **Deus não é cristão e outras provocações**. Tradução de Lílian Jenkino. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Historia general de la iglesia en América Latina**. Tomo 1/1 Introducción general a la historia de la iglesia en América Latina. Salamanca. Espanha: CEHILA Ediciones Sígueme, 1983.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **Colección Sur Sur**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5Dussel.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora Ulisseia, 1965.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Alienação e liberdade**: escritos psiquiátricos. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana**: textos políticos. Rio de Janeiro: ZAHAR Editora, 2021.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpos e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019a

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**: da Idade Média aos dias atuais. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019b.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. Volume 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo**: feminismo e a política dos comuns. São Paulo: Elefante, 2022.

FERRAZ, Paulo. **A revolução ignorada**: feminismo, democracia direta e pluralismo radical no Oriente Médio. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

FERREIRA, Maria Cristina Faria Delacorte; REICHMAN, Carla Lyn; ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). **Construções identitárias de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 9ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FONTANA, Niura Maria. Autonomia: requisito na formação do professor de línguas para fins específicos. **The Specialist**, vol. 29, nº especial, p. 1-17. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC, 2008.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2021.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora/Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GALEANO, Eduardo. **Patatas arriba**: la escuela del mundo al revés. Ciudad de Mexico: Editorial Siglo XXI, 1998

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONZÁLEZ, Lélia; RATTTS, Alex. **Retratos do Brasil negro**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

GONZÁLEZ, Lélia; RATTTS, Alex. 2010. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Renata Mourão. **O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo**: ontem e hoje. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>. Acesso em: 08 mar. 2019.

GROSFOLGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**. v. 2, n. 2 p. 337-362 jul./dez. 2012.

GROSFOLGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1, jan./abr. 2016.

GROSFOLGUEL, Ramón. Pensamiento descolonial afrocaribeño: una breve introducción. **Tabula Rasa**, 35, 11-33. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.n35.01>. Acesso em: 05 out. 2021.

GROSFOLGUEL, Ramón; ONESKO, Gabriel. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021.

GROSFOLGUEL, Ramón; MALDONATO-TORRES, Nelson; COSTA, Joaze Bernadino. Decolonidade e pensamento afrodiáspórico *In*: COSTA, Joaze Bernadino; MALDONATO-TORRES, Nelson; GROSFOLGUEL, Ramón (org.). **Decolonidade e Pensamento Afrodiáspórico**. 2ª ed. 3ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020 9-36.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. **Sin garantias**. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana; Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador: Envió Editores, 2010.

HOLANDA, Chico Buarque de. **Budapeste**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008, p. 857-864.

Disponível em:

http://file:///C:/Users/Iris%20Nunes/Downloads/Linguagem_ensinar_novas_paisagensnovas_1inguagens.pdf Acesso em: 01 mar. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, Bell. **Olhares negros, raça e representação**. São Paulo: Ed. Elefante, 2019a.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Ed. Elefante, 2019b.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019c

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Ed. Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo: Elefante, 2022.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização de Rita Carelli. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LANDULFO, Cristiane. Currículo e Decolonialidade. *In*: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: Decolonialidade e Epistemologias outras. 1ª ed. Campinas, SP. Pontes Editores. 2022.

LERAT, Pierre. **Las lenguas especializadas**. Barcelona: Ariel Lingüística, 1997.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MACHADO, Antonio. **Poesías completas**. Madrid: Espasa Calpe, 2006.

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

MALDONALDO-TORRES, Nelson; CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL; Ramón. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março, 2008 p. 71-114.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói classe média e consome a elite. Tradução de Renata Guerra. 1ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

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

MATOS, Doris. Identidades sociais de gênero e sexualidades na escola: pensando a formação intercultural de professores de espanhol. *In*: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; NOGUEIRA, Messias Antonio (org.). **Espanhol no Nordeste**: espaços de resistência, criação e transformação. Curitiba: CRV, 2018b, p.97-113.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: Editora N-1, 2020.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. [prefácio de Jean Paul Sartre]. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *In*: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 139-171.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. *In*: LOBO, Tânia et alii. **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012. p.667-677

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In*: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lucia Souza (org.). **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise; CUNHA, José Carlos (org.). **Práticas em sala de aula de línguas: Diálogos Necessários entre Teoria(s) e Ações Situadas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena dos Santos e; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. Sessenta anos de Linguística Aplicada: De onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 1-24.

MIGNOLO, Walter. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial. *In*: WALSH, Catherine; MIGNOLO, Walter; LINERA, Alvaro Garda. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

MIGNOLO, Walter. **La idea de America Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona, 2007a.

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

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar decolonial con una introducción de Gustavo Verdesio**. 2ª ed. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2013.

MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro Pablo **Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer** / Walter D. Mignolo, Pedro Pablo Gómez- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017a.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**. vol. 32, nº 94, p.1-18, 2017b.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais, Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente - festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MORAIS, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel (org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

MORAIS, Maria Cândida. Por um Novo Paradigma Educacional a partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade. *In*: MORAIS, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel (org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 7-19.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, Edgar. **Saberes globais, saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar (org.). **O método 4: as ideias: habitat, vida, costumes**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas. *In*: CORREIA, Djane Antonucci (org.). **A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 79-93.

ORTIZ OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, María Isabel; PEDROZO CONEDO, Zaira Esther. Rumo a uma pedagogia colonial no/do sul global. *In*: **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 118-146, 2021.

PARAQUETT, Marcia. Espanhol, Língua Estrangeira - um objeto fundamental. **CALIGRAMA** - Belo Horizonte, 3:117-128 - novembro/1998.

PARAQUETT, Marcia. **Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros**. Brasília: MEC, 2010. Coleção Explorando o Ensino. Espanhol, v. 16. p. 137-292. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capa-pdf/file> Acesso em: 18 mar. 2019.

PARAQUETT, Marcia. O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. *In*: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 49-69.

PARAQUETT, Marcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como LE. *In*: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 379-403.

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

PARAQUETT, Marcia. Estratégias para enfrentar possíveis dificuldades no uso do texto literário nas aulas de espanhol. *In*: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; NOGUEIRA, Messias Antonio (org.). **Espanhol no Nordeste: espaços de resistência, criação e transformação**. Curitiba: CRV, 2018b. p. 21-46.

PEREIRA, Helitania dos Santos. **Por um ensino Humanizador: a formação de professores de língua materna, línguas estrangeiras e literatura**. OLIVEIRA, Romario Sena. PEREIRA, Helitania dos Santos. (ogs.). São Paulo: Ed. Dialética, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade-racionalidad. *In*: BONÍLIA, Heraclio (Compilador). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1992. p. 11-20

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latinoamericanas. Argentina - Buenos Aires: **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 285-327.

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

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Conversa com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. *In*: XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2003b.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The Specialist**, v. 25, nº 2, p. 107-129, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, Luana Ferreira. **Ensino de espanhol como língua estrangeira para fins profissionais:** desafios na Escola de Administração da UFBA. Orientadora: Marcia Paraquett. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, Ana Isabel; GARCÍA ANTUÑA, María. *Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas.* In: RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, Ana Isabel. **El español en contextos específicos:** enseñanza e investigación. Cádiz: Fundación Comillas, 2009. p. 907-932.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O Poder do Macho.** São Paulo, Ed. Moderna, 1987

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; VARGAS, Mônica Munhoz (org.). In: **Mulher Brasileira é Assim.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994. p. 151-185.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de Gênero:** poder e impotência. Rio de Janeiro: Reiventer, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições Feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n.16, Campinas-SP, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência doméstica: questão de polícia e da sociedade. In: CORRÊA, Mariza (org.). **Gênero e cidadania.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de Gênero- Pagu/Unicamp, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Expressão popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito:** o que aconteceu com o bem comum? Tradução de Bhuvli Libanio. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização, 2021.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (org.). **Ensino disciplinar e transdisciplinar:** uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reiventando el poder.** Motevideo, Uruguay: Ediciones Trilce, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Refundación del Estado en América Latina**: perspectivas desde una epistemología del Sur. Programa democracia y transformación global Instituto Internacional de Derecho y Sociedad / International Institute on Law and Society. Lima, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel (org.). **Imaginar novas possibilidades democráticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Cleusa. CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Série assistente social no combate ao preconceito. **Caderno 5 - xenofobia**. Gestão Tecendo na Luta a Manhã Desejada (2014-2017). Brasília (DF), 2016

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUZA, Iris Nunes de. **Nadar contra correnteza**: navegar com o erro promovendo-o de antagonista a protagonista nas aulas de língua espanhola como língua estrangeira. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. -

SOUZA, Iris Nunes de. Necessidade de uma representação linguística para uma pandemia (in)visível que, historicamente, afeta e mata mulheres. *In*: PEREIRA, Helitânia; SENA, Romário (org.). **Por um ensino humanizador**: a formação de professores de língua materna, línguas estrangeiras e literatura. São Paulo: Editora Dialética, 2021. p. 71-98.

SOUZA, Iris Nunes de. CRUZ, Giedra Ferreira da. Polifonia, Cuiabá-MT, vol. 29, n. 54, p. 01 a 30, abr. - jun., 2022

SPIVAK, Gayatri Chakravony. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERENA, Marcos. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

TERENA, Marcos. Direitos indígenas e meio ambiente. In: BRENDA, Tadeu (org.). **Bolsonaro Genocida**. São Paulo: Elefante, 2021.

ULLOA AIZA, Sara. Xenofobia y Discriminación. **Revista Ensayos Pedagógicos**, 1 (1), 2002, p. 175-198.

VERDESIO, Gustavo. Prefácio. In: MIGNOLO, Walter. **De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar decolonial con una introducción de Gustavo Verdesio**. 2ª ed. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2013.

VILHENA, Valéria Cristina. **Uma igreja sem voz: análise de gênero de violência doméstica entre mulheres evangélicas**. São Paulo: Fonte Editorial, 2011.

VITA, Fernanda Almeida. A licenciatura em Letras e a formação do professor de língua estrangeira. In: PARAQUETT, Marcia; MATOS, Doris (org.). **Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol**. Salvador: EDUFBA, 2018a. p. 35-50.

VITA, Fernanda Almeida. Formação de professor de E/LE no nordeste brasileiro: um breve retrato curricular de duas universidades baianas. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; NOGUEIRA, Messias Antonio (org.). **Espanhol no Nordeste: espaços de resistência, criação e transformação**. Curitiba: CRV, 2018b. p. 153-185.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Ministerio de Educación: Lima - Peru, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 21-70.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I - Serie pensamiento decolonial. Quito - Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2012.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II - Serie pensamiento decolonial. Quito - Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WOLF, Naomi. **Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

ZAMBRANO, María. **Filosofía e Poesía**. 4ª ed. México: FCE, 1996.

ZANELLO, Valeska. A saúde mental sob o viés do gênero: uma releitura gendrada da epidemiologia, da semiologia e da interpretação diagnóstica. In: ANDRADE, Ana Paula

Miller de; ZANELLO, Valeska (org.). **Saúde mental e gênero: diálogos, práticas e interdisciplinaridade**. Curitiba: Appris, 2014. p. 41-58.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processo de subjetivação**. Curitiba: Appris, 2018.

ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **Linguagens e descolonialidades: práticas ling**
produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo - volume 2. Campinas,
Editores, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - AULA TEMÁTICA 1

AULA TEMÁTICA 1. MITO	
DADOS SOBRE AS DISCIPLINAS	
COMPONENTES CURRICULARES: LET A75/ DELL0896	CARGA HORÁRIA: 68/60
PROFESSORA PESQUISADORA: IRIS NUNES DE SOUZA	

EMENTAS:

LET A75: Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.

DELL0896: Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais simples e estudo de vocabulário.

AULA 1

OBJETIVOS:

- ✓ Propiciar a aproximação dos aprendizes com textos de outras áreas de conhecimento;
- ✓ Desenvolver nos discentes a criticidade para além dos muros de sua área de atuação profissional;
- ✓ Estimular nos aprendizes a ampliação de seu conhecimento profissional numa perspectiva transdisciplinar;
- ✓ Promover nos aprendizes um olhar observador para construção de pontes entre sua área de atuação e outros contextos profissionais;
- ✓ Construir enunciados concretos a partir de contextos reais do cotidiano.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Conteúdo
1. Conceito de mito
2. Gêneros discursivos
3. Texto argumentativo

METODOLOGIA:

Aulas expositivas dialogadas, com uso de vídeos e análise de situações-problema (leitura e discussão do texto resumido: “El mito de la caverna”, del libro 7 de la República de Platón).

1º momento: Atividade de aquecimento – ler o fragmento de Epicuro e posicionar-se quanto a importância da filosofia.

"Nadie por ser joven vacile en filosofar ni por hallarse viejo de filosofar se fatigue. Pues nadie está demasiado adelantado ni retardado para lo que concierne a la salud de su alma. El que dice que aún no le llegó la hora de filosofar o que ya le ha pasado es como quien dice que no se le presenta o que ya no hay tiempo para la felicidad. De modo que deben filosofar tanto el joven como el viejo: el uno para que, envejeciendo, se rejuvenezca en bienes por el recuerdo agradecido de los pasados, el otro para ser a un tiempo joven y maduro por su serenidad ante el futuro. Así pues, hay que meditar lo que produce la felicidad, ya que cuando está presente lo tenemos todo y, cuando falta, todo lo hacemos por poseerla."

Epicuro: *Carta a Meneceo*

Disponível em: <https://www.e-torredabel.com/DiccionarioFilosofia/Diccionario-Filosofico.htm> Acesso em: 16 jul. 2018.

2º momento: Saber a definição que os alunos trazem sobre mito, fomentar uma discussão entre o que um dicionário de filosofia e um dicionário de língua espanhola definem sobre a palavra.

MITOS PLATÓNICOS

NARRACIONES METAFÓRICAS QUE EMPLEA PLATÓN PARA LA DESCRIPCIÓN INTUITIVA Y DIDÁCTICA DE TESIS ESENCIALES DE SU FILOSOFÍA

Puede resultar un tanto extraño ver en los textos de un filósofo mitos, y que éstos, además, tengan gran importancia en el conjunto de su filosofía. Esta extrañeza descansa en la idea de que la filosofía es el paso del mito al logos, el paso de las narraciones que apelan a la imaginación y a la metáfora a las narraciones que apelan a la razón y a los conceptos claros y precisos. Sin embargo, Platón utiliza en muchas ocasiones mitos, siéndolos más importantes el **mito de la caverna** y el **mito del carro alado**. Platón justifica su uso indicando que es una forma adecuada para hacer una *exposición más accesible y didáctica de temas filosóficos* que la puramente racional y lógica, pero a veces también lo justifica indicando que hay temas que parecen exceder las posibilidades del conocimiento humano y sólo se pueden presentar de un modo aproximado, intuitivo, y metafórico. En su escrito "República", presenta el *mito de la caverna* como una *alegoría de nuestra situación respecto del conocimiento* de la realidad, aunque el mito tiene claramente implicaciones en ontología, antropología, ética, política y —para muchos autores— religión. En "Fedro", presenta Platón el *mito del carro alado* como una *metáfora del alma*, sus partes y del afán humano por el conocimiento y el ser.

Disponível em: <https://www.e-torredabel.com/Historia-de-la-filosofia/FilosofiaGriega/Platon/MitosPlatonicos.htm> Acesso em: 16 jul. 2018.

mito¹

Del gr. μῦθος *mýthos*.

1. m. Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico.
2. m. Historia ficticia o personaje literario o artístico que encarna algún aspecto universal de la condición humana. El mito de don Juan.
3. m. Persona o cosa rodeada de extraordinaria admiración y estima.
4. m. Persona o cosa a la que se atribuyen cualidades o excelencias que no tiene. Su fortuna económica es un mito.

mito²

De or. desc.

1. m. Ave paseriforme de la familia de los páridos, con plumaje blanco, negro y rosado y larga cola blanca y negra, que vive en los bosques, donde construye nidos en forma de bolsa muy característicos.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

3º momento: Ler o resumo, em espanhol, do mito da caverna de Platão.

El mito de la Caverna de Platón [resumen]

Cuenta el mito, que dos hombres fueron encadenados desde niños para vivir en el fondo de una cueva dando sus espaldas a la entrada. Atados de cara a la pared, su visión era muy limitada y sólo podían ver en la pared el reflejo de modelos, estatuas de animales y objetos que pasaban delante de una hoguera. Un día, con la ayuda de un hombre, uno de ellos pudo salir de la cueva, y al estar fuera, la luz del día lo deslumbraba. Tanto fue la luz que lo cegó de dolor, que esperó a la noche para poder irse ya que era mejor la luz de la luna. Conforme pasaron los días, pudo acostumbrarse a la luz del sol, luego, se dio cuenta que vivió toda su vida engañado con las imágenes de aquella cueva que lo tenía prisionero. Él decide regresar para contar sobre las cosas que había visto y que le esperan a su compañero en el mundo exterior, sin embargo, tras contarle la historia el otro lo toma por loco y se resigna a creer en aquella realidad. El aventurero resignado, acepta que aquella realidad no es posible, y ambos nuevamente se centran en creer en la realidad de las sombras que se reflejan en el fondo de la caverna.

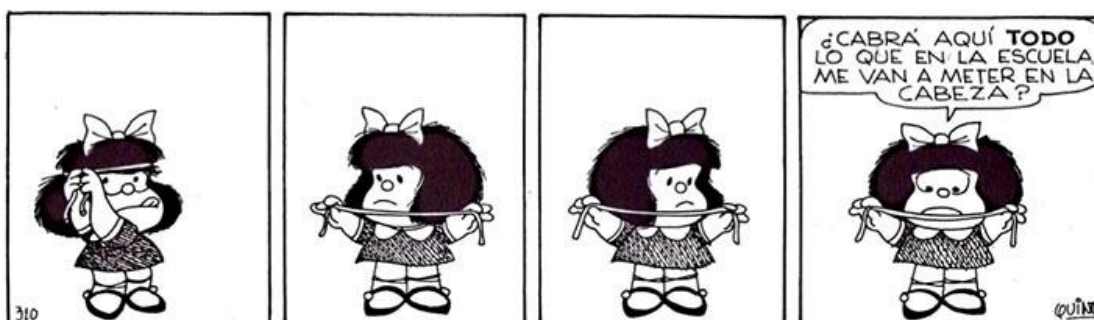
Nota: Libro VII de la República, donde "Platón" es quien nos presenta "el mito de la caverna.

Disponível em: <https://www.unmitocorto.com/2015/08/el-mito-de-la-caverna-resumen.html>. Acesso em: 16 jul. 2018.

4º momento: Assistir a um vídeo de 4 minutos que trata sobre o mito da caverna e introduz o documentário argentino *La Educación Prohibida* de Germán Doim, 2012.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=56YgerKS2Q4>

5º momento: A historieta.



Disponível em: <http://www.eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2017/08/9.jpg> Acesso em: 13 jul. 2018.

6º momento: Discutir sobre os gêneros discursivos trabalhados a respeito do que se pensa sobre o mito da caverna de Platão e qual a relação com o resumo do documentário *La Educación Prohibida* e a historieta de Mafalda. Responder à pergunta: Qual a inferência que você faz sobre o fato de estar a educação *Prohibida*?

Sugerir que os alunos assistam a dois filmes completos sobre o sistema educacional, disponíveis no *Youtube* nos seguintes endereços:

<https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

<https://www.youtube.com/watch?v=7fERX0OXAIY>

6º momento: Elaboração de um texto argumentativo, escrito em espanhol, defendendo ou acusando o tema da educação proibida ou do mito nas aulas de língua espanhola.

7º momento: Leitura complementar, sobre o mesmo tema: Fedro, 246 d 3- 248 d. Disponível em: <https://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiagriega/Platon/MitodelCarroAlado.htm> Acesso em: 16 jul. 2018.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro, caderno, lápis, caneta, textos impressos, data show e roteiro para acompanhamento da exposição.

AVALIAÇÃO:**Critério de Avaliação:**

Participação nas atividades; Leitura e compreensão das ideias centrais discutidas nas aulas. Adequação de linguagem e de ideias nas produções textuais, elaboradas nas aulas, tanto escrita como oralmente.

APÊNDICE B – AULA TEMÁTICA 2

AULA TEMÁTICA 2. ANHEDONIA	
DADOS SOBRE AS DISCIPLINAS	
COMPONENTE CURRICULARES: LET A 75/ DELL 0896	CARGA HORÁRIA: 68/60
PROFESSORA PESQUISADORA: IRIS NUNES DE SOUZA	

EMENTAS:

LET 075: Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.

DELL 0896: Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário.

AULA 2

OBJETIVOS:

- ✓ Propiciar a aproximação dos aprendizes com textos de outras áreas de conhecimento;
- ✓ Desenvolver nos discentes a criticidade para além dos muros de sua área de atuação profissional;
- ✓ Estimular nos aprendizes a ampliação de seu conhecimento profissional numa perspectiva transdisciplinar;
- ✓ Promover nos aprendizes um olhar observador para construção de pontes entre sua área de atuação e outros contextos profissionais;
- ✓ Construir enunciados concretos a partir de contextos reais do cotidiano.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Conteúdo
1. Depresión: Anhedonia
2. Abulia
3. Burnout
4. Artigo de opinião

METODOLOGIA:

Aulas expositivas dialogadas, com uso de vários gêneros discursivos tratando das mesmas temáticas, e análise de situações-problema (leitura e discussão de textos imagéticos como vídeo, figuras de obras de artes, fotografias e artigos de opinião extraídos de jornais on-line).

1º momento: Atividade de aquecimento: Pedir aos alunos que descrevam o que veem nas imagens e qual a impressão que lhes passam. Pedir, também, para que infiram sobre o estado de espírito dos personagens registrados nas figuras retiradas do google.



Figura 1. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Imagens+de+personas+con+Anhedonia&client=firefox-&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjZoM6QyqLdAhUJPJAKHXNNCAEQsAR6BAgGEAE&biw=1366&bih=654#imgcr=tVggs20WSImxdM> Acesso em: 03 set. 2018.

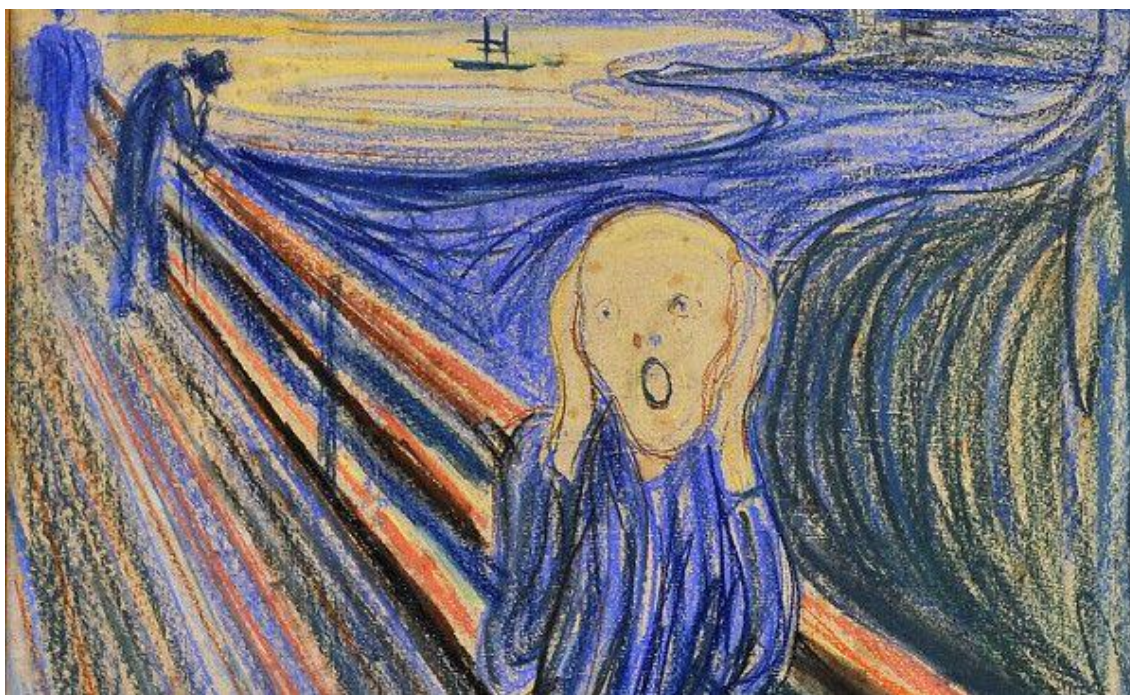


Figura 2. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Imagens+de+personas+con+Anhedonia&client=firefox-&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjZoM6QyqLdAhUJPJAKHXNNCAEQsAR6BAgGEAE&biw=1366&bih=654#imgdii=Nu7TiYx94vuK4M:&imgcr=tVggs20WSImxdM> Acesso em: 03 set. 2018.

2º momento: Assistir ao curta-metragem de Cristóbal Durán: *Anhedonia* e discutir sobre os aspectos semelhantes ou diferentes entre o filme e as imagens.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EebS7hj9C3k&t=71s> Acesso em: 04 set. 2018.

3º momento: Ler o texto de Raquel Rivera, disponível em: https://elpais.com/autor/raquel_rivera_miranda/a/ Acesso em: 04 set. 2018.

Esta es la diferencia entre tristeza y depresión

La primera afecta a emociones básicas. La segunda dura, al menos, dos semanas, e implica bajón de autoestima o pérdida de peso. También hay penas largas

Para sentirnos tristes, tenemos que vivir experiencias dolorosas, frustrantes, desafortunadas, estresantes: la pérdida de un familiar, un divorcio, el desempleo, una grave enfermedad, la enemistad... Pero para sentirnos deprimidos, no es necesario que se haya cruzado un hecho dramático, lamentable, hiriente. La depresión es resultado de la interacción de varios factores: genético, cambios neurobiológicos y ambientales. “La tristeza es una emoción básica que experimentamos por situaciones negativas: cuando muere un ser querido, no se cumplen las expectativas personales... Es como el miedo, la rabia, el asco”, explica Luis Caballero, vocal de la Sociedad Española de Psiquiatría.

“En cambio, la depresión es una enfermedad, en el sentido psiquiátrico, en la que hay una tristeza patológica que es intensa y más duradera y que está asociada a otros síntomas. Estos son la anhedonia (la incapacidad para sentir placer), la abulia (notable falta de energía), la pérdida de peso y apetito, trastornos del sueño, fatiga, dificultades para concentrarse, y sucesión de ideas reiteradas de sentimiento de culpa, preocupación excesiva por la salud y fantasías suicidas”, agrega el experto.

La depresión puede desencadenarse por los hechos trágicos enumerados al principio. Pero también, sin causa externa que la justifique. “Puede surgir en una vida normal, sin pasar por situaciones estresantes”, expone Caballero, que, además, es jefe del servicio de psiquiatría y psicología clínica del grupo HM Hospitales CINAC.

Un aspecto para diferenciar la tristeza de la depresión es la duración. El estado de ánimo depresivo con pérdida de interés y agotamiento dura, como mínimo, dos semanas.

Los cambios químicos del cuerpo influyen en el estado de ánimo, y los procesos de pensamiento y factores biológicos contribuyen en algunos casos de depresión. Un trastorno, que según indica José Ángel Arbesú, coordinador del Grupo de Trabajo de Salud Mental de SEMERGEN, cuando se manifiesta con intensidad afecta a la funcionalidad de la persona que lo sufre –tanto personal como familiar y social.

Para este especialista, “se ha frivolidado con la palabra depresión”; y entre las causas, menciona que se confunde también con otros problemas de salud mental. Por ejemplo, el trastorno adaptativo. “Es un proceso de tristeza que dura unos seis meses y que presenta síntomas depresivos, pero no lo es realmente, como ocurre con la pena cuando perdemos un trabajo o a un ser querido”.

Existen señales sutiles que pueden ayudar a identificar la depresión, según indica la American Psychological Association (APA), como la pérdida de identidad o de autoestima.

Una genética predispuesta

¿Ha influido en un repunte de consultas por cuadros depresivos? “Ha podido desencadenar cuadros mixtos de ansiedad y depresión en personas predispuestas a ello, porque la depresión siempre se produce por la interacción de varios factores, genéticos y externos”, incide el doctor Caballero.

¿Y cómo incide el factor genético? “Convierte a una persona en vulnerable ante situaciones adversas”, señala José Ángel Arbesú. También, existe la depresión endógena, en la que el componente biológico y genético pesa tanto que el trastorno se puede hacer crónico y más profundo.

La depresión afecta a entre el 4 y 5% de la población en España, y el riesgo de padecer un episodio es el doble entre

las mujeres debido a factores sociales y hormonales.

Otra diferencia con la tristeza es el daño físico. Según Luis Caballero, la enfermedad se enmascara en ocasiones con síntomas que son la punta del iceberg. De hecho, hay veces que, por error, "se trata un cuadro de pérdida de peso, fatiga crónica o problemas de colon irritable, pero no se aborda la depresión, que es lo que está de fondo", advierte el doctor.

Identificar las causas que conducen a la depresión es el primer paso para tratarla, con ayuda profesional y la esperanza de una luz al final del túnel. Cuando el enemigo es la tristeza, hay estrategias más sencillas, como llamar a un amigo una desabrida tarde de domingo.

4° momento: Leer o texto *Estrés laboral. Burnout: cuando el trabajo te quema*. Disponible en: https://www.clarin.com/trabajo/burnout-quemarse-trabajo_0_SkPznCtPXx.html Acceso em: 04 set. 2018.

Estrés laboral

Burnout: cuando el trabajo te quema

¿Estás “fundida”, “agotada”, “no das más”? Estas sensaciones pueden estar relacionadas con este síndrome, considerado “el nuevo mal del siglo”. Se trata de un proceso por el cual las personas pierden interés en su trabajo hasta llegar, incluso, a profundas depresiones. Qué es, qué factores lo generan y quiénes lo padecen. Cómo afrontarlo

https://www.clarin.com/entremujeres/hogar-y-familia/historia-nene-mochila-frozen-dio-vuelta-mundo_0_SJiSsbhw7.html

Estar “fundida”, “agotada”, “no dar más” son expresiones que pueden ser asociadas al síndrome de burnout, considerado “el nuevo mal del siglo”. Lo sufren empresarios o profesionales que desarrollan sus actividades con eficacia, a costa de sentirse “quemados” por dentro. Se trata de un “proceso paulatino por el cual las personas pierden interés en su trabajo hasta llegar, incluso, a profundas depresiones, que pueden acabar con su propia vida”, explican Daniel Colombo y la psicóloga Mónica Muruaga, autores del libro “Preparados... Listos... ¡Out! Manual para sobrevivir al estrés”.

El ritmo de vida y las múltiples tareas que deben asumir hoy hombres y mujeres hace que el estrés sea una palabra corriente en nuestro vocabulario y sea considerada por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) una “enfermedad peligrosa para las economías industrializadas y en vías de desarrollo, que perjudica la producción al afectar la salud física y mental de los trabajadores”.

En lo que tiene que ver específicamente con el ámbito laboral, es necesario diferenciar el estrés laboral del síndrome burnout. El primero es “el resultado de exigir mucho al cuerpo y a la mente y saturarlas en sus límites normales”, explica la licenciada Carmela Rivadeneira, del Centro de Terapia Cognitivo Conductual y Ciencias del Comportamiento (CETECIC). Indica, además, que “el burnout es otro fenómeno que aún no se tipifica como trastorno, pero sí está cada vez más usado como figura asociada al estrés laboral. En el burnout, la característica principal es que la persona tiene sus parámetros fisiológicos elevadísimos (presión arterial, taquicardia, gastritis, etc.) y no se da cuenta de ello. Es como si se hubiera habituado a sentirse mal y ya ni lo percibe, lo cual lo hace en sí mismo un diagnóstico peligroso”.

¿Qué factores lo generan?

Según un sondeo realizado por Trabajando.com a 3.100 personas, el 82% se encuentra insatisfecho con su trabajo actual. De ellos, el 63% está buscando otras opciones, un 10% lo toma como una ayuda mientras arma su propio proyecto y el 9% dice que, pese a que no le gusta, se conforma. Estudios realizados muestran que el síndrome de burnout afecta, al menos, al 30% de la población en forma agravada y esta cifra sube al 50% en estadios más leves. En este contexto, pueden surgir tensiones laborales, acumulación de tareas, irritabilidad, peleas, sensación de falta de

tiempo y baja motivación. Luego, indican Colombo y Muruaga, es necesario detectar cuándo se traspasa el límite.

Existen varios factores que pueden generar estrés. Entre los relacionados con la actividad laboral, se encuentran la presión de la actividad, el ámbito de trabajo, los vínculos con los superiores y/o compañeros. La licenciada Rivadeneira agrega: “Se puede dar cuando los horarios de trabajo son más de ocho horas y cuando la calidad del trabajo es demasiada, ya sea porque es muy monótona o porque es muy diversa. El tipo de relaciones laborales con un jefe o compañeros de trabajo puede ser también un punto crítico: relaciones de autoritarismo o de mobbing (hacerle la vida imposible al empleado) son fuentes de estrés”.

Otros generadores de estrés son los factores personales. En este sentido, el licenciado Sergio Herchcovichz, director del Centro Jung de Buenos Aires, docente y miembro de la Asociación Argentina de Psiquiatras, y Carola Maierowicz, directora de Artemisia, mencionan “las situaciones vinculares, familiares y el impacto del ambiente urbano. En las mujeres, además, los movimientos hormonales (período menstrual, embarazo o menopausia) predisponen al aumento de la sensibilidad y al surgimiento de estrés”.

¿Quiénes lo padecen?

Cabe destacar que no todas las personas se estresan. ¿De qué depende? De sus maneras de ver la realidad y de cuánto puedan “amortiguar” ese estrés, por ejemplo, con una vida plena fuera del trabajo. “El burnout se observa con mayor frecuencia en trabajos en los que hay un desajuste entre las demandas y los recursos y, especialmente, en personas con expectativas idealistas que encuentran una realidad frustrante”, explica la doctora Carolina Bergoglio, responsable del programa de Tratamiento Integral del Estrés en el Sanatorio Diquecito, de la provincia de Córdoba. E indica que: “En el desarrollo del síndrome de burnout intervienen factores ambientales, culturales y personales. Entre los factores ambientales, los trabajadores del sector servicios y los profesionales sanitarios y docentes son los que presentan mayores prevalencias de burnout”.

Ambos sexos pueden enfermarse igualmente por estrés. La diferencia radica, en todo caso, en cómo lo afrontan. “Los hombres tienen un afrontamiento más ligado al abuso de sustancias (alcohol, tabaco, drogas, juego). Las mujeres, por su parte, pueden deprimirse como reacción o quedarse más pasivas frente a las situaciones de estrés”, explica Rivadeneira.

Herchcovichz y Maierowicz, por su parte, afirman que “las mujeres son las que más consultan sobre cómo evitar el cansancio del hogar y del trabajo. La mayoría llegan a los centros y consultorios muy aceleradas, comentan sobre la complicación que tienen y no logran dejar de lado los celulares para distenderse unos minutos. Muchas veces se quejan de trastornos gástricos debido al estrés y dolores de cabeza por la tensión en el cuello y los hombros”.

¿Cómo detectarlo?

Las consecuencias del burnout se resumen en un malestar generalizado de la persona, expresado en el cambio de hábitos alimenticios, de descanso y de actividades recreativas. Muchas personas abandonan incluso sus rutinas físicas, ya que el malestar laboral se traslada a otros ámbitos de la vida personal. La doctora Bergoglio explica los síntomas más comunes que manifiestan los trabajadores que sufren de estrés laboral:

1 - Cansancio o agotamiento emocional. Suele aparecer en un primer momento. Se caracteriza por una progresiva pérdida de las energías vitales y una desproporción creciente entre el trabajo realizado y el cansancio experimentado. Esto se puede detectar en personas permanentemente insatisfechas, quejas e irritables. Refieren con frecuencia que comienzan a darse cuenta de que su trabajo se va convirtiendo lentamente en una carga con connotaciones negativas. Pero los cambios emocionales no se limitan sólo al ámbito laboral, sino que también se hacen evidentes en el hogar.

2 - Despersonalización. Este es un modo de responder a los sentimientos de impotencia, indefensión y desesperanza personal. En lugar de expresar estos sentimientos y resolver los motivos que los originan, las personas que padecen el síndrome de burnout muestran una fachada de hiperactividad que no hace más que incrementar su sensación de agotamiento, alternando con episodios de depresión y hostilidad hacia el medio.

3 - Abandono de la realización personal. Esto se manifiesta en el progresivo retiro de todas las actividades que no sean las laborales vinculadas con las actividades que generaron el estrés crónico. Comienza a generarse una pérdida de ideales y, fundamentalmente, un creciente apartamiento de actividades familiares, sociales y recreativas, creando una especie de autorreclusión y aislamiento. Los demás comienzan a percibirlo/a como una especie de fanático depresivo y hostil.

¿Cómo afrontarlo?

Los consejos que se dan hoy en día para afrontar el estrés son los mismos que se dan para evitarlo. La licenciada Rivadeneira comparte las siguientes sugerencias:

- * Intentar dormir 8 horas;
- * Comer en forma balanceada y cada un mínimo de 4 horas;
- * No aumentar las horas de trabajo (no más de 8 horas);
- * Hacer pausas en el trabajo, ya sea para estirar las piernas, tomar algo, charlar un poco con alguien o, simplemente, “cortar” unos minutos la actividad;
- * Tomarse la hora para almorzar;
- * Hacer actividad física en la semana (gimnasio, yoga);
- * Juntarse con amigos en la semana para hablar “pavadas”;
- * Tener momentos de ocio que no estén asociados a nada, simplemente a disfrutarlos. Por ejemplo, ver una serie o escuchar música.

¿Qué pueden hacer las empresas?

Las compañías pueden contribuir a evitar estas problemáticas entre sus empleados. Daniel Colombo y Mónica Muruaga sugieren:

- * Establecer los roles con claridad.
- * Mantener una comunicación efectiva.
- * Mantener un clima laboral apropiado.
- * Trabajar la misión y visión de empresa alineada con la misión y visión personal.
- * Organizar bien el tiempo.
- * Establecer programas de estímulo y reconocimiento.
- * Abrir espacios para conversar sobre temas personales.
- * Establecer políticas en relación a los horarios de almuerzo, tabaco, viajes, horarios laborales, vestimenta, recreación, espacio físico laboral, etc.

* Proponer ejercicios prácticos y sencillos.

¿Qué hacés para evitar el burnout o el estrés laboral? ¿Te sentís identificada con esta problemática

5° momento: Discutir sobre os gêneros discursivos trabalhados.

6° momento: Elaboração de um artigo de opinião, escrito em espanhol, sobre o filme *Anhedonia*.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro, caderno, lápis, caneta, textos impressos, data show e roteiro para acompanhamento da exposição.

AVALIAÇÃO:

Critério de Avaliação:

Participação nas atividades; Leitura e compreensão das ideias centrais discutidas nas aulas. Adequação de linguagem e de ideias nas produções textuais, elaboradas nas aulas, tanto escrita como oralmente.

APÊNDICE C – AULAS TEMÁTICAS 3 E 4

AULAS TEMÁTICAS 3 E 4: LIBERTAD

DADOS SOBRE AS DISCIPLINAS

COMPONENTE CURRICULAR: LET A 75/ DELL 0896

CARGA HORÁRIA: 98/6060

PROFESSORA PESQUISADORA: IRIS NUNES DE SOUZA

EMENTAS:

LET A 75: Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.

DELL 0896 Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário.

AULAS 3 e 4

OBJETIVOS:

- ✓ Provocar nos aprendizes a percepção do envolvimento de sua área de atuação com outras áreas de conhecimento, outras profissões, outros estudos;
- ✓ Desenvolver nos discentes a criticidade para além dos muros de sua área de atuação profissional;
- ✓ Estimular nos aprendizes a ampliação de seu conhecimento profissional numa perspectiva transdisciplinar;
- ✓ Promover nos aprendizes um olhar observador para construção de pontes entre sua área de atuação e outros contextos profissionais;
- ✓ Construir enunciados concretos a partir de contextos reais do cotidiano, aliando-os a outros campos de estudo;
- ✓ Desenvolver nos aprendizes, sobretudo do curso de história, a percepção das metáforas nos textos literários verificando a intertextualidade.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Conteúdo
1. Conceptos de libertad
2. Cuento
3. Poesía

METODOLOGIA:

Aulas expositivas dialogadas, com uso de vários gêneros discursivos tratando das mesmas temáticas, e análise de situações-problema (leitura e discussão de poesias, história em quadrinhos, contos).

1º momento: Atividade de aquecimento: Pedir aos alunos que falem um pouco do que eles entendem sobre liberdade ou qual a concepção que eles trazem sobre a palavra liberdade.

2º momento: Ler a tira de Mafalda e a imagem da estátua da liberdade e fazer a comparação de ambos os textos.



Disponível em: https://www.google.com/search?q=libertad+personaje+de+Quino&client=firefox-b&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwi3mYHW15_cAhXLxIkKHUAcDI0QsAQIVw&biw=1150&bih=654#imgrc=FhhjqJnVulBXNM. Acesso em: 13 jul. 2018.



Disponível em: https://www.google.com/search?q=Est%C3%A1tua+da+liberdade&client=firefox-b&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj0lOa82p_cAhVIs1kKHc22CTYO_AUICigB&biw=1150&bih=654#imgrc=jpGPwm43n2rxDM Acesso em: 14 jul. 2018.

3º momento: Contextualizar a história em quadrinho com a figura da estátua da liberdade e relacionar o contexto das configurações das obras com o Brasil atual.

4º momento: Ler o conto e poesia de Mario Benedetti: *Beatriz, una palabra enorme, Hombre preso que mira a su hijo.*

Beatriz, una palabra enorme

[Cuento - Texto completo]

Mario Benedetti

Libertad es una palabra enorme. Por ejemplo, cuando terminan las clases, se dice que una está en libertad. Mientras dura la libertad, una pasa, una juega, una no tiene por qué estudiar. Se dice que un país es libre cuando una mujer cualquiera o un hombre cualquiera hace lo que se le antoja. Pero hasta los países libres tienen cosas muy prohibidas. Por ejemplo, matar. Eso sí, se pueden matar mosquitos y cucarachas, y también vacas para hacer churrascos. Por ejemplo, está prohibido robar, aunque no es grave que una se quede con algún vuelto cuando Graciela, que es mi mami, me encarga alguna compra. Por ejemplo, está prohibido llegar tarde a la escuela, aunque en este caso hay que hacer una cartita, mejor dicho, la tiene que hacer Graciela, justificando por qué. Así dice la maestra: justificando.

Libertad quiere decir muchas cosas. Por ejemplo, si una no está presa, se dice que está en libertad. Pero mi papá está preso y sin embargo está en Libertad, porque así se llama la cárcel donde está hace ya muchos años. A eso el tío Rolando lo llama qué sarcasmo. Un día le conté a mi amiga Angélica que la cárcel en que está mi papá se llama Libertad y que el tío Rolando había dicho qué sarcasmo y a mi amiga Angélica le gustó tanto la palabra que cuando su padrino le regaló un perrito le puso de nombre Sarcasmo. Mi papá es un preso, pero no porque haya matado o robado o llegado tarde a la escuela. Graciela dice que mi papá está en Libertad, o sea preso, por sus ideas. Parece que mi papá era famoso por sus ideas. Yo también a veces tengo ideas, pero todavía no soy famosa. Por eso no estoy en Libertad, o sea que no estoy presa.

Si yo estuviera presa, me gustaría que dos de mis muñecas, la Toti y la Mónica, fueran también presas políticas. Porque a mí me gusta dormirme abrazada por los menos a la Toti. A la Mónica no tanto, porque es muy gruñona. Yo nunca le pego, sobre todo para darle ese buen ejemplo a Graciela.

Ella me ha pegado pocas veces, pero cuando lo hace yo quisiera tener muchísima libertad. Cuando me pega o me rezonga, yo le digo Ella, porque a ella no le gusta que la llame así. Es claro que tengo que estar muy alunada para llamarla Ella. Si por ejemplo viene mi abuelo y me pregunta dónde está tu madre, y yo le contesto Ella está en la cocina, ya todo el mundo sabe que estoy alunada, porque si no estoy alunada digo solamente Graciela está en la cocina. Mi abuelo siempre dice que yo salí la más alunada de la familia y eso a mí me deja muy contenta. A Graciela tampoco le gusta demasiado que yo la llame Graciela, pero yo la llamo así porque es un nombre lindo. Solo cuando la quiero muchísimo, cuando la adoro y la beso y la estrujo y ella me dice ay chiquilina no me estrujes así, entonces sí la llamo mamá o mami, y Graciela se conmueve y se pone muy tiernita y me acaricia el pelo, y eso no sería así ni sería tan bueno si yo le dijera mamá o mami por cualquier pavada.

O sea que la libertad es una palabra enorme. Graciela dice que ser un preso político como mi papá no es ninguna vergüenza. Que es casi un orgullo. ¿Por qué casi? Es orgullo o es vergüenza. ¿Le gustaría que yo dijera que es casi vergüenza? Yo estoy orgullosa, no casi orgullosa, de mi papá, porque tuvo muchísimas ideas, tantas y tantísimas que lo metieron preso por ellas. Yo creo que ahora mi papá seguirá teniendo ideas, pero es casi seguro que no se las dice a nadie, porque si las dice, cuando salga de Libertad para vivir en libertad, lo pueden meter otra vez en Libertad. ¿Ven como es enorme?

FIN

Disponível em: <https://ciudadseva.com/texto/beatriz-una-palabra-enorme/ultimo> Acesso em: 14 jul. 2018.

HOMBRE PRESO QUE MIRA A SU HIJO

Mario Benedetti

Cuando era como vos me enseñaron los viejos
y también las maestras bondadosas y miopes
que libertad o muerte era una redundancia
a quien se le ocurría en un país
donde los presidentes andaban sin capangas.

Que la patria o la tumba era otro pleonasma
ya que la patria funcionaba bien
en las canchas y en los pastoreos.

Realmente no sabían un corno
pobrecitos creían que libertad
era tan solo una palabra aguda
que muerte era tan solo grave o llana
y cárceles por suerte una palabra esdrújula.

Olvidaban poner el acento en el hombre.

La culpa no era exactamente de ellos
sino de otros más duros y siniestros
y estos sí
cómo nos ensartaron
en la limpia república verbal
cómo idealizaron
la vidurria de vacas y estancieros
y cómo nos vendieron un ejército
que tomaba su mate en los cuarteles.

Uno no siempre hace lo que quiere
uno no siempre puede
por eso estoy aquí
mirándote y echándote
de menos.

Por eso es que no puedo despeinarte el jopo
ni ayudarte con la tabla del nueve
ni acribillarte a pelotazos.

Vos ya sabés que tuve que elegir otros juegos
y que los jugué en serio.

Y jugué por ejemplo a los ladrones
y los ladrones eran policías.

Y jugué por ejemplo a la escondida
y si te descubrían te mataban
y jugué a la mancha
y era de sangre.

Botija aunque tengas pocos años
creo que hay que decirte la verdad

para que no la olvides.

Por eso no te oculto que me dieron picana
que casi me revientan los riñones
todas estas llagas, hinchazones y heridas
que tus ojos redondos
miran hipnotizados
son durísimos golpes
son botas en la cara
demasiado dolor para que te lo oculte
demasiado suplicio para que se me borre.

Pero también es bueno que conozcas
que tu viejo calló
o puteó como un loco
que es una linda forma de callar.

Que tu viejo olvidó todos los números
(por eso no podría ayudarte en las tablas)
y por lo tanto todos los teléfonos.

Y las calles y el color de los ojos
y los cabellos y las cicatrices
y en qué esquina
en qué bar
qué parada
qué casa.

Y acordarse de vos
de tu carita
lo ayudaba a callar.

Una cosa es morir de dolor
y otra cosa es morir de vergüenza.

Por eso ahora
me podés preguntar
y sobre todo
puedo yo responder.

Uno no siempre hace lo que quiere
pero tiene el derecho de no hacer
lo que no quiere.

Llora nomás botija
son macanas
que los hombres no lloran
aquí lloramos todos.

Gritamos, berreamos, moqueamos, chillamos, maldecimos
porque es mejor llorar que traicionar
porque es mejor llorar que traicionarse.

Llorá

pero no olvides.

Disponível em: <https://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-hombre-presos-que-mira-a-su-hijo.htm> Acesso em: 14 jul. 2018.

Breve biografía del autor.

(Paso de los Toros, 1920 - Montevideo, 2009) Escritor uruguayo. Mario Benedetti fue un destacado poeta, novelista, dramaturgo, cuentista y crítico, y, junto con Juan Carlos Onetti, la figura más relevante de la literatura uruguaya de la segunda mitad del siglo XX y uno de los grandes nombres del *Boom* de la literatura hispanoamericana. Cultivador de todos los géneros, su obra es tan prolífica como popular; novelas suyas como *La tregua* (1960) o *Gracias por el fuego* (1965) fueron adaptadas para la gran pantalla, y diversos cantantes contribuyeron a difundir su poesía musicando sus versos.

Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/benedetti.htm> Acesso em: 14 jul. 2018.

5º momento: Responder às perguntas:

Trabalhar esse tema foi relevante para você, singularmente de Letras/História? Fale sobre isso.

Esta aula poderia ser dada, com esses mesmos textos, numa aula de um curso de graduação em: Filosofia, Geografia, Política, Sociologia, Direito, Medicina, por exemplo? Justifique.

Quais os debates que propõe esse tema, essa aula, da forma em que foi conduzida?

6º momento: Refletir sobre o poema *Invictus*, de William Ernest Henley e elaborar um conto ou poema com o tema liberdade ou qualquer um outro que tenha aparecido nas discussões, a partir dos textos lidos.

Más allá de la noche que me cubre
 negra como el abismo sin fin,
 agradezco a los dioses quienes quiera que sean
 por mi alma inquebrantable.
 En las garras de las circunstancias
 no he parpadeado ni llorado alguna vez.
 Bajo los golpes del destino
 mi cabeza sangra, pero erguida.
 Más allá de este lugar de ira y lágrimas
 yace el horror de la sombra.
 Aún con la amenaza de los años,
 me encuentra y me encontrará sin miedo.
 No importa cuán estrecha sea la puerta,
 cuán cargada de castigos la sentencia.
 Soy el amo de mi destino:
 soy el capitán de mi alma.

William Ernest Henley, nació en Inglaterra en 1849. Era el mayor de seis hermanos. Sufrió tuberculosis de pequeño, lo que provocó que tuvieran que amputarle la pierna izquierda a la edad de 20 años. Este hecho inspiró a su amigo, el también escritor, **Robert Louis Stevenson**, para crear el personaje de **Long John Silver**, el conocido pirata de su famoso libro *La isla del Tesoro*.

Disponível em: <http://www.franquicias.libreriasnobel.es/blog/tag/poema-invictus/> Acesso em: 06 set. 2018.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro, caderno, lápis, caneta, textos impressos, data show e roteiro para acompanhamento da exposição.

AVALIAÇÃO:**Critério de Avaliação:**

Participação nas atividades; Leitura e compreensão das ideias centrais discutidas nas aulas. Adequação de linguagem e de ideias nas produções textuais, elaboradas nas aulas, tanto escrita como oralmente.

APÊNDICE D – AULAS TEMÁTICAS 5 E 6

AULAS TEMÁTICAS 5 E 6: APOROFOBIA

DADOS SOBRE AS DISCIPLINAS

COMPONENTE CURRICULAR: LET A 75/ DELL0896

CARGA HORÁRIA: 68/60

PROFESSORA PESQUISADORA: IRIS NUNES DE SOUZA

EMENTAS:

LET A 75: Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.

DELL 0896: Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário.

AULA 5 e 6

OBJETIVOS:

- ✓ Provocar nos aprendizes a percepção do envolvimento de sua área de atuação com outras áreas de conhecimento, outras profissões, outros estudos;
- ✓ Desenvolver nos discentes a criticidade para além dos muros de sua área de atuação profissional;
- ✓ Estimular nos aprendizes a ampliação de seu conhecimento profissional numa perspectiva transdisciplinar;
- ✓ Promover nos aprendizes um olhar observador para construção de pontes entre sua área de atuação e outros contextos profissionais;
- ✓ Construir enunciados concretos a partir de contextos reais do cotidiano, aliando-os a outros campos de estudo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Conteúdo
1. Aporofobia
2. Inmigración
3. Xenofobia
4. Titular de periódico

METODOLOGIA:

Aulas expositivas dialogadas, com uso de vários gêneros discursivos tratando das mesmas temáticas, e análise de situações-problema (leitura de letras de músicas, vídeo clip das letras das músicas lidas, vídeo com a filósofa Adela Cortina criadora do termo *Aporofobia*, leitura de manchetes do jornal on line *El Clarin*).

1º momento: Atividade de aquecimento: Pedir aos alunos que falem um pouco do posicionamento que possuem em relação ao tema: Imigração.

2º momento: Perguntar se já ouviram a palavra *Aporofobia*. Ver o vídeo da filósofa Adela Cortina no endereço abaixo.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uEBq2IGCSqQ> Acesso em: 13 set. 2018.

Breve biografía de Adela Cortina

Adela Cortina nace en Valencia, en 1947. Es catedrática de Ética y Filosofía Jurídica, Moral y Política de la Universidad de Valencia desde 1986, además de directora de la Fundación ÉTNOR, para la ética de los negocios y las organizaciones. En 1969 ingresa en el departamento de Metafísica de la Universidad de Valencia. La concesión de una beca le permite ampliar sus estudios en las universidades de Munich y Fráncfort, donde entra en contacto con la filosofía de Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel. De vuelta en la recién estrenada España democrática, en la segunda mitad de la década de 1970, le hace plantearse la necesidad de buscar una “ética para todos”, convirtiendo desde ese momento esta ciencia en materia de su estudio y dedicación. Entre su abundante producción, cabe citar “Ética mínima” (1986), “Alianza y Contrato” (2005), “La escuela de Fráncfort: crítica y utopía” (2008).

Disponível em: http://www.españaescultura.es/es/artistas_creadores/adela-cortina.html Acesso em: 13 set. 218.

3º momento: Ler, cantar, contextualizar e discutir as letras das canções com os videoclipes e o significado de *Aporofobia*.

Mojado

Ricardo Arjona

Empacó un par de camisas, un sombrero
 Su vocación de aventurero, seis consejos, siete fotos
 Mil recuerdos
 Empacó sus ganas de quedarse
 Su condición de transformarse
 En el hombre que soñó
 Y no ha logrado
 Dijo adiós con una mueca disfrazada de sonrisa
 Y le suplicó a su Dios crucificado en la repisa
 El resguardo de los suyos
 Y perforó la frontera
 Como pudo
 Si la luna suave se desliza
 Por cualquier cornisa
 Sin permiso alguno
 Porque el mojado precisa
 Comprobar con visas
 Que no es de Neptuno
 El mojado tiene ganas de secarse
 El mojado esta mojado por las lágrimas que evoca la nostalgia
 El mojado, el indocumentado
 Carga el bulto que el legal no cargaría
 Ni obligado
 El suplicio de un papel lo ha convertido en fugitivo
 Y no es de aquí porque su nombre no aparece en los archivos
 Ni es de allá porque se fue
 Si la luna suave se desliza
 Por cualquier cornisa
 Sin permiso alguno
 Porque el mojado precisa
 Comprobar con visas
 Que no es de Neptuno

Mojado

Sabe a mentira tu verdad
 Sabe a tristeza la ansiedad
 De ver un freeway y soñar con la vereda
 Que conduce hasta tu casa
 Mojado, mojado de tanto llorar
 Sabiendo que en algún lugar
 Espera un beso haciendo pausa
 Desde el día en que te marchaste
 Si la luna suave se desliza
 Por cualquier cornisa
 Sin permiso alguno
 Porque el mojado precisa
 Comprobar con visas
 Que no es de Neptuno
 Si la visa universal se extiende
 El día en que nacemos
 Y caduca en la muerte
 Por que te persiguen mojado
 Si el cónsul de los cielos
 Ya te dio permiso

Compositores: Ricardo Arjona

Letra de Mojado © Sony/ATV Music Publishing LLC

Disponível em: <https://www.google.com/search?q=letra+de+la+canci%C3%B3n+mojado+de+ricardo+arjona&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b> Acceso em: 13 set. 2018.

Si el norte fuera el sur
 Ricardo Arjona

El norte sus mcdonald's, basketball y rock'n roll
 Sus topless, sus madonas y el abdomen de stallone
 Intelectuales del bronceado, eruditos de supermercado
 Tienen todo pero nada lo han pagado
 Con 18 eres un niño para un trago en algún bar
 Pero ya eres todo un hombre pa' la guerra y pa' matar
 Viva vietnam y que viva forest gump
 Viva wall street y que viva donald trump
 Viva el seven eleven
 Polvean su nariz y usan jeringa en sus bolsillos
 Viajan con marihuana para entender la situación
 De este juez del planeta que lanza una invitación
 Cortáselo a tu marido y ganarás reputación
 Las barras y las estrellas se adueñan de mi bandera
 Y nuestra libertad no es otra cosa que una ramera
 Y si la deuda externa nos robó la primavera
 Al diablo la geografía se acabaron las fronteras
 Si el norte fuera el sur serían los sioux los marginados
 Ser moreno y chaparrito sería el look más cotizado
 Marcos sería el rambo mexicano
 Y cindy crawford la menchú de mis paisanos
 Reagan sería somoza
 Fidel sería un atleta corriendo bolsas por wall street
 Y el ché haría hamburguesas al estilo double meat

Los yankees de mojados a tijuana
 Y las balsas de miami a la habana, si el norte fuera el sur
 Seríamos igual o tal vez un poco peor
 Con las malvinas por groenlandia
 Y en guatemala un disneylandia
 Y un simón bolivar rompiendo su secreto
 Ahí les va el 187, fuera a los yankees por decreto
 Las barras y las estrellas se adueñan de mi bandera
 Y nuestra libertad no es otra cosa que una ramera
 Y si la deuda externa nos robó la primavera
 Al diablo la geografía se acabaron las fronteras
 Si el norte fuera el sur, sería la misma porquería
 Yo cantaré un rap y esta canción no existiría

Compositor: Ricardo Arjona

Letra de Si el norte fuera el sur © Sony/ATV Music Publishing LLC

Disponível em: https://www.google.com/search?client=firefox-b&ei=Y3GaW9nGC4q6wASQor-QBw&q=letra+de+la+canci%C3%B3n+si+el+norte+fuera+el+sur+de+ricardo+arjona&oq=letra+de+la+canci%C3%B3n+si+el+norte+de+ricardo+arjona&gs_l=psy-ab.1.0.0i7i30k1.803819.808882.0.810772.18.18.0.0.0.174.2101.0j13.13.0...0...1c.1.64.psy-ab..5.13.2097...0i19k1j0i8i7i30i19k1j0i8i7i30k1j0i7i30i19k1.0.10frvSHgQgs Acesso em: 13 set. 2018.

Vídeo de la canción, en el link abajo

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KV1BIauCpzY> Acesso em: 13 set. 2018.

Breve biografía de Ricardo Arjona

Édgar Ricardo Arjona Morales (n. Jocotenango, Sacatepéquez, Guatemala, 19 de enero de 1964), conocido artísticamente como Ricardo Arjona, es un cantautor, compositor, arreglista, músico y productor musical guatemalteco. Su música varía desde baladas a pop latino, *rock*, *pop rock*, música cubana, y, más recientemente incluye actuaciones *a capella* y una mezcla de música tejana y norteña, música afroamericana y latina. Se estima que ha vendido más de ochenta millones de copias de discos a lo largo de su carrera y es considerado uno de los artistas más exitosos de Iberoamérica. Conocido por su estilo lírico, Arjona con frecuencia aborda temas de amor y temas sociales como el racismo (la canción «Ella y él»), transexualidad («Que nadie vea»), el secuestro («La nena, bitácora de un secuestro»), la violación, la inmigración («Si el norte fuera el sur», «Mojado», «Puente»), el aborto («Con una estrella»), la religión («Jesús verbo no sustantivo»), la psicología («Ayúdame, Freud»), la prostitución («Marta», «Cita en el bar», «Niña de la noche», «Mujer de lujo», «Señorita»), los dirigentes políticos que escalan posiciones de poder y se olvidan de su origen y de la gente («Si yo fuera», «Caudillo»), la menstruación («De vez en mes»), la justicia («Señor juez») y hechos contingentes como atentados terroristas o conspiraciones («Mesías», «Nadie sabe adónde va»).

Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Ricardo_Arjona Acesso em: 13 set. 2018.

4º momento: Ler manchetes do jornal on line: *El Clarin* sobre a migração dos Venezuelanos para o Brasil.

Éxodos forçados

De Venezuela a Brasil, caminando con las manos vacías

Miles de venezolanos cruzan la frontera con lo puesto. Unos 500 entran por día. Terminarán durmiendo en plazas y pidiendo limosna

La crisis migratoria venezolana se extiende casi por toda Sudamérica, pero las autoridades brasileñas creen que una de las caras más duras del éxodo se vive en el norte del gigante sudamericano, en una región amazónica alejada de

los grandes centros urbanos del continente

Muchos venezolanos cruzan desde hace meses a pie la frontera y entran al estado brasileño de Roraima con las manos vacías, a veces sin la posibilidad de comprarse ni siquiera un pasaje que los traslade a la ciudad más cercana, Boa Vista, a unos 215 kilómetros de distancia

La caminata puede durar unos cuatro días, reportaba recientemente el canal de televisión brasileño Estado tras visitar la zona. Y la travesía es sólo el comienzo de una dura vida en Boa Vista.

Kohut para The New York Times

Trabajar de lo que sea y hasta vender el cabello: rebusques de los venezolanos en Colombia

Los inmigrantes suelen dormir a la intemperie en plazas públicas y vender fruta o limpiar los vidrios de los autos en los semáforos, mientras los más desvalidos viven de la caridad.

Es "el momento más difícil en la historia de Venezuela", contaba al canal UOL un hombre instalado en una plaza de Boa Vista llamada casualmente Simón Bolívar, como el héroe nacional venezolano.

En la principal ciudad de Roraima, el estado menos poblado de Brasil, se han asentado en tanto unos 50.000 venezolanos, calcula el gobierno regional. La cifra representa casi el diez por ciento de los 522.000 habitantes que tenía Roraima en las últimas estadísticas oficiales

La crisis venezolana ya resiente a los países vecinos

Debido a la crisis migratoria, las autoridades regionales declararon hace meses el estado de emergencia social. Y la gobernadora de Roraima, Suely Campos, pidió a mediados de abril al Supremo Tribunal Federal en Brasilia incluso el cierre temporal de la frontera como medida de emergencia.

"No tenemos cómo aguantar el aumento abrupto de nuestra población", se justificó Campos. "De la forma en cómo está, continúan entrando unas 400, 500 personas por día", se quejó en una entrevista con el portal de noticias de UOL.

Roraima alerta desde hace meses de que sus servicios sanitarios están desbordados. El estado reportó recientemente un brote de sarampión, una enfermedad considerada antes erradicada en Brasil y que las autoridades consideran llegada desde el otro lado de la frontera.

Medios locales reportan también roces sociales y algunas manifestaciones de xenofobia, traducidas por ejemplo en simpatías por Jair Bolsonaro, un militar de ultraderecha que aspira a ganar las elecciones presidenciales de octubre y que pidió hace poco construir campos de refugiados en la frontera con Venezuela.

Según el Gobierno regional, Roraima recibe inmigrantes venezolanos desde 2015, pero la llegada de personas se disparó en 2017, según arreciaba la crisis en la nación vecina.

La diferencia del éxodo hacia otros países sudamericanos es que los inmigrantes que llegan a Brasil son personas extremadamente pobres, a menudo indígenas, y que éstos se instalan en una región ya muy desfavorecida y lejana de los centros industriales brasileños

Disponível em: https://www.clarin.com/mundo/venezuela-brasil-caminando-manos-vacias_0_ryKctk0pz.html Acesso em: 15 jul. 2018.

5º momento: Exercite sua criatividade! Elabore manchetes com o tema: *Aporofobia*.

6º momento: Discussão sobre as manchetes elaboradas pelos alunos.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro, caderno, lápis, caneta, textos impressos, data show e roteiro para acompanhamento da exposição.

AVALIAÇÃO:**Critério de Avaliação:**

Participação nas atividades; Leitura e compreensão das ideias centrais discutidas nas aulas. Adequação de linguagem e de ideias nas produções textuais, elaboradas nas aulas, tanto escrita como oralmente.

APÊNDICE E – AULAS TEMÁTICAS 7

AULA 7. TEMA ESCOLHIDO PELOS ALUNOS DE LETRAS: LINGUÍSTICA APLICADA

DADOS SOBRE A DISCIPLINA

COMPONENTE CURRICULAR: LET. A 75

CARGA HORÁRIA: 68

PROFESSORA PESQUISADORA: IRIS NUNES DE SOUZA

EMENTA:

Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.

AULA 7

OBJETIVOS:

- ✓ Promover para os discentes o conhecimento sobre a Linguística Aplicada, doravante LA, no campo das ciências da linguagem;
- ✓ Discutir sobre os diversos conceitos de língua no universo das ciências da Linguagem;
- ✓ Identificar, por meio do discurso, qual o conceito de língua que um@ determinad@ professor@ defende e, por conseguinte, como é desenvolvida sua prática em sala de aula de língua;
- ✓ Repensar o lugar da gramática na sala de aula de línguas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Conteúdo
1. Conceito de língua na Linguística e na LA
2. Epistemologia da LA
3. Identidade e representações na LA
4. Metodologias de pesquisas em LA
5. Lugar da gramática em LA

METODOLOGIA:

Aulas expositivas dialogadas expondo a posição de teóricos da LA e de outros que dialogam com a área.

1º momento: Atividade de aquecimento: Pedir aos alunos que falem um pouco do conceito de língua que eles trazem consigo no que diz respeito a sua formação no curso de Letras e qual a que eles se identificam.

2º momento: Perguntar o que sabem sobre a LA

3º momento: Ler, discutir e contextualizar a LA a partir de slides.

4º momento: Esclarecer questões gramaticais inerentes aos textos produzidos pelos alunos nas aulas anteriores.

5º momento: Elaboração de um texto narrativo em que os alunos expressem sua trajetória no curso de letras, as disciplinas que se identificaram e o conceito de língua que irão abraçar, caso estejam querendo seguir à docência.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro, caderno, lápis, caneta, data show e roteiro para acompanhamento da exposição.

AValiação:**Critério de Avaliação:**

Participação nas atividades; leitura e compreensão das ideias centrais discutidas nas aulas. Adequação de linguagem e de ideias nas produções textuais, elaboradas nas aulas, tanto escrita como oralmente.

AULA TEMÁTICA 7. ESTEROTIPO (CURSO DE LICENCIATURA HISTÓRIA- UESB)	
TEMA SUGERIDO PELA TURMA	
DADOS SOBRE A DISCIPLINA	
COMPONENTE CURRICULAR: DELL 0896	CARGA HORÁRIA: 60
PROFESSORA PESQUISADORA: IRIS NUNES DE SOUZA	

EMENTA:

Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário.

AULA 7**OBJETIVOS:**

- ✓ Provocar nos aprendizes a percepção do envolvimento de sua área de estudo com o cotidiano, fazendo-os buscar soluções para resoluções de questões que envolvem a sociedade, em geral, a partir de sua área de atuação;
- ✓ Desenvolver nos discentes a criticidade para além dos muros de sua área de atuação profissional;
- ✓ Estimular nos aprendizes a ampliação de seu conhecimento profissional numa perspectiva transdisciplinar;
- ✓ Promover nos aprendizes um olhar observador para construção de pontes entre sua área de atuação e outros contextos profissionais;
- ✓ Construir enunciados concretos a partir de contextos reais do cotidiano, aliando-os a outros campos de estudo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Conteúdo
6. Estereótipos: conceitos
7. Estereótipos de beleza
8. Estereótipo de gênero

9. Estereotipo social y económico
10. Estereotipos étnicos y culturales
11. Estereotipo y prejuicio

METODOLOGIA:

Aulas expositivas dialogadas com a utilização de artigos de opinião e vídeos com a mesma temática.

1º momento: Atividade de aquecimento: Pedir aos alunos que falem um pouco do posicionamento que possuem em relação ao tema: Estereotipo.

2º momento: Leitura em grupo do texto de Alejandro Rodriguez Puerta: Estereotipos sociales: Cómo surgen, tipos y ejemplos

Disponível em: <https://www.lifeder.com/estereotipos-sociales/> Acesso em: 18 set. 2019.

Estereotipos Sociales: Cómo Surgen, Tipos y Ejemplos

Por Alejandro Rodriguez Puerta

Los **estereotipos sociales** son una serie de creencias generales que están relacionadas con un grupo o una clase de personas concretas. Suelen aplicarse de manera que la persona que los posee piensa que todos los pertenecientes a una categoría tienen un rasgo concreto.

Los estereotipos sociales tienen que ver con un fenómeno psicológico conocido como categorización social. Debido a esto, tendemos a clasificar al resto de personas en grupos sociales determinados. Cuando esto ocurre, comenzamos a tratar más a cada persona como un miembro de su grupo que como un individuo.

Los estereotipos pueden hacer que ignoremos información concreta sobre una persona, al asumir que tan solo por pertenecer a un grupo tendrá los mismos rasgos que el resto de miembros del mismo. Por otra parte, también pueden hacer que nos aislemos de alguien de un grupo distinto al nuestro, y suelen ser la base de muchos prejuicios.

¿Cómo surgen?

Los estereotipos sociales surgen debido a que nuestra mente está constantemente categorizando el mundo a nuestro alrededor. Debido a que la capacidad de procesamiento de nuestro cerebro es limitada, necesitamos simplificar lo que nos rodea de tal manera que podamos dividirlo en categorías más o menos claras.

En el caso de nuestros pensamientos sobre otras personas, esta categorización social ocurre de forma espontánea, sin que nos demos cuenta de ello. Debido a factores como nuestra biología y nuestra educación, tendemos a fijarnos en ciertas características de la gente que nos rodea que la hacen pertenecer a un grupo determinado.

Así, antes de conocer a fondo a una persona, aspectos como su raza, su sexo, su orientación sexual o su afiliación política nos sirven para formarnos una idea inconsciente sobre cómo creemos que es. Esta categorización social nos lleva a atribuirle ciertos rasgos que se asocian típicamente al grupo con el que la hemos asociado.

¿Educación o naturaleza?

Durante las últimas décadas, los psicólogos cognitivos han tratado de encontrar la respuesta a la pregunta de si los estereotipos sociales se forman de forma espontánea desde el nacimiento, o si por el contrario tienen que ver con la cultura en la que nos hemos criado.

En un principio se pensaba que tan solo las personas racistas, sexistas u homófobas mostraban estereotipos (que, en

el caso de ser negativos, se conocen como prejuicios). Sin embargo, varios estudios permitieron a los investigadores descubrir que todas las personas estereotipamos a los demás de forma automática.

Midiendo respuestas inconscientes como la velocidad de reacción o la dilatación de las pupilas, los psicólogos cognitivos demostraron que todo el mundo reacciona de forma diferente a personas pertenecientes a distintos grupos.

Estos descubrimientos parecen indicar que los estereotipos tienen su origen en el funcionamiento de la mente humana. Debido al fenómeno de la clasificación social, las personas necesitamos categorizar a los demás para poder interactuar con ellos de forma efectiva.

Influencia de la sociedad

Por otra parte, disciplinas como la sociología opinan que los estereotipos, a pesar de tener una base biológica, se forman principalmente debido a la cultura en la que estamos inmersos. Factores como la información que recibimos de nuestros padres o los medios de comunicación pueden influir en la formación de estereotipos.

Por ejemplo, según esta teoría tendemos a asociar rasgos positivos con los grupos sociales que han sido históricamente privilegiados, y rasgos negativos con aquellos que han estado en una situación de desventaja. Esta manera de crear estereotipos se vería perpetuada por la educación, las expresiones culturales y la vida social en general.

Sin embargo, debido a que los humanos necesitamos utilizar estereotipos para poder manejarnos adecuadamente en el mundo, es imposible que consigamos librarnos de estos para siempre. Por lo tanto, lo único que puede cambiar la cultura es el contenido de algunos estereotipos, no el hecho de que pensemos en términos de grupos.

¿Ocultan algo de verdad?

Los estereotipos sociales casi siempre tienen su origen en algo cierto. Sin embargo, al estar basados en la observación de todo un grupo y no de un individuo, regirnos ciegamente por estos puede llevarnos a no darnos cuenta de las numerosas excepciones que existen.

Por otra parte, regirnos por los estereotipos sociales puede provocar también que surjan la discriminación y los prejuicios. Por lo tanto, es necesario ser conscientes de nuestros propios estereotipos y tratar de observar la realidad de forma objetiva.

Tipos

Los principales tipos de estereotipos sociales son los siguientes: de raza, de género, de clase, de orientación sexual, de país, religiosos y políticos.

De raza

Los estereotipos de raza están basados en la atribución de ciertas características a una persona tan solo por su etnia o el color de su piel. En función de la cultura en la que se produzcan, su contenido será distinto.

De género

Otra de las características en la que más nos basamos para clasificar a las personas es el género. En función de si alguien es un hombre o una mujer, le atribuiremos una serie de características generales tan solo por pertenecer a un determinado género.

De clase

Estos estereotipos tienen que ver con las creencias asociadas a determinadas posiciones sociales; por ejemplo: empresarios, obreros, políticos o funcionarios.

De orientación sexual

Se basan en la atribución de características a un individuo con base en el género de las personas por las que se siente atraído.

De país

Una de las mayores fuentes de estereotipos es la nacionalidad de una persona. Aunque relacionados con los raciales, los estereotipos de país van un paso más allá y clasifican a los individuos en función de su tierra de origen.

Religiosos

Atribuyen ciertas características a las personas en función de su fe y de sus creencias religiosas.

Políticos

Similares a los anteriores, los estereotipos políticos consisten en pensar de cierta manera sobre alguien basándonos en sus creencias políticas y sociales.

Ejemplos

Algunos ejemplos de estereotipos sociales son los siguientes:

- Pensar que los hombres son más racionales que las mujeres.
- Creer que los asiáticos son muy buenos con las matemáticas.
- Opinar que los franceses son unos engreídos, y que los alemanes son todos muy puntuales y eficientes.
- Creer que los empresarios son todos malvados y los obreros buenos y honrados.

Referencias

1. “Where Bias Begins: The Truth About Stereotypes” en: Psychology Today. Recuperado en: 26 abril 2018 de Psychology Today: psychologytoday.com.
2. “Stereotypes” en: Simply Psychology. Recuperado en: 26 abril 2018 de Simply Psychology: simplypsychology.com.
3. “Stereotype” en: Wikipedia. Recuperado en: 26 abril 2018 de Wikipedia: en.wikipedia.org.
4. “Social Categorization and Stereotyping” en: Open Text BC. Recuperado en: 26 abril 2018 de Open Text BC: opentextbc.ca.
5. “Stereotypes, prejudice and discrimination” en: Open Text BC. Recuperado en: 26 abril 2018 de Open Text BC: opentextbc.ca.

**Alejandro Rodríguez Puerta**

Alejandro Rodríguez Puerta es un psicólogo y coach titulado por la Universidad Autónoma de Madrid, que compatibiliza su trabajo en el campo de la salud mental humana con sus labores como escritor y divulgador. Actualmente colabora con varias páginas de psicología y salud, hablando sobre distintos temas relacionados con el bienestar de las personas.

3º momento: Assistir ao vídeo sobre estereótipos disponível em: <https://youtu.be/7Z0lDx11wzQ> (Acesso em: 18 set. 2019).

4º momento: Discutir o vídeo fazendo contraponto com o texto de Alejandro Rodríguez Puerta.

5º momento: Elaboração de texto argumentativo sobre os estereótipos estudados.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro, caderno, lápis, caneta, textos impressos, data show e roteiro para acompanhamento da exposição.

AVALIAÇÃO:**Critério de Avaliação:**

Participação nas atividades; leitura e compreensão das ideias centrais discutidas nas aulas. Adequação de linguagem e de ideias nas produções textuais, elaboradas nas aulas, tanto escrita como oralmente.

APÊNDICE F – AULA TEMÁTICA 8

AULA TEMÁTICA 8: FEMINISMOS E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

DADOS SOBRE AS DISCIPLINAS

COMPONENTE CURRICULAR: LET A 75/ DELL0896

CARGA HORÁRIA: 68/60

PROFESSORA PESQUISADORA: IRIS NUNES DE SOUZA

EMENTAS:

LET A 75: Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.

DELL 0896: Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário.

AULA 8

OBJETIVOS:

- ✓ Conhecer a história do(s) feminismo(s) e a razão de suas lutas;
- ✓ Promover reflexões sobre a violência contra mulher, gays e trans;
- ✓ Discutir como, a partir da área profissional, se pode atuar na erradicação do preconceito e misoginia;
- ✓ Evidenciar o machismo estrutural e identificá-los nos discursos orais, escritos e atitudinais.
- ✓ Verificar como determinadas áreas de atuação podem, através da linguagem, promover atitudes para mudar o contexto.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Conteúdo
4. Feminismo(s) y Sufragio
5. Misoginia
6. Violencia de género
7. Machismo
8. Homofobia

METODOLOGIA:

Aulas reflexivas, dialogadas, baseadas em filmes e conceitos dos conteúdos a partir de: experiências de vida e conceitos dos temas tratados por meio do dicionário de la Real Academia Española.

1º momento: Atividade de aquecimento: Pedir aos alunos que falem um pouco do conceito que eles trazem consigo a partir de suas leituras e da experiência de vida sobre: feminismo, preconceito, misoginia, violencia de género, machismo y homofobia.

2º momento: Problematizar las películas. ¡Hacia al cine! La historia del feminismo en diez minutos y el cortometraje El orden de las cosas, que fue escrito, dirigido y producido por los hermanos César y José Esteban Alenda. Y justamente narra la historia de Julia, una mujer cuya vida transcurre dentro de una bañera desde donde se esconde de

los maltratos de Marcos, su esposo.

Vídeos: Ser gay en América Latina es una pesadilla y otro vídeo con el testimonio de una modelo brasileña agredida por su novio.

3º momento: Observar como o dicionário da Real academia conceitua o conteúdo:

Feminismo: Del fr. *féminisme*, y este del lat. *femīna* 'mujer' y el fr. *-isme* '-ismo'.

1. m. Principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre.
2. m. Movimiento que lucha por la realización efectiva en todos los órdenes del **feminismo**.

Género: Del lat. *genus*, *-ĕris*.

1. m. Conjunto de seres que tienen uno o varios caracteres comunes.
2. m. Clase o tipo a que pertenecen personas o cosas. *Ese género debromas no me gusta.*
3. m. Grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico.
4. m. En el comercio, **mercancía** (l cosa mueble).
5. m. Tela o tejido. *Géneros de algodón, de hilo, de seda.*
6. m. En las artes, sobre todo en la literatura, cada una de las distintas categorías o clases en que se pueden ordenar las obras según rasgos comunes de forma y de contenido.
7. m. Biol. Taxón que agrupa a especies que comparten ciertos caracteres.
8. m. Gram. Categoría gramatical inherente en sustantivos y pronombres, codificada a través de la concordancia en otras clases de palabras y que en pronombres y sustantivos animados puede expresar sexo. *El género de los nombres.*

género chico

1. m. Clase de obras teatrales musicales de corta duración y de ambiente por lo general costumbrista o popular.

género femenino

1. m. Gram. **género** que se manifiesta a través de determinada concordancia y que en pronombres y sustantivos que designan seres animados suele denotar sexo femenino. *Las voces profesora, ella, misma, cuya e inteligencia tienen género femenino.*

género humano

1. m. Conjunto de todas las personas.

género masculino

1. m. Gram. **género** que se manifiesta a través de determinada concordancia y que en pronombres y en sustantivos que designan seres animados suele denotar sexo masculino. *Las voces profesor, él, mismo, cuyo y amor tienen género masculino.*

género neutro

1. m. Gram. En algunas lenguas indoeuropeas, **género** que no es ni masculino ni femenino. *El sustantivo Kind 'niño' es neutro en alemán.*

de género

1. loc.

adj. Esc. y Pint. Dicho de una obra o del artista que la ejecuta: Que representa escenas de costumbres o de la vida común. *Cuadro de género. Pintor de género.*

del género bobo, o tonto

1. locs. adjs. coloqs. Esp. Propio de un bobo o de un tonto.

nombre común en cuanto al género

valor recibido en géneros

Machismo: **1.** m. Actitud de prepotencia de los varones respecto de las mujeres.

2. m. Forma de sexismo caracterizada por la prevalencia del varón. *En la designación de directivos de la empresa hay un claro machismo.*

Misoginia: Del gr. *μισογονία* *misogynía*.

1. f. Aversión a las mujeres.

Prejuicio: Del lat. *praeiudicium* 'juicio previo', 'decisión prematura'.

1. m. Acción y efecto de prejuizar.
2. m. Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.

Sufragio: Del lat. *suffragium*.

1. m. **voto** (|| parecer o dictamen explicado en una congregación).
2. m. Sistema electoral para la provisión de cargos.
3. m. Voto de quien tiene capacidad de elegir.
4. m. Ayuda, favor o socorro.
5. m. Obra buena que se aplica por las almas del purgatorio.
6. m. pl. **consuetas**. U. t. en sing.

sufragio activo

1. m. Derecho a participar en unas elecciones.

sufragio pasivo

1. m. Derecho a optar a la elección como cargo público.

sufragio restringido

1. m. **sufragio** en que se reserva el derecho de voto para los ciudadanos que reúnen ciertas condiciones.

sufragio universal

1. m. **sufragio** en el que tienen derecho a participar todos los ciudadanos, salvo determinadas excepciones.

Violencia: Del lat. *violentia*.

1. f. Cualidad de violento.
2. f. Acción y efecto de violentar o violentarse.
3. f. Acción violenta o contra el natural modo de proceder.
4. f. Acción de violar a una persona.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

Disponível em: <http://dle.rae.es/?id=NnO8B9D> Acesso em: 26 set. 2018.

4º momento: Discutir os vídeos fazendo contraponto entre os países apontados nos vídeos e o Brasil, no que diz respeito aos conteúdos abordados.

5º momento: Ler e discutir, à luz do feminismo, o poema do autor francês: Victor Hugo, denominado El hombre y la mujer.

EL HOMBRE Y LA MUJER

El hombre es la más elevada de las criaturas;
 La mujer es el más sublime de los ideales.
 Dios hizo para el hombre un trono;
 Para la mujer un altar.
 El trono exalta,
 El altar santifica.
 El hombre es cerebro,
 La mujer es corazón.
 El cerebro fabrica la luz,
 El corazón produce el amor
 La luz fecunda,
 El Amor resucita.
 El hombre es fuerte por la razón

La mujer es invencible por las lágrimas
 La razón convence
 Las lágrimas conmueven.
 El hombre es capaz de todos los heroísmos
 La mujer de todos los martirios
 El heroísmo ennoblece
 el martirio sublima.
 El hombre tiene la supremacía;
 La mujer la preferencia.
 La supremacía significa la fuerza;
 La preferencia representa el derecho.
 El hombre es un genio,
 la mujer un ángel.
 El genio es inconmensurable;
 El ángel indefinible.
 La aspiración del hombre es la suprema gloria;
 La aspiración de la mujer, es la extrema virtud.
 La gloria hace todo lo que es grande;
 La virtud hace todo lo que es divino.
 El hombre es Código
 La mujer es Evangelio
 El Código corrige
 El Evangelio perfecciona.
 El hombre piensa
 La mujer sueña.
 El pensar es tener en el cráneo una larva;
 Soñar es tener en la frente una aureola.
 El hombre es un océano;
 La mujer es un lago.
 El océano tiene la perla que adorna;
 El lago, la poesía que enciende.
 El hombre es el águila que vuela,
 La mujer es el ruiseñor que canta.
 Volar es dominar el espacio
 Cantar es conquistar el alma.
 El hombre es un Templo;
 La mujer es el Santuario.
 Delante del Templo nos descubrimos
 Delante del Santuario nos arrodillamos.
 En fin
 El hombre está colocado donde termina la tierra..
 La mujer, donde comienza el cielo

Disponível em: <https://albalearning.com/audiolibros/vhugo/hombreymujer-es.html> Acesso em: 27 set. 2018.

Breve biografía del autor:

Victor Hugo

(Besançon, Francia, 1802 - París, 1885) Poeta, dramaturgo y novelista francés considerado el máximo exponente del Romanticismo en su país. La infancia de Victor Hugo transcurrió en Besançon, salvo dos años (1811-1812) en que

residió con su familia en Madrid, donde su padre había sido nombrado comandante general.

Disponível em: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/hugo_victor.htm Acesso em: 26 set. 2018.

6º momento: Pedir aos alunos que elaborem um texto argumentativo, defendam seus pontos de vista sobre os conteúdos abordados em aula e apontem uma solução partindo do campo de atuação profissional no que concerne à graduação que estão cursando.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro, caderno, lápis, caneta, notebook, data show e roteiro para acompanhamento da exposição.

AVALIAÇÃO:

Critério de Avaliação:

Participação nas atividades; leitura e compreensão das ideias centrais discutidas nas aulas. Adequação de linguagem e de ideias nas produções textuais, elaboradas nas aulas, tanto escrita como oralmente.

APÊNDICE G – AULA TEMÁTICA 9

AULA TEMÁTICA 9: ¿QUÉ DICEN LAS MADRES CUYOS PADRES “ABORTARON” A SUS HIJOS?	
DADOS SOBRE A DISCIPLINA	
COMPONENTE CURRICULAR: LET A75/ DELL 0896	CARGA HORÁRIA: 68/60
PROFESSORA PESQUISADORA: IRIS NUNES DE SOUZA	

EMENTAS:

LET A 75: Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.

DELL 0896: Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário.

AULA 9

OBJETIVOS:

- ✓ Discutir o tema da aula: ¿Qué dicen las madres cuyos padres “abortaron” a sus hijos?
- ✓ Identificar os diversos tipos de abortos existentes e quais são os que são considerados crimes no Brasil e na América Latina;
- ✓ Mapear os países em que o aborto é descriminalizado e criminalizado;
- ✓ Refletir por meio dos gêneros discursivos trazidos para sala de aula os seguintes questionamentos: O aborto é um problema de saúde pública ou crime, se é crime, a culpa é, apenas, da mulher?
- ✓ Promover debates a partir do lugar de fala (profissão, graduação, contexto) de cada participante da pesquisa.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Conteúdo
1. Aborto, o que é?
2. Legislação brasileira e criminalização do aborto
3. Países da América Latina e Caribe em que o aborto é crime
4. Países da América Latina em que o aborto não é crime
5. Vozes de mulheres vítimas do estupro, do abandono, do “aborto” masculino descriminalizado, das legislações machistas relacionadas ao aborto e do desprezo das políticas públicas com a saúde da mulher, vítima do machismo.

METODOLOGIA:

Aulas expositivas dialogadas expondo diversos gêneros discursivos como os enunciados concretos dos alunos em forma de textos argumentativos orais; vídeo de jornal salvadorenho, manchetes de jornais on line, fragmento das legislações de diversos países sobre o tema.

1º momento: Atividade de aquecimento: Pedir aos alunos que falem um pouco sobre o tema a partir de sua vivência.

2º momento: Assistir a um vídeo sobre uma vítima de estupro Em El Salvador que, engravidou, teve um aborto espontâneo e, ainda assim, foi condenada a 30 anos de prisão.

3º momento: Discutir o vídeo baseando-se na visão de mundo de cada participante da aula e, também, das manchetes de jornais de sites da internet.

4º momento: Leitura de textos impressos retirados de: sites de jornais on line, sites jurídicos e outros que tratam do conteúdo da aula.

Do Aborto - Artigo 124 a 128 do Código Penal Publicado por Fernanda Ciardo

O aborto ocorre quando a gravidez é interrompida com a conseqüente destruição do produto da concepção, a eliminação da vida intrauterina. Está fora do conceito a posterior expulsão do feto, porque pode ocorrer de o embrião, depois de dissolvido, ser reabsorvido pelo organismo em processo de autólise. O aborto pode ocorrer entre a concepção e o início do parto. Depois disso avistam-se as figuras típicas do homicídio ou do infanticídio.

Principais formas de aborto:

1: Aborto atípico (não são puníveis e não estão previstos na lei):

Aborto natural ou espontâneo: É o aborto oriundo de causas patológicas decorrentes de um processo fisiológico espontâneo do organismo feminino. Aborto acidental: Deriva de causas exteriores e traumáticas. Exemplo: escorregão. Aborto culposo: É o aborto que resulta de culpa, de uma conduta imprudente, negligente ou imperita.

2: Aborto típico e jurídico (estão previstos em lei e não são puníveis):

Aborto terapêutico (artigo 128, inciso I): É realizado quando não há outro meio de salvar a vida da gestante. Aborto sentimental e humanitário (artigo 128, inciso II): É o aborto autorizado quando a gravidez é resultante de estupro.

3: Aborto típico, antijurídico e culpável (estão previstos em lei e são puníveis):

Aborto doloso: é realizado pela própria gestante, ou por terceiro com ou sem seu consentimento (artigos 124 a 126). O dolo é a vontade livre e consciente de interromper a gravidez com a eliminação do produto da concepção ou com a assunção do risco de provocá-lo. Aborto eugênico/eugenésio: aborto realizado quando o feto apresenta graves e irreversíveis defeitos genéticos. Exemplo: feto anencefálico. Aborto econômico/social: aborto realizado para que não se agrave a situação de miséria da gestante, que não terá condições socioeconômicas para criar o filho. Aborto honoris causa: aborto realizado para ocultar desonra própria. Exemplo: ficar grávida do amante. A tutela, proteção principal é a vida intrauterina. Secundariamente, conforme os artigos 125 e 126, a tutela é a vida, a integridade física e a saúde da gestante. A rigor, não se trata de crime contra a pessoa, mas contra a vida do ser humano em formação que tem seus direitos garantidos. É indispensável a prova da eliminação da vida intrauterina por conduta do agente. O aborto em todas as suas figuras típicas é crime material, de resultado naturalístico, exteriorizado, perceptível aos sentidos, de modo que, se exige o exame de corpo de delito.

Sujeito ativo: As 4 formas típicas de aborto são crimes unissubjetivos, ou seja, não é necessário a prática por mais de uma pessoa. Nas figuras do autoaborto e do consentimento para abortar (artigo 124), o sujeito ativo é a gestante. Trata-se de crimes próprios, pois exigem especial atributo do agente, ou seja, SÓ a gestante pode praticar. O terceiro que induz, instiga ou auxilia a gestante ao autoaborto é partícipe (artigo 124, 1ª parte). Portanto, admite concurso eventual de agentes, exclusivamente na modalidade participação. Exemplo: fornecer medicamento de efeito abortivo. A figura do consentimento para abortar (artigo 124, parte final) não admite o concurso de pessoas, por se tratar de crime de mão própria. Nas figuras típicas do aborto praticado por terceiro, sem ou com o consentimento da gestante (artigos 125 e 126) o sujeito ativo é qualquer pessoa, exceto a gestante. Trata-se de uma

exceção Pluralística à Teoria Unitária ou Monista adotada pelo código quando terceiro provoca o aborto com o consentimento da gestante. O terceiro responderá pelo artigo 126 enquanto a gestante pelo artigo 124, parte final. **Sujeito passivo:** é o produto da concepção (óvulo fecundado, embrião ou feto). Nas figuras do aborto provocado por terceiro, sem ou com o consentimento da gestante, ela também figura como sujeito passivo, de forma secundária, tutelando sua vida, sua integridade física e sua saúde. **Tipo objetivo:** o código penal prevê 4 figuras típicas de abortamento: Aborto provocado pela gestante (artigo 124, 1ª parte); Aborto provocado por terceiro, sem ou com o consentimento (artigo 125 e 126); Consentimento da gestante para o abortamento praticado por outrem (artigo 124). A conduta prevista no artigo 125, o abortamento sem o consentimento da gestante, é a forma mais grave do delito, ao qual é aplicada maior pena em abstrato. Para a tipificação do aborto é necessário o dissentimento real ou presumido, ou ainda que o abortamento se dê à revelia da gestante (sem o consentimento da gestante) **Dissentimento real (não é válido):** ocorre quando o terceiro emprega contra a gestante: Fraude, que é o meio capaz de induzir a gestante em erro. Na falsa percepção da realidade ela consente no aborto; Grave ameaça, que é a promessa de um mal grave, sério; Violência, que é quando há emprego da força física. **Dissentimento presumido/ ficto (não é válido):** ocorre quando há consentimento da gestante, mas o legislador reputa-o inválido, viciado: não é maior de 14 anos; é alienada; é débil mental. **Ausência de consentimento:** hipóteses em que não há o consentimento da gestante. As figuras típicas do aborto admitem, exceto a do consentimento para abortar, tanto a forma comissiva (regra) quanto a omissiva imprópria. **Classificação doutrinária:** Aborto próprio = artigo 124, 1ª parte; Aborto de mão própria = artigo 124, parte final; Aborto comum = artigos 125 e 126; Unissubjetivo, material, de forma livre, instantâneo, comissivo ou omissivo (exceto o artigo 124, parte final), de dano, plurissubsistente ou unissubsistente e simples. **Tipo subjetivo:** o agente age com dolo direto ou indireto eventual. Na primeira modalidade é a vontade livre e consciente de interromper a gravidez com a eliminação do produto da concepção. Na segunda, o agente assume o risco de produzir o resultado. O aborto culposo é atípico. Porém, o terceiro que culposamente der causa ao abortamento responde por lesões corporais. **Consumação e tentativa:** Consuma-se o aborto com a interrupção da gravidez e conseqüentemente morte do produto da concepção, sendo desnecessária sua expulsão do ventre materno. Admite-se a tentativa quando empregado meio relativamente capaz de produzir o resultado, por circunstâncias alheias a vontade do agente, não há interrupção da gravidez ou ainda quando o feto que nasceu prematuro sobrevive. **Causas de aumento de pena (artigo 127):** dois são os resultados que aumentam a pena: a morte e as lesões corporais de natureza grave. As causas incidem apenas sobre as figuras do aborto provado por terceiros, sem ou com o consentimento da gestante.

Essas duas causas específicas de aumento de pena não são aplicáveis a 1ª figura do artigo 124, e por isso, quando houver participação, o terceiro responderá por homicídio ou lesões corporais culposas em concurso com autoaborto. Os resultados que aumentam a pena são exclusivamente culposos = dolo no antecedente, no abortamento, e culpa na consequência, no resultado, na morte ou nas lesões corporais graves. **Aborto legal (artigo 128 – aborto necessário e aborto no caso de gravidez resultante de estupro):** No caso do aborto necessário, em que há que se optar entre a vida da gestante e a do não nascido, melhor que se eleja aquela, a da vida já realizada em detrimento da do feto, da expectativa de ter vida extrauterina. Maior divergência vem à colação no aborto sentimental ou humanitário, hipótese em que a continuação da vida intrauterina não fulmina nem põe em risco a extrauterina. Ou seja, não há qualquer motivo de ordem médica que impeça ou ao menos não recomende a continuação da gestação. De acordo com o princípio constitucional fundamental da dignidade da pessoa humana, é permitido a gestante vítima de tão odiosa agressão optar validamente pelo abortamento. **Aborto necessário ou terapêutico (artigo 128, inciso I):** Não se pune o aborto praticado por médico se não há outro meio de salvar a vida da gestante. Evidentemente que, na hipótese de aborto necessário, a lei se referiu aos casos em que é possível aguardar a presença do médico. Em caso contrário, caracterizado o estado de necessidade de terceiro, excludente de antijuricidade, qualquer pessoa com conhecimento para tanto poderá provocar o abortamento desde que o perigo seja atual. É imprescindível que o abortamento seja o único meio (e não melhor) apto a salvar a vida da gestante. O legislador deixou a decisão do aborto exclusivamente a cargo do médico, não havendo necessidade do prévio consentimento da gestante ou de seu representante legal. Se houver erro de diagnóstico do médico que

concluiu pela necessidade de abortamento, que não era absolutamente necessário, o erro excluirá o dolo, ou seja, não estará caracterizado o crime. Concluindo: não havendo outro meio de salvar a vida da gestante, o abortamento praticado por médico, presente ou não o perigo atual, incidirá na excludente de ilicitude específica do inciso em tela, ou seja, não será punido o aborto. **Aborto sentimental ou humanitário (artigo 128, inciso II):** não se pune o aborto praticado por médico se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante, ou quando incapaz, de seu representante legal. O médico não é obrigado a provocar o abortamento. A lei apenas faculta que intervenha. Questões pessoais ou religiosas permitem que se recuse a patrocinar a interrupção traumática da gravidez. Como é desnecessária a autorização judicial, optando por provocar o abortamento o médico deve se cercar de provas suficientes da ocorrência do estupro para evitar sua responsabilização penal. Comprovado que o médico foi induzido a erro, ou seja, não houve gravidez resultante de estupro, haverá erro de tipo que excluiu o dolo, portanto, não será penalizado. **Aborto eugênico, aborto econômico e aborto honoris causa:** as três espécies são típicas, ou seja, estão previstas em lei e são punidas. **Aborto eugênico ou eugenésico:** Não é permitido. É o abortamento realizado quando diagnosticado que o feto apresenta sérias e irreversíveis anomalias que o tornem incompatível com a vida extrauterina. Exemplo: feto anencefálico. **Aborto econômico ou social:** Não é permitido. É o aborto realizado para que não se agrave a situação de penúria ou miséria da gestante, que não terá condições de criar o filho. **Aborto honoris causa:** Não é permitido. A finalidade da grávida ao optar pelo abortamento é ocultar desonra própria. São hipóteses em que a gestação lhe trará sérias consequências morais.

Disponível em <https://ferciardo.jusbrasil.com.br/artigos/177420435/do-aborto-artigo-124-a-128-do-codigo-penal> Acesso em: 02 out. 2018.

El Salvador es uno de los países más estrictos en el tema del aborto, con largas penas de prisión para la mujer que se someta a uno

Ese fue el caso reciente de Evelyn Hernández, una estudiante salvadoreña de 18 años que tuvo un aborto espontáneo tras haber sido violada en reiteradas ocasiones por un pandillero. A principios de julio, la joven fue sentenciada a 30 años de prisión por "homicidio agravado en perjuicio de su hijo recién nacido".

La controvertida sentencia de 30 años de cárcel contra Evelyn Hernández, la joven que parió a un bebé muerto tras ser violada por un pandillero en El Salvador La jueza tomó la decisión porque Hernández no buscó atención prenatal.

Antes de 1998, en El Salvador se permitía abortar cuando el embarazo era el resultado de una violación, si se trataba de un bebé con malformaciones o si la madre corría riesgo de muerte. Un nuevo código penal y la posterior reforma a la Constitución complicaron la situación de miles de mujeres salvadoreñas.

Más casos en la región

Nicaragua y República Dominicana son dos de los países en donde el aborto está prohibido en cualquier caso.

En julio de 2008, el Código Penal de Nicaragua fue reformado y se derogaron excepciones con las que se permitía que se practicara el aborto a mujeres y niñas cuya vida o salud peligrara con el embarazo y, en algunos casos, a sobrevivientes de violación.

Embarazada y de luto: "Me obligaron a seguir con el embarazo de un bebé que no iba a sobrevivir al parto"

Desde ese entonces, **el país penaliza todas las formas de aborto, con independencia de las circunstancias en las que se solicite, se obtenga o se practique**, una decisión fuertemente rechazada por organismos internacionales como Amnistía Internacional.

Cada año aproximadamente 6.700 niñas entre las edades de 10 y 14 son víctimas de violencia sexual y 1.300 quedan embarazadas, según la Encuesta Nicaragüense de Demografía y Salud de 2011/12.

Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-40677494>Último Acceso: 01 out. 2018.

Por el aborto legal en América Latina y el Caribe

Las leyes restrictivas de aborto pueden dañar a las mujeres, las complicaciones de intervenciones inseguras son una de las principales causas de mortalidad materna

Aprovechando que el Senado de Argentina se prepara para votar la legislación que despenalizaría el aborto, es necesario discutir abiertamente el impacto negativo que tienen las restricciones a este servicio sobre la vida y la salud de las mujeres de América Latina y el Caribe. Sabemos que prohibir el aborto no lo elimina, en cambio, las leyes restrictivas aumentan la posibilidad de que el procedimiento sea inseguro. Es decir, las leyes restrictivas no están al servicio de la salud pública sino todo lo contrario. Según un informe reciente del Guttmacher Institute, *Aborto a nivel mundial 2017: Progreso irregular y acceso desigual*, América Latina y el Caribe es la región con las tasas de aborto y embarazo no planeado más altas en el mundo, a pesar de que el 97% de las mujeres vive en países con leyes de aborto restrictivas destinadas a evitar y castigar estos procedimientos. Ante un deseo cada vez más común entre las mujeres y las parejas de tener familias más pequeñas y dadas las altas tasas de embarazos no deseados, el aborto es una realidad cotidiana: alrededor de 6,5 millones de abortos ocurren cada año en la región; y el procedimiento es más común entre mujeres casadas que entre mujeres solteras. El aborto es un procedimiento seguro cuando se realiza en apego a las pautas médicamente recomendadas. Pero cuando los procedimientos legales y seguros no son accesibles, es más probable que las mujeres recurran a procedimientos clandestinos que pueden ser inseguros. Una investigación de la Organización Mundial de la Salud y el Guttmacher Institute muestra que, a nivel mundial, la gran mayoría de los abortos son seguros en países donde el procedimiento es ampliamente legal y la mayor parte son inseguros en países en los que está muy restringido. En América Latina y el Caribe, seis países no permiten el aborto por ningún motivo y 21 permiten el aborto solo para salvar la vida de la mujer o para proteger su salud física o mental. Por lo tanto, no es sorprendente que solo uno de cada cuatro abortos en la región sea seguro y que cada año alrededor de 760.000 mujeres reciban tratamiento por complicaciones de aborto inseguro, como hemorragia e infecciones. Además, un número considerable de mujeres con complicaciones no recibe tratamiento debido al estigma, el temor o la falta de acceso a proveedores de servicios de salud capacitados y de instituciones de salud adecuadamente equipadas. En Argentina, las complicaciones del aborto inseguro son una de las principales causas de mortalidad materna.

Las leyes restrictivas de aborto también pueden destruir la vida y la salud de las mujeres de otras maneras. En El Salvador, donde el aborto está tipificado como delito en todas las circunstancias, algunas mujeres que abortan espontáneamente han sido acusadas de aborto inducido; y, por ello, han sido enjuiciadas y encarceladas. En este país hay historial de encarcelamiento de mujeres como es el caso de "Las 17", que según el Centro de Derechos Reproductivos fueron condenadas a prisión hasta por 40 años después de experimentar complicaciones relacionadas con el embarazo.

Y en los países donde el aborto es legal bajo circunstancias muy restringidas, puede ser difícil obtener el procedimiento aún para las mujeres que cumplen con los criterios legales. En Paraguay, donde el aborto es legal solo para salvar la vida de la mujer embarazada, el caso ampliamente difundido de la niña conocida como "Mainumby" es un claro ejemplo de la dificultad para obtener el procedimiento: embarazada como resultado de una violación a los 10 años, la joven fue obligada a llevar su embarazo a término, a pesar de las recomendaciones en contra por parte de médicos y organizaciones internacionales de derechos humanos. Ha habido algunos avances alentadores en América Latina y el Caribe: entre 2000 y 2017, cuatro países ampliaron las causales bajo las cuales el aborto es legal, mientras que solo uno —Nicaragua— cambió sus criterios para prohibirlo completamente. A su vez, las discusiones recientes sobre la despenalización del aborto en Argentina y Chile han promovido el debate público, incluyendo los argumentos relacionados con el impacto negativo que tienen las leyes restrictivas. En entornos legalmente

restrictivos, los abortos clandestinos se están volviendo más seguros porque los métodos extremadamente inseguros se están reemplazando por medicamentos. Sin embargo, las mujeres de la región —y de todas partes— deberían poder acceder al aborto legal y seguro sin tener que enfrentar barreras ni arriesgarse a sufrir lesiones o la muerte. Es indiscutible que las políticas restrictivas continúan causando daño de múltiples maneras en la salud y la vida de las mujeres y las niñas. Esto tiene que cambiar. Las mujeres y las parejas tienen derecho a elegir de manera segura si desean tener hijos y cuándo tenerlos y así lograr el tamaño deseado de familia. Además, para evitar los embarazos no planeados es necesaria la disponibilidad de servicios anticonceptivos integrales de alta calidad y a precios asequibles. Y cuando por cualquier razón las mujeres y las niñas experimenten un embarazo no deseado, es imperativo que puedan obtener servicios de aborto seguro. Para que esto sea posible, los países no deberían solo conformarse con ampliar las causales bajo las cuales el aborto es legal sino buscar su total despenalización y, a partir de esto, dar los pasos necesarios para establecer directrices, monitorear su implementación y así garantizar que los servicios de aborto seguro estén realmente disponibles y de fácil acceso. Esto incluye la implementación de sistemas de información que permitan la recolección de datos confiables y anonimizados que, a su vez, retroalimenten y fortalezcan con evidencia las mismas políticas públicas, siempre manteniendo la privacidad y confidencialidad de las mujeres. Argentina tiene ahora la oportunidad de proteger el bienestar de las mujeres, las niñas y las familias al hacer que el aborto sea legal y liderar el camino para que el resto de América Latina y el Caribe haga lo mismo.

María Mercedes Vivas es directora ejecutiva adjunta de Fundación Oriéntame. **Susheela Singh** es vicepresidenta de investigación internacional en el Guttmacher Institute.

Puedes seguir EL PAÍS Opinión en [Facebook](#), [Twitter](#) o suscribirte aquí a la [Newsletter](#).

Disponível em: https://elpais.com/elpais/2018/08/07/opinion/1533645040_062236.html Acesso em: 03 out. 2017.

A excepción de Uruguay, en Latinoamérica ningún país legalizó el aborto sin restricción. Según datos del Centro por los Derechos Reproductivos (CRR, por sus siglas en inglés), en Europa prácticamente la totalidad permite la interrupción del embarazo. En el continente americano, también lo hacen Estados Unidos y Canadá. El CRR realizó un mapa mundial, donde distingue las leyes del **aborto en cuatro grupos**: quienes lo aceptan en casos de que esté en peligro la vida de la madre, quienes lo aceptan en casos de que no esté en condiciones físicas o psíquicas (o producto de violación, por ejemplo), quienes aducen cuestiones socioeconómicas, y los estados donde se aborta sin restricción. En el marco del debate legislativo acerca de la despenalización del aborto en Argentina, es interesante ver cuál es la tendencia a nivel mundial. **En Europa prácticamente la totalidad de los países cuentan con el aborto legal sin restricción**, no es así en Finlandia, Polonia, Reino Unido y Andorra, que lo hacen por cuestiones de salud, o en el caso inglés por temas socioeconómicos. Fuera de Europa, el resto de los países que permiten la interrupción sin razones son: Australia, Sudáfrica, Uruguay, Mozambique, Estados Unidos (dependiendo de los estados), Canadá, Vietnam, Camboya y Túnez, entre otros.

Entre los países que lo tienen más restringido, se encuentran en su mayoría en los estados de África, Asia, y Latinoamérica. En lo que respecta a América Latina, Brasil, México, Paraguay, Venezuela, los países centroamericanos, entre otros, son los más estrictos para acceder a la interrupción del aborto.

El **debate** acerca de la interrupción del embarazo, se da luego de que el presidente Mauricio Macri habilite a sus legisladores para que traten en marzo el proyecto de despenalización del aborto, que se viene rechazando desde hace años. También hay una fuerte campaña nacional a favor del aborto legal, seguro y gratuito, que entre los hechos que se apoyan las organizaciones feministas y de derechos humanos es en la **tendencia mundial a despenalizar la práctica** para reducir la cantidad de muertes de mujeres que se someten a cirugías clandestinas.

Disponível em: <https://www.elintransigente.com/politica/2018/2/26/en-que-paises-el-aborto-es-legal-480120.html> Acesso em: 03 out. 2018.

5º momento: Debates

6º momento: Responder às seguintes perguntas: As mulheres criminalizadas pelo aborto, na sua concepção, são vítimas de machismos ou são, de fato, as únicas responsáveis por essa questão?

Escreva um artigo de opinião sobre o tema da aula, baseando-se nos depoimentos e nos gêneros discursivos estudados sobre o tema.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Quadro, caderno, lápis, caneta, notebook, data show e roteiro para acompanhamento da exposição.

AVALIAÇÃO:**Critério de Avaliação:**

Participação nas atividades; leitura e compreensão das ideias centrais discutidas nas aulas. Adequação de linguagem e de ideias nas produções textuais, elaboradas nas aulas, tanto escrita como oralmente.

APÊNDICE H – AULA TEMÁTICA 10

AULA TEMÁTICA 10: EL DERECHO DE SOÑAR

DADOS SOBRE AS DISCIPLINAS

COMPONENTE CURRICULAR: LET A 75/ DELL 0896

CARGA HORÁRIA: 60

PROFESSORA PESQUISADORA: IRIS NUNES DE SOUZA

EMENTAS:

LET A 75: Estudo da língua espanhola com ênfase na prática da leitura e produção de textos.

DELL 0896: Leitura, compreensão e interpretação de textos, a partir da identificação de estruturas gramaticais de nível intermediário e estudo de vocabulário.

AULA 10

OBJETIVOS:

- ✓ Despertar nos alunos os sonhos que porventura tenham adormecido;
- ✓ Incentivar aos alunos a utilizarem a linguagem como elemento de união, amor e mudanças de paradigmas;
- ✓ Promover nos alunos a percepção de que a língua é um instrumento de poder.
- ✓ Aliar a língua com os elementos ideológicos de cada profissão, graduação para promover mudanças nos contextos em que cada participante da pesquisa esteja inserido.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Conteúdo
1. ¿Soñar es, solamente verbo? El derecho de soñar
2. ¿Unión es sólo un sustantivo?
3. Latino, ¿De dónde eres/sos? ¿Eres/sos solamente un adjetivo?
4. Hablar, para qué y con quiénes.
5. ¿Lengua es, solamente, un sustantivo grave?

METODOLOGIA:

Os alunos com a palavra:

1º momento: Atividade de aquecimento: Pedir aos alunos que respondam a perguntas inerentes ao conteúdo da aula.

2º momento: Problematizar, a partir das respostas dos alunos, os conceitos que todos trazemos sobre os conteúdos da aula.

3º momento: Ler, discutir e contextualizar o texto El derecho de soñar de Eduardo Galeano, publicado na página de opinião do jornal on-line: El País em 26 de dezembro de 1996.

EL DERECHO DE SOÑAR, de Eduardo Galeano
26 DIC 1996

Vaya uno a saber cómo será el mundo más allá del año 2000. Tenemos una única certeza: si todavía estamos ahí, para entonces ya seremos gente del siglo pasado, y, peor todavía, seremos gente del pasado milenio. Sin embargo, aunque no podemos adivinar el mundo que será, bien podemos imaginar el que queremos que sea. El derecho de soñar no figura entre los treinta derechos humanos que las Naciones Unidas proclamaron a fines de 1948. Pero si no fuera por él, y por las aguas que da de beber, los demás derechos se morirían de sed. Deliremos, pues, por un ratito. El mundo, que está patas arriba, se pondrá sobre sus pies:

- En las calles, los automóviles serán pisados por los perros.
- El aire estará limpio de los venenos de las máquinas y no tendrá más contaminación que la que emana de los miedos humanos y de las humanas pasiones.
- La gente no será manejada por el automóvil, ni será programada por la computadora, ni será comprada por el supermercado, ni será mirada por el televisor.
- El televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia y será tratado como la plancha o el lavarropas.
- La gente trabajará para vivir, en lugar de vivir para trabajar.
- En ningún país irán presos los muchachos que se nieguen a hacer el servicio militar, sino los que quieran hacerlo.
- Los economistas no llamarán *nivel de vida* al nivel de consumo ni llamarán *calidad de vida* a la cantidad de cosas.
- Los cocineros no creerán que a las langostas les encanta que las hiervan vivas.
- Los historiadores no creerán que a los países les encanta ser invadidos.
- Los políticos no creerán que a los pobres les encanta comer promesas.
- El mundo ya no estará en guerra contra los pobres, sino contra la pobreza, y la industria militar no tendrá más remedio que declararse en quiebra por siempre jamás.
- Nadie morirá de hambre, porque nadie morirá de indigestión.
- Los niños de la calle no serán tratados como si fueran basura, porque no habrá niños de la calle.
- Los niños ricos no serán tratados como si fueran dinero, porque no habrá niños ricos.
- La educación no será el privilegio de quienes puedan pagarla.
- La policía no será la maldición de quienes no pueden comprarla.
- La justicia y la libertad, hermanas siamesas condenadas a vivir separadas, volverán a juntarse, bien pegaditas, espalda contra espalda.
- Una mujer, negra, será presidenta de Brasil, y otra mujer, negra, será presidenta de los Estados Unidos de América.

Una mujer india gobernará Guatemala, y otra, Perú.

- En Argentina, las *locas* de la Plaza de Mayo serán un ejemplo de salud mental, porque ellas se negaron a olvidar en los tiempos de la amnesia obligatoria.

- La Santa Madre Iglesia corregirá algunas erratas de las piedras de Moisés. El sexto mandamiento ordenará: "Festejarás el cuerpo". El noveno, que desconfía del deseo, lo declarará sagrado.

- La Iglesia también dictará un undécimo mandamiento, que se le había olvidado al Señor: "Amarás a la naturaleza, de la que formas parte".

- Todos los penitentes serán celebrantes, y no habrá noche que no sea vivida como si fuera la última, ni día que no sea vivido como si fuera el primero.

Eduardo Galeano es escritor uruguayo

* Este artículo apareció en la edición impresa del jueves, 26 de diciembre de 1996.

Disponível em: https://elpais.com/diario/1996/12/26/opinion/851554801_850215.html Acesso em: 04 maio 2018.

BREVE BIOGRAFÍA DE EDUARDO GALEANO

Nombre completo: Eduardo Germán Hughes Galeano **Lugar de nacimiento:** Montevideo, Uruguay

Fecha de nacimiento: 3 de septiembre de 1940 **Murió:** 13 de abril de 2015 en Montevideo, Uruguay

Eduardo Galeano, en él conviven el periodismo, el ensayo y la narrativa, siendo ante todo un cronista de su tiempo, certero y valiente, que ha retratado con agudeza la sociedad contemporánea, penetrando en sus lacras y en sus fantasmas cotidianos. Lo periodístico vertebró su obra de manera prioritaria. De tal modo que no es posible escindir su labor literaria de su faceta como periodista comprometido.

Disponível em: http://www.elresumen.com/biografias/eduardo_galeano.htm Acesso em: 04 out. 2018.

4º momento: Interpretar e parodiar o texto de Galeano com os sonhos de cada um de nós, participantes da aula.

5º momento: Ouvir, cantar e refletir sobre a música de Glória Stéfan: Hablemos el mismo idioma.

Hablemos el Mismo Idioma

Gloria Estefan

En la vida hay tantos senderos por caminar
 Qué ironía que al fin nos llevan al mismo lugar
 A pesar de las diferencias que solemos buscar
 Respiramos el mismo aire, despertamos al mismo sol
 Nos alumbra la misma luna, necesitamos sentir amor
 Nos alumbra la misma luna, necesitamos sentir amor
 Hay tanto tiempo que hemos perdido por discutir
 Por diferencias que entre nosotros no deben existir
 Las costumbres, raíces y herencias que me hacen quien soy
 Son colores de un arcoíris, acordes de un mismo son

Las palabras se hacen fronteras, cuando no nacen del corazón
 Hablemos el mismo idioma y así las cosas irán mejor
 que hay tantas cosas porque luchar
 (Hablemos el mismo idioma) que solo unidos se lograrán
 (Hablemos el mismo idioma) que nunca es tarde para empezar
 (Hablemos el mismo idioma) bajo la bandera de libertad
 Lo pensamos nosotros tenemos tanto en común
 Y no conviene que el mundo nos oiga, con una sola voz
 Es importante seguir adelante con fuerza y con fe
 hemos nuevos caminos, en la unión hay, un gran poder
 Orgullosos de ser latinos no importa de donde
 Todo podemos vencer
 que hay tantas cosas porque luchar
 (Hablemos el mismo idioma) que solo unidos se lograrán
 (Hablemos el mismo idioma) que nunca es tarde para empezar
 (Hablemos el mismo idioma) bajo la bandera de libertad
 No importa de donde seas si todos somos hermanos tú ves
 (Hablemos el mismo idioma dame la mano, mi hermano)
 Que no existan las diferencias entre nosotros hispanos
 (Hablemos el mismo idioma dame la mano, mi hermano)
 En esta vida hay que trabajar para lograr lo que queremos alcanzar
 (Hablemos el mismo idioma dame la mano, mi hermano)
 Las palabras se hacen fronteras cuando no se
 Hablan del corazón, sí tú ves
 (Hablemos el mismo idioma dame la mano, mi hermano)
 No importa raza ni religión, somos hermanos en el corazón
 (Hablemos el mismo idioma dame la mano, mi hermano)
 Pero que fuerza tenemos los latinos si nos mantenemos unidos
 (Hablemos el mismo idioma dame la mano, mi hermano)
 (Hablemos el mismo idioma dame la mano, mi hermano)

Compositores: Emilio Jr. Estefan / Gloria M. Estefan

Letra de Hablemos el Mismo Idioma © Universal Music Publishing Group

Disponível

em: <https://www.google.com.br/search?q=hablemos+el+mismo+idioma+letra&oq=hablemos+el+mismo+&aqs=chrome.2.69i57j0l5.8919j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 04 out. 2018.

BREVE BIOGRAFIA DE GLORIA STEFAN

(Nombre artístico de Gloria Fajardo; La Habana, Cuba, 1957)

Vocalista de Pop y Salsa. Hija de José Fajardo, policía y destacado jugador de balónvolea, emigró a Miami pocos meses después del triunfo de la Revolución de Fidel Castro. Su padre fue uno de los mil cuatrocientos anticastristas que desembarcaron en Bahía de Cochinos y hecho prisionero, pasando después a integrarse en el ejército norteamericano y siendo enviado a Vietnam, de donde regresó enfermo de esclerosis múltiple y trastornos mentales.

RECURSOS DIDÁTICOS:

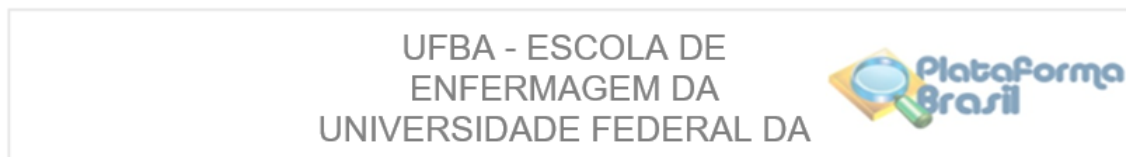
Quadro, caderno, lápis, caneta, data show e roteiro para acompanhamento da exposição.

AValiação:

Critério de Avaliação:

Participação nas atividades; leitura e compreensão das ideias centrais discutidas nas aulas. Adequação de linguagem e de ideias nas produções textuais, elaboradas nas aulas, tanto escrita como oralmente.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PÚBLICA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Resignificando o ensino/aprendizagem de Língua Espanhola para Fins Específicos - ELE por meio de uma abordagem intercultural e crítica.

Pesquisador: IRIS NUNES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 88396218.8.0000.5531

Instituição Proponente: Universidade Federal da Bahia - UFBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.672.324

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em língua e Cultura do Instituto de Letras da UFBA da estudante Iris Nunes de Souza, sob orientação da Profa Dra Márcia Paraquett Fernandes. É um estudo qualitativo de cunho etnográfico. Serão utilizados 6 instrumentos para coleta dos dados: (1) Questionários misto; (2) Elaboração da intervenção didática; (3) Aplicação da intervenção didática, (4) Narrativas dos discentes sobre o processo da intervenção didática; (5) Recorte auto etnográfico;

(6) Análise documental. Serão participantes do estudo cerca de 20 estudantes de graduação da Universidade Federal da Bahia, matriculados na disciplina de Língua Espanhola Instrumental, oferecida pelo departamento de Letras Românicas vinculado ao Instituto de Letras.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Propor e discutir uma abordagem intercultural, crítica e inclusiva com o intuito de ressignificar o ensino/aprendizagem de língua espanhola para fins específicos, aplicada a estudantes de graduação da UFBA.

Específicos:

Produzir e discutir uma proposta didática de abordagem intercultural, crítica e inclusiva, de ensino-aprendizagem de língua espanhola para fins específicos;

- Avaliar a interculturalidade como elemento inclusivo e conscientizador do contexto multicultural para discentes de língua espanhola para fins específicos da UFBA;
- Investigar e analisar o impacto/recepção à experiência da prática de ensino de língua espanhola para fins específicos, aplicada a estudantes de graduação da UFBA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para as pesquisadoras:

Riscos:

"Sofrer rejeição por parte dos participantes." Benefícios:

"Geração de uma nova perspectiva de ensino/aprendizagem de língua espanhola."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa interessante, o objetivo de estudo está em consonância com os objetivos e o método propostos. Contudo, não consta na brochura do projeto a parte dos preceitos éticos emanados na Resolução 466/12 e 510/2016, haja visto que trata-se de um estudo com seres humanos, grupos vulneráveis e subordinados a Instituição de Ensino Superior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentada toda documentação exigida pela Plataforma Brasil, porém os documentos abaixo listados, precisam ser corrigidos.

Recomendações:

Rever o TCLE (inserir o tempo de guarda dos dados, os riscos e benefícios da pesquisa, os dados do CEP responsável pela apreciação do projeto, substituir o termo voluntário por participante, emanados na Resolução 466/2012 e 510/2016); acrescentar um tópico sobre os preceitos éticos na brochura do projeto contendo as informações sobre os aspectos éticos e bioéticos das pesquisas com seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Por não contemplar os preceitos éticos e bioéticos, sugere-se pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Colegiado homologa parecer de pendência emitido pelo parecerista.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_10/19/16.pdf	24/04/2018 21:02:52		Aceito
Outros	RESPOSTA_SOLICITACAO_TERMOPRONCESSAO.pdf	24/04/2018 20:56:44	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	SOLICITACAO_CAMPO.pdf	24/04/2018 20:52:49	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZACAO_COPARTICIPANTE.pdf	24/04/2018 20:51:58	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	24/04/2018 20:50:58	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_IRIS_NUNES.pdf	19/04/2018 18:30:54	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_IRIS_NUNES.pdf	19/04/2018 18:17:49	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_IRIS.pdf	19/04/2018 16:13:47	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	DECLARACAO_CONCORDANCIA_ORIENTADOR_IRIS_NUNES.pdf	19/04/2018 15:48:03	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_PESQUISADOR_IRIS_NUNES.pdf	19/04/2018 15:42:35	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	DECLARACAO_INICIO_PESQUISA_IRIS_NUNES.pdf	19/04/2018 15:38:11	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito

Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE_IRIS_NUNES.pdf	19/04/2018 15:34:46	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_IRIS_NUNES.pdf	19/04/2018 15:33:53	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORES_IRIS_NUNES.pdf	19/04/2018 15:28:01	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Intraestrutura	DECLARACAO_AUT_INST_INFRA_IRIS_NUNES.pdf	19/04/2018 15:22:17	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_IRIS_NUNES.pdf	19/04/2018 15:16:49	IRIS NUNES DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 24 de maio de 2018

 Assinado por:

**Daniela Gomes dos
Santos Biscarde
(Coordenador)**

ANEXO B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Diálogos entre pares: ResignificAÇÃO do ensino-aprendizagem de língua espanhola instrumental por meio da interculturalidade** desenvolvida pela professora pesquisadora Iris Nunes de Souza, sob orientação da Prof^a Dr^a Márcia Paraquett Fernandes, do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

A pesquisa tem como objetivo geral verificar se haverá diferença entre a forma de ensinar espanhol como língua instrumental em outro curso de graduação e nos cursos de Letras, quando se toma a perspectiva intercultural como proposta para ressignificar o ensino-aprendizagem de língua espanhola instrumental.

Você será convidado(a) para falar sobre sua experiência com o ensino-aprendizagem de língua espanhola através de dois questionários, bem como sobre suas acepções acerca desse contexto de ensino que será aplicado em perspectiva intercultural e crítica. O primeiro questionário será respondido, se você decidir por fazer parte da pesquisa, no primeiro encontro entre mim (a pesquisadora professora) e os participantes que aderirem à pesquisa antes da implementação do conjunto de atividades propostas pela pesquisadora; o segundo, após tal implementação. Para que o conjunto de atividades sejam produzidas, a pesquisadora Iris Nunes de Souza proporrá alguns temas para serem abordados e discutidos, entretanto, os participantes da pesquisa terão toda liberdade de propor os temas que gostariam que fossem explorados durante a intervenção didática.

Essas aulas serão programadas com antecedência e com o seu consentimento. Além disso, para que essa pesquisa atinja o objetivo o qual se propõe, o conjunto de atividades deve ser avaliado por você por meio de um diário dialogado e, também, nas respostas dadas ao questionário final.

Rubrica do pesquisador:

Rubrica do participante:

Você poderá ser convidado(a) a disponibilizar informações adicionais, caso sejam necessárias. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/ENSP e, com o fim deste prazo, será descartado.

Informamos, ainda, que todos os dados dos questionários, dos diários dialogados e das participações nas aulas serão analisados qualitativamente pela pesquisadora para refletir sobre as demandas e especificidades de um ensino de Língua Espanhola Instrumental em perspectiva intercultural, crítica e inclusiva, e que os resultados serão apresentados aos participantes em palestra dirigida ao público participante e às instituições coparticipantes.

Salientamos que essa pesquisa oferece risco mínimo a você. É possível que sinta algum desconforto ao responder questões sobre a sua vida, na condição de discente e/ou sinta-se cansado com o preenchimento do questionário e com as narrativas do diário.

Além disso, pode se sentir desmotivado para implementação das atividades. Caso sinta algum descontentamento ou desconforto maior, ressaltamos que a sua participação é voluntária, ou seja, você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, agora ou no futuro, sem nenhum tipo de prejuízo. Por fim, informo que o material coletado pode ser utilizado em trabalhos acadêmicos, no entanto, nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores, e as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, o anonimato de todos. Não haverá qualquer despesa ou compensação financeira relacionada à participação neste estudo.

O benefício relacionado com a sua colaboração, nesta pesquisa, é para as práticas de ensino de línguas estrangeiras, bem como para a formação de professores de línguas, visto que, a pesquisa problematiza e discute aspecto que ainda se revela uma carência nas práticas que são desenvolvidas em sala de aula de ensino-aprendizagem de língua instrumental. Essa abordagem requer maior problematização sobre essa modalidade de ensino no contexto de ensino-aprendizagem de língua espanhola, além de fomentar uma discussão para o processo de aprendizagem de língua estrangeira. Essa proposta pedagógica visa uma perspectiva mais sensível à cultura dos participantes envolvidos nas práticas de ensinar e aprender línguas: professores e alunos e, também, promover maior interação entre as diferenças existentes na/com/para/além/da aula de línguas. Assim, você será motivado a refletir sobre seu papel de aprendiz de uma língua e sua representação social. Esclareço, ainda, que esta pesquisa segue o disposto nas resoluções 466/2012 e 510/2016 do sistema CEP/CONEP e já foi aprovada pelo Conselho de Ética de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O endereço do referido Conselho de Ética é: Comitê de Ética em Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Rua Basílio da Gama s/n, Campus do Canela CEP 40.110.060.

Pesquisadora

Participante

Data:

Rubrica do pesquisador:

Rubrica do participante: