

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

ANDREY RONALD MONTEIRO DA SILVA

Experiências de um professor crítico e decolonial: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão

Marechal Deodoro - Alagoas

2022

ANDREY RONALD MONTEIRO DA SILVA

Experiências de um professor crítico e decolonial: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), como requisito parcial para a defesa da pesquisa.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi.

Co-orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa.

Marechal Deodoro – Alagoas

2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586e Silva, Andrey Ronald Monteiro da.
Experiências de um professor crítico e decolonial : uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão / Andrey Ronald Monteiro da Silva. – 2022.
136 f. : il.

Orientadora: Flávia Colen Meniconi.
Co-orientador: Sérgio Ifa.
Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 109-116.
Apêndices: f. 117-128.
Anexos: f. 129-136.

1. Língua espanhola - Estudo e ensino. 2. Extensão universitária. 3. Letramento - Crítica. 4. Decolonialidade. I. Título.

CDU: 811.134.2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

ANDREY RONALD MONTEIRO DA SILVA

Título do trabalho: "EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR CRÍTICO E DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE TRANSGRESSÃO DO MODELO TRADICIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Prof. Dra. Flávia Colan Monticoni (PPGL/UFAL)

Coorientador:

Prof. Dr. Sérgio Iba (PPGL/UFAL)

Examinadores:

Prof. Dra. Niedja Balbino do Egito (IFAL)

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGL/UFAL)

Macalé, 06 de maio de 2022.

Dedico esta dissertação...

À minha avó (*in memoriam*), mulher guerreira e o grande amor da minha vida, por todo ensinamento e por toda fé em mim. Com a senhora, aprendi a nunca desistir dos meus sonhos e seguir sempre em frente, mesmo com todas as adversidades da vida. Hoje sou um homem graças aos seus ensinamentos. Muito obrigado por tudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pelo dom da vida. Nos momentos difíceis, fostes Tu que me sustentaste e me fizeste prosseguir. Ainda que pequeno, nunca deixaste de me amar.

Aos meus pais, Romildo e Ana Paula, pelo dom da vida, pelos ensinamentos, pelas lutas diárias, pela busca do melhor sempre para meus irmãos e a mim.

Aos meus irmãos, cunhada e sobrinha pelo companheirismo, pelos momentos de alegrias e pelas noites de muitas risadas nos encontros dos fins de semana. Vocês coloreem minha vida.

Ao Antônio, meu tio especial, por ter me ensinado o que é viver.

À Profa. Dra. Flávia, por ter me ensinado a amar a língua espanhola, por me apresentar o CCC, projeto que mudaria minha vida, pela parceria, pela dedicação, paciência, ensinamentos e pelo amor. Um ser iluminado e um modelo de vida.

Ao Prof. Sérgio, por ter me ensinado o que é ser pesquisador, por ter acreditado em mim e por todos os anos de parceria. Um homem com um grande coração, um ser humano inigualável. Este trabalho é, também, fruto de sua generosidade e dedicação.

À Profa. Dra. Niedja, que me acompanha desde o ensino médio no IFAL, pela generosidade, carinho e aprendizado durante minha formação no IFAL, e, também, no meu retorno como estagiário no Campus Marechal Deodoro. Não poderia convidar pessoa melhor para contribuir também na minha pesquisa de mestrado. Gratidão!

Ao Prof. Dr. Paulo Stella, que, embora não tenha sido meu professor na graduação em Letras, esteve na minha formação enquanto pesquisador através das publicações e grandes ensinamentos. Gratidão por ter aceitado o convite para a banca e, principalmente, pelas ricas contribuições ao trabalho.

As/Aos professoras/es da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, por todo ensinamento

As/Aos colegas do grupo LET – Letramentos, Educação e Transculturalidade, por todo apoio, momentos de reflexão, pelas problematizações e contribuições para a pesquisa.

Ao Projeto Casas de Cultura no Campus e aos professores em formação inicial, por todo o aprendizado e momentos inesquecíveis. Aqui e com vocês, eu vivi meus melhores anos.

A Ernando que, nos últimos tempos, tem sido um companheiro maravilhoso nessa cansativa jornada. Gratidão por toda compreensão, dedicação, motivação e amor.

Ao Alison, por todos esses anos de dedicação, paciência, força, leituras e releituras dos meus textos, por todos os sorrisos, por todos os puxões de orelhas. Eu sou um homem melhor graças a você.

À Ana Paula, Mirlane e Carla, grandes amigas e exemplos de pessoas, pelas incontáveis horas de conversa, pelo ombro amigo, pelos abraços, por todo amor.

Ao Pedro, homem de luz, por toda generosidade e carinho, além de todas as boas energias direcionadas a mim durante muitos momentos da minha vida.

À Waldênia, Ítalo e Deysiane, amigos sofredores do mestrado, pela amizade, por todos os momentos de estudo, por todas as conversas intermináveis, pelas leituras e releituras dos meus trabalhos, pela paciência e parceria.

Aos demais amigos que trilham/aram minha história pessoal e acadêmica: Ruane, Christine, Arthur, Maurício, Max, Estefany, Elize, Thalmane, Ivyson... enfim, a todos aqueles seres iluminados, generosos e amorosos que passaram por minha vida.

Por fim, às/aos alunas/os que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, assim, agradeço a Alison, Martha, Giuliano, Ewerton, Milena, Lilian, Waldênia, Gabriel, Matheus, Ruane, Bruna, Laura, Débora e Natália. Graças a vocês, este lindo trabalho foi desenvolvido.

RESUMO

Este estudo objetivou compreender as experiências de ensino de língua espanhola vivenciadas no Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC-Espanhol), relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítica e decolonial, como também a minha formação crítico-reflexiva e das/dos demais participantes de um curso remoto no Projeto Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e embasada teoricamente na perspectiva do Letramento Crítico (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998; SANTOS; IFA, 2013; JANKS, 2010; 2013; 2016; entre outros) e nos estudos decoloniais (QUIJANO 2005; 2009; LANDER, 2005; GROSGUÉL, 2007; MIGNOLO, 2005; entre outros). A metodologia adotada foi a autoetnografia, abordagem qualitativa que narra as experiências, sejam de cunho pessoal ou profissional, com o objetivo de criticar, investigar e teorizar as experiências e práticas sociais (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015; ONO, 2018; BEZERRA, 2019). Os instrumentos de coleta adotados foram: questionários (inicial e final), planos e materiais das aulas, gravações das aulas na plataforma *Google Meet*, diários reflexivos do professor-pesquisador, diário reflexivo das/dos participantes na plataforma *padlet*, produções escritas, comentários das/os alunos sobre as aulas e registros das mensagens no *WhatsApp* e *Gmail*. Os resultados revelam: a) que é possível e necessário transgredir o ensino de língua espanhola voltado exclusivamente para as regras gramaticais e ortográficas, para um processo de ensino-aprendizagem preocupado com uma formação dinâmica, politizada, questionadora, crítica e decolonial, por meio de práticas que refletem e problematizam atitudes preconceituosas, LGBTQIA+fóbicas, machistas, negacionistas, entre outras questões sociais, na e com a língua espanhola; b) o desencadeamento de reflexão crítica, por parte das/dos participantes, sobre questões sociais para possíveis transformações e tomadas de ações; c) meu amadurecimento como professor, visto que as experiências, vivências e emoções vivenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem do idioma espanhol possibilitaram-me transgredir em busca de uma sociedade com justiça social para todas/os.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Língua espanhola; Projeto de extensão; Letramento Crítico; Decolonialidade.

RESUMEN

Este estudio propuso comprender las experiencias en la enseñanza de lengua española vividas en el Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC – Español), relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en una perspectiva crítica y decolonial. Como también, mi formación crítico-reflexiva y de mis alumnas/os participantes de un curso remoto en el Projeto Casas de Cultura no Campus de la Universidade Federal de Alagoas. La investigación está inserida en el área de Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) y basada en la perspectiva de la Literacidad Crítica (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998; SANTOS; IFA, 2013; JANKS, 2010; 2013; 2016; entre otros) y en los estudios decoloniales (QUIJANO 2005; 2009; LANDER, 2005; GROSFUGUEL, 2007; MIGNOLO, 2005; entre otros). La metodología adoptada fue la autoetnografía, abordaje cualitativo que narra las experiencias, sean personales o profesionales, con objetivo de investigar y teorizar a las experiencias y prácticas sociales (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015; ONO, 2018; BEZERRA, 2019). Los instrumentos de coleta utilizados fueron: formularios (inicial y final), diarios reflexivos del profesor-investigador, planes y materiales de las clases, grabaciones de las clases en la plataforma *Google Meet*, diarios reflexivos de las/los participantes en la plataforma *Padlet*, producciones escritas, comentarios de las/os alumnas/os sobre las clases y los registros de mensajes en *WhatsApp* y *Gmail*. Los resultados revelan: a) que es posible y necesario transgredir la enseñanza de lengua española pautada exclusivamente en las reglas gramaticales y ortográficas, para un proceso de enseñanza-aprendizaje vuelta a una formación dinámica, politizada, cuestionadora, crítica y decolonial, a partir de prácticas que reflejan y problematizan actitudes prejuiciosas, LGBTQIA+fóbicas, machistas, negacionistas, entre otros problemas sociales, en la y con la lengua española; b) el desencadenamiento de la reflexión crítica, por parte de las/los participantes, sobre cuestiones para posibles transformaciones y tomadas de acciones; c) mi madurez como profesor, ya que las experiencias, vivencias y emociones vividas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español me permitieron transgredir en busca de una sociedad con justicia social para todas/os.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje de Lengua Española; Proyecto de Extensión; Literacidad Crítica; Decolonialidad.

ABSTRACT

This study aimed to understand Spanish language teaching experience lived in the Project Casas de Cultura no Campus (CCC-Spanish) related teaching-learning process in a critical and decolonial perspective, as well as my critical-reflective training and that of the other participants of a remote course in the Project Casas de Cultura no Campus of the Federal University of Alagoas. The research is inserted in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and theoretically based on the perspective of Critical Literacy (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998; SANTOS; IFA, 2013; JANKS, 2010; 2013; 2016, among others) and in decolonial studies (QUIJANO 2005; 2009; LANDER, 2005; GROSFUGUEL, 2007; MIGNOLO, 2005; among others). The methodology adopted is self-ethnography, it is a qualitative approach that narrates experiences, whether personal or professional, with the aim of criticizing, investigating and theorizing social experiences and practices (ADAMS; ELLIS; JONES, 2015; ONO, 2018; BEZERRA, 2019). The collection instruments adopted were: questionnaires (initial and final), class plans and materials, recordings of classes on *Google Meet* platform, reflective diaries of the teacher-researcher, reflective diary of the participants on the *Padlet* platform, written productions, comments from students about classes and messages logs in *WhatsApp* and *Gmail*. The results revealed that: a) it is possible and necessary to transgress the teaching of Spanish language focused exclusively on grammatical and orthographic rules for a teaching-learning process aimed at a dynamic, politicized, questioning, critical and decolonial formation through practices that reflect and problematize attitudes of prejudice, LGBTQIA+phobia, sexism, among other social issues, produced in and with Spanish language; b) the unleashing of critical reflection by the participants on social issues for possible transformations and recovery of actions; c) my self-developing as a teacher, since the experiences, and motions lived during the process of teaching-learning the Spanish language allowed me to transgress in search of a society with social justice for all.

Key-words: Spanish Language Teaching-Learning; Extension Project; Critical Literacy; Decolonial Studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divulgação no Instagram do CCC Espanhol	40
Figura 2 – Participantes no primeiro encontro do curso	44
Figura 3 – Participantes no último encontro do curso	45
Figura 4 - Pesquisa sobre o termo “cabelo feio”.....	75
Figura 5 – Pesquisa do termo “pele feia”.....	75
Figura 6 – Apresentação de Jasmim sobre Porto Rico.....	89
Figura 7 – Investigação de Sinhá Vitória sobre República Dominicana	90
Figura 8 – Apresentação de Cleide sobre Honduras	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma parcial das aulas	42
Quadro 2 – Perfil das/os participantes da pesquisa	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCB – Casa de Cultura Britânica

CCC – Projeto Casas de Cultura no Campus

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FALE – Faculdade de Letras

LA – Linguística Aplicada

LC – Letramento Crítico

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PFI – Professor em formação inicial

PSJ – Pedagogia para Justiça Social

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNASUL – União das Nações Sul-Americanas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. METODOLOGIA	24
2.1 Linguística Aplicada	24
2.2 Autoetnografia	27
2.3 Projeto Casas de Cultura no Campus	32
2.4 A covid-19 – um novo olhar sobre a sociedade e a educação.	36
2.5 Curso remoto: Leitura, oralidade e escrita em Língua Espanhola: práticas de letramento crítico e decolonialidade	39
2.6 O que discutíamos nas aulas?	41
2.7 As/Os participantes da pesquisa.....	44
2.8 Os instrumentos de coleta.....	48
3. AS TEORIAS QUE ME GUIARAM ATÉ AQUI.....	51
3.1 Língua como prática social.....	51
3.2 Língua espanhola como língua adicional	56
3.3 Modelo tradicional de ensino – uma perspectiva apassivadora e colonizadora das/os alunas/os	59
3.4 Letramento Crítico	63
3.5 Colonialidade/Modernidade e Decolonialidade.....	68
4. MEU OLHAR SOBRE OS DADOS.....	80
4.1 “Nosotros conocemos muchos más la historia eurocéntrica que la de nuestros vecinos...”80	
4.2 “... Tierra de indígenas, se caracteriza como lugar de ignorante...”	86
4.3 “...Mujeres consideradas históricas, hipersexualización del cuerpo femenino o marginalización”	91
5. POR FIM, ALGUMAS PALAVRAS FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	109
Apêndice A – Questionário inicial do curso	117
Apêndice B – Tabela com o cronograma completo das aulas.....	118
Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) assinado pelos participantes.....	123
Apêndice D – Questionário final do curso.....	126

Apêndice E – Recorte do jogo ¿Cuál es el país?.....	127
Apêndice F – Campanhas publicitárias	128
Anexo A – Plano Individual do Trabalho do PIBIC ciclo 2020-2021.....	129
Anexo B – Parecer de aprovação do Comitê de Ética.....	132

1. INTRODUÇÃO

Quem sou eu? É com essa pergunta que desejo começar essa dissertação, para marcar meu *locus* de enunciação, afinal, antes de ser pesquisador, eu sou um ser social constituído por vivências e experiências que me fizeram chegar até aqui.

Eu sou Andrey Ronald Monteiro da Silva, sou homem cis, gay, brasileiro, nordestino e, desde sempre, sou #ELENÃO, #FORABOLSONARO e #FICAESPANHOL. É, não poderia iniciar esse trabalho sem gritar isso aos quatro ventos. Primeiramente, grito #FORABOLSONARO por seu caráter misógino, racista, fascista, LGBTQIA+fóbico; por seu ataque à democracia, à cultura, à liberdade de expressão, à imprensa, ao direito de ser e existir; pelo desmonte das políticas sociais e ambientais; pela destruição da natureza; por ter colocado o Brasil no mapa da fome e da miséria; e, por último, por seu caráter genocida e negacionista na maior pandemia dos últimos tempos – a da Covid-19, gerando a morte de mais de 650 mil brasileiras/os.

Além disso, grito #FICAESPANHOL para marcar meu apoio a favor do movimento¹ que luta pela oferta obrigatória da Língua Espanhola no currículo das escolas regulares do Brasil, como também pela permanência do idioma no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O espanhol está presente em todos os 5 continentes, é língua oficial em 22 países, a maior parte dos países localizados no continente americano; é a língua oficial do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), Mercado Comum Europeu e da UNASUL (União de Nações Sul-Americanas); O Brasil, além de fazer fronteira com alguns países hispânicos, compartilha, com esses países, processos históricos, geográficos, culturais, sociais e identitários; é a língua escolhida por 60% dos candidatos no ENEM, entre outros fatores.

Sou filho de Romildo Dias da Silva, homem guerreiro, que trabalhou a vida toda como pedreiro para sustentar seus filhos, para que nós tivéssemos o melhor e nunca sofrêssemos com a fome e a pobreza como ele, e de Ana Paula Monteiro da Silva, uma dona de casa que sempre cuidou e protegeu seus filhos. Assim, meus pais tiveram três filhos, eu sou o filho do meio.

¹ Movimento iniciado no Rio Grande do Sul, no ano de 2016, e que se expandiu para todo o território brasileiro.

Embora nunca tenha me faltado amor no berço familiar, desde cedo meu coração foi roubado pelos meus avós maternos e meu tio especial, principalmente por minha avó Elinete. Deixei meus pais e fui morar com eles. Acabei me tornando o xodó da Vovó. Meu avô, homem da roça, após sofrer acidente automobilístico, passou o resto da sua vida apoiado em muletas e, nos últimos momentos, em cima de uma cama. Minha avó, que sofria com problemas pulmonares, ensinou-me a ser generoso na vida e a sempre buscar a justiça social para todos. Ela foi a mulher mais justa que conheci.

Por fim, não poderia deixar de citar meu tio, que é surdo e têm problemas mentais, e que, após o falecimento de meus avós, tornou-se o centro da minha vida e minha maior responsabilidade. Escrevo essa introdução, lembrando de quantas noites passei acordado ajudando a contornar suas crises intermináveis. Eram tão fortes que me impossibilitaram de estudar. Quantos dias tive que faltar às aulas da UFAL porque não tinha com quem deixá-lo. Quantos e quantos momentos difíceis passamos durante esses últimos anos. Durante a pandemia, recordo-me também dos incontáveis gritos que permeavam minhas aulas no curso remoto, nas apresentações em eventos, nas participações em congressos. Uma autorreflexão me leva a crer que boa parte da minha força de vontade veio do desejo de oferecer uma vida melhor a ele.

Minha história com as línguas adicionais é fruto do meu amor pelos livros e filmes de Harry Potter, saga da autora inglesa J. K. Rowling, como também pelo amor por livros clássicos da Língua Inglesa. Lembro-me de como eu era apaixonado pela língua inglesa. No Ensino Fundamental, era a minha matéria favorita. Eu vivia perseguindo a professora de Inglês para aprender tudo quanto fosse possível. Quantas vezes não a encontrei no Hiper Bompreço da Buarque de Macedo e, mesmo ali, ia em busca de aprender mais.

Já o espanhol? Eu nunca dei bola, pois acreditava que era o português mal falado, um idioma feio. E, definitivamente, não me interessava. Afinal, o que eu conhecia sobre o idioma? Nada. Não conhecia obras literárias, nem músicas, nem séries ou filmes, nada disso. A triste verdade que isso escondia era o apagamento em favor de uma outra voz, pois tudo o que eu consumia e eu percebia, em minha realidade, estava relacionado à língua inglesa.

Compreendo que essa atitude reflete a influência dos países anglófonos, principalmente os Estados Unidos, sob parte do território ocidental. A influência é fruto do consumo dos valores,

conhecimentos e aspectos culturais, propiciando a supervalorização da cultura do outro e a inferiorização/invisibilização da cultura local (MARQUES, 2020). Essa atitude revela o funcionamento da colonialidade do poder em nossa sociedade, que produziu uma divisão mundial em dois pólos: o primeiro, composto pelos países ditos desenvolvidos – denominados de países do primeiro mundo - e, do outro, os países compreendidos como subdesenvolvidos – países de terceiro mundo. Nas palavras de Andreotti (2004, p. 16, *apud.* MARQUES, 2020, p. 31), essa ideologia

produz o discurso de desenvolvimento e de políticas de ajustamento cultural estrutural e de livre mercado, as quais propõem aos países de terceiro mundo comprar culturalmente, ideologicamente, socialmente e estruturalmente a versão do primeiro mundo ocidentalizado, ignorando a cumplicidade com o projeto imperialista [e colonial] (ANDREOTTI, 2004, p. 16, *apud.* MARQUES, 2020, p. 31).

Quantas e quantas vezes tentei conseguir uma vaga para estudar inglês na Casa de Cultura Britânica² (CCB) na Antiga Reitoria da UFAL. E nunca conseguia, pois as senhas eram distribuídas pelo site da CCB, além disso, tinha um horário marcado para a sua retirada. Como eu não tinha computador, precisava me locomover até a casa de um tio para usar seu PC, no mais, sua internet não era das melhores. Resultado? Ou eu nunca conseguia chegar no horário, ou a internet não colaborava.

Em uma dessas tentativas, minha avó descobriu que, além do inglês, o projeto na Antiga Reitoria também possibilitava a aprendizagem de outras línguas, a saber, o espanhol, francês, latim e alemão. Nesse momento eu refleti: qual outro idioma faria? O latim? Mas é uma língua morta, para quê eu usaria? Não quis; Alemão? Eu achava uma língua horrorosa. Parecia-me uma contínua “esculhambação”. Estudaria francês? É, eu achava um idioma lindo, a língua do amor. Eu imaginava que, se alguém chegasse perto de mim dizendo “Je t’aime”, eu me derreteria todo e casaria na hora com aquela pessoa. Mas, mesmo assim, soava-me como um idioma que eu nunca usaria, seria perda de tempo. Por fim, escolhi o espanhol, não por vontade de aprender, mas por não ter outra opção.

Ao escrever tais palavras, identifico como a racionalidade colonial esteve tão presente em minha vida, ao ponto de classificar as línguas a partir do que eu entendia como língua perfeita, ou

² A CCB faz parte do projeto de extensão Casas de Cultura no Espaço Cultural ofertado pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

língua ideal. Como o inglês era minha língua dos sonhos, as demais línguas se tornaram sem sentido e assumiram características pejorativas simplesmente por serem línguas outras. Houve, aqui, uma inferiorização das outras vozes em detrimento de um padrão colonial, afinal, eu queria pertencer a uma estética de língua que representa o outro, o colonizador, não o padrão das línguas latinas.

A vida nos prega muitas peças, não? Quem imaginaria que essa seria a língua pela qual eu tanto me apaixonaria, a ponto de me graduar e pesquisar no mestrado? Eu mesmo nunca imaginaria isso. Acreditava que, em pouco tempo, eu conseguiria uma vaga no inglês e seguiria minha aprendizagem nesse idioma. Assim, cursei durante um semestre a língua espanhola e me encantei pela língua. Não posso negar. Entretanto, ainda assim, só tinha olhos para o inglês. No semestre seguinte, consegui a tão sonhada vaga. Ah, eu estava no céu.

Poderia finalmente estudar a língua que tanto amava, mas, o que eu faria? Largaria o espanhol? Abandonaria temporariamente o sonho de estudar inglês e continuaria no espanhol? Mesmo com as dificuldades financeiras, minha avó e meus pais, que sabiam do meu encanto pelo curso de espanhol, decidiram que eu continuaria estudando os dois idiomas, o inglês, às sextas pela manhã, e o espanhol, às sextas a noite. Infelizmente, só conseguimos pagar por mais um ano, assim, estudei um ano e meio a língua espanhola e um ano a língua inglesa.

Durante o IFAL, onde cursei o Ensino Médio/Técnico, estudei a língua inglesa durante três anos e um ano o espanhol. Como eu era do curso técnico em Meio Ambiente, não do de Guia de Turismo, não tive mais séries com a língua espanhola, apenas no último ano. Nessa fase acadêmica, já tinha decidido o que queria na vida. Eu queria Letras/Inglês. É salutar destacar que o campus Marechal Deodoro apenas oferta os cursos técnicos em Meio Ambiente e em Guia de Turismo. Então, na hora de escolher em qual curso eu me inscreveria, compreendi que o de Meio Ambiente poderia me possibilitar mais vagas de emprego. Eu imaginei que teria um futuro empregatício próspero.

Ao escrever tais palavras, percebo que, durante minha formação técnica, priorizei a minha satisfação econômica, não a luta pelos direitos ambientais, ou em busca da manutenção e preservação da natureza. Acredito que isso se deu devido ao impacto neoliberal em minha vida, visto que os efeitos não estão apenas relacionados a aspectos vinculados ao mercado, problemas institucionais ou práticas políticas, pois suas práticas são disseminadas em escala global afetando a outras esferas da vida humana. Aqui, a minha educação e, concomitante a isso, meu futuro.

No ano de 2014, inscrevi-me para prestar o ENEM, que aconteceria nos dias 08 e 09 de novembro. No entanto, algo que marcaria minha vida aconteceu, no dia 06 de novembro, dois dias antes da realização da prova, minha avó faleceu e eu perdi o grande amor da minha vida. Até hoje não compreendo como tive forças para realizar o exame. Foi a partir desse exame que entrei na UFAL como graduando. A escolha pelo curso se deu devido à nota, pois tinha medo de colocar em Letras/Inglês e não passar, mas sabia que se colocasse em Letras/Espanhol seria aprovado. Então foi o que fiz. Elegi o curso de Letras Espanhol para, assim que possível, pudesse pedir reopção.

Dois foram os motivos que me mantiveram aqui: o primeiro, eu conheci e fui aluno, no segundo semestre da graduação, da Profa. Dra. Flávia Meniconi. Suas aulas me fizeram amar mais a língua espanhola, pois vivenciei um ensino do espanhol de forma contextualizada, a partir de textos, embasado na perspectiva do Letramento Crítico. Era (e ainda é) um sonho de professora; o segundo motivo, meu ingresso no Projeto Casas de Cultura no Campus³ (CCC) como professor em formação inicial, fruto do incentivo da profa. Dra. Flávia Meniconi que, desde a época, já era a coordenadora do CCC Espanhol. Eu me apaixonei pelo CCC e pela graduação. Assim, resolvi concluí-la e fazer dela meu caminho acadêmico e profissional.

O CCC Espanhol, além de ter sido meu primeiro amor na extensão, foi e é o espaço que me fez crescer como ser humano, professor e pesquisador. Lembro-me da sensação de dar minha primeira aula em língua espanhola para uma turma de básico 1. Um misto de medo, incertezas, nervosismo e, principalmente, momento de aprendizagens. Nesse espaço, tive a certeza do que queria ser. Queria ser professor de espanhol. Questiono-me, agora, qual era o entendimento de professor que tinha nessa época. Seria eu mais um professor reprodutor? Seria eu um professor que perpetua as relações de poder dentro da sociedade? Acredito que a minha formação enquanto estudante me fez querer ser um professor reprodutor. Afinal, em minha compreensão, aprender/ensinar língua se limitava a regras gramaticais e ortográficas.

Foi a perspectiva do Letramento Crítico, apresentada pela professora Dra. Flávia Meniconi e o CCC que me permitiram ressignificar o meu entendimento do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Como? A partir de propostas que me possibilitaram buscar outras formas de

³ Idealizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, o CCC é um projeto de ensino, com foco em pesquisa e na extensão.

ensinar/aprender que fossem além do ensino gramatical, voltadas para o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia social e da responsabilidade social, buscando uma sociedade com Justiça Social. A mudança de perspectiva aconteceu a partir das constantes formações que ocorriam com a coordenadora do Projeto. Lembro-me que, além das leituras realizadas a respeito das práticas de Letramento Crítico, éramos convidados e motivados a (re)pensar nossas aulas e práticas docentes.

É nesta perspectiva, de buscar outras formas de aprender/ensinar línguas, que iniciei meu desenvolvimento como professor-pesquisador, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no ciclo 2017-2018, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Ifa. A pesquisa objetivou compreender como os alunos construíram e expressaram os significados sobre temas sociais durante as aulas de língua espanhola, em uma turma de nível básico no Projeto CCC, com embasamento teórico da perspectiva do Letramento Crítico e da Escrita como processo. Os resultados da pesquisa demonstraram que é possível e necessário o ensino da língua espanhola que fosse além dos aspectos gramaticais e ortográficos, caminhando para a formação de alunos-cidadãos engajados a agir no mundo social.

Esse novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, da formação social, do meu papel como agente educador, me fez querer continuar com esta perspectiva no mestrado. Assim, no ano de 2020, ingressei no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da UFAL. Como no PIBIC, minha proposta de pesquisa no pré-projeto foi investigar o ensino-aprendizagem da língua espanhola no CCC, a partir da perspectiva do letramento crítico e da escrita como processo.

No entanto, as provocações e questionamentos provenientes do Prof. Dr. Sérgio Ifa e, posteriormente da Profa. Dra. Flávia Meniconi, fizeram-me repensar o meu objeto de pesquisa do mestrado. Suas considerações eram provenientes da necessidade de ampliar a proposta de trabalho, não me voltando unicamente à habilidade escrita, pois acreditavam que meu projeto precisava ir além, abarcar todas as habilidades linguístico-discursivas. Além disso, questionavam-me sobre o papel social da minha pesquisa, qual seria a contribuição para o campo de investigação e, principalmente, para as/os participantes e a sociedade.

Após muito refletir sobre qual caminho adotaria na pesquisa de mestrado, deparei-me com os estudos decoloniais, até o momento desconhecidos por mim, e compreendi sua importância para a minha formação social e das/os participantes. Então, por que não relacionar os estudos decoloniais, o letramento crítico e o ensino de línguas? Visto que, ao compreender a necessidade de (re)pensar e (des-re)construir as práticas educacionais e sociais e ao assumir a língua como viva e indissociável dos contextos e práticas sociais (VOLÓCHINOV, 2017), reconheço e defendo a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais que, a partir da perspectiva do Letramento Crítico, possibilita a (des-re)construção de significados socialmente construídos e a problematização dos sistemas de opressão que geram desigualdades na sociedade, além de possibilitar a construção/transformação/formação de alunos cidadãos crítico-reflexivos (JANKS, 2010; 2013; 2016); e, por meio da práxis decolonial (WALSH, 2013), enquanto prática pedagógica de resistência às garras da Colonialidade/Modernidade – configuradas nas colonialidades do poder, saber e ser – compreendo que é possível e necessário a construção de um currículo voltado para um ensino homogêneo entre as competências linguístico-discursivas e a abordagem de temas voltados à Justiça Social, promovendo possíveis transformações e tomadas de ações para uma sociedade melhor para todos.

Deste modo, a minha pesquisa de mestrado objetivou compreender as experiências de ensino de língua espanhola vivenciadas no Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC-Espanhol), que estão relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítica e decolonial, como também a minha formação crítico-reflexiva e das/dos demais participantes de um curso remoto no Projeto Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas. Os meus objetivos específicos podem ser transpostos em: 1. Compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em uma perspectiva crítica e decolonial; 2. Investigar a minha formação crítico-reflexiva e das/os demais participantes.

Após definir os objetivos da pesquisa, descrevo como organizei as seções da presente dissertação:

Para iniciar, eu escolhi a seção metodológica, ao invés dos pressupostos teóricos, uma vez que compreendo que as teorias são justificadas a partir do contexto da pesquisa e dos participantes, não o contrário. Assim, na seção metodológica, situo a minha investigação dentro do campo da Linguística Aplicada, evidenciando sua perspectiva crítica e transgressiva. Além disso, discorro

sobre a autoetnografia e suas principais características. Posteriormente, apresento o Projeto Casas de Cultura no Campus, meu *locus* de investigação. Em seguida, argumento sobre o contexto pandêmico atual e os impactos na minha pesquisa para, adiante, arguir sobre o curso remoto “Leitura, oralidade e escrita em língua Espanhola: práticas de letramento crítico e decolonialidade”. Por fim, disserto sobre os participantes da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados adotados.

Logo, na seção “Teorias que me guiaram até aqui...”, apresento os pressupostos teóricos que nortearam o meu fazer docente e a minha pesquisa. Sendo assim, inicio o texto discorrendo brevemente sobre como os estudos saussurianos fortemente impactaram o campo da Linguística no século XX para, em seguida, argumentar sobre a concepção de língua que adoto. Posteriormente, defendo o conceito de língua adicional, em contrapartida aos conceitos de língua estrangeira e segunda língua. Por conseguinte, arguo sobre o modelo tradicional de ensino presente nas instituições educativas brasileiras, e seu impacto na manutenção e perpetuação das relações de poder na sociedade para, por fim, explicar as perspectivas teóricas do Letramento Crítico e dos Estudos Decoloniais.

Na seção seguinte, “Meu olhar sobre os dados”, interpreto os dados coletados no curso remoto “Leitura, oralidade e escrita em Língua Espanhola: práticas de letramento e decolonialidade”, lançando um olhar sobre as minhas experiências vividas, para compreender o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítica e decolonial, como também a minha formação crítico-reflexiva e das/dos demais participantes. Por fim, na última seção, apresento as minhas considerações finais sobre o processo da pesquisa, os resultados obtidos e as aprendizagens possibilitadas pelas experiências da investigação.

2. METODOLOGIA

Nesta seção, discorro sobre a trajetória metodológica percorrida na presente pesquisa. Para tanto, inicio posicionando-me dentro da área de Linguística Aplicada, evidenciando seu caráter crítico e transgressivo. Em seguida, situo a investigação nos princípios metodológicos da autoetnografia. Posteriormente, disserto sobre o Projeto Casas de Cultura no Campus, espaço no qual realizei minha pesquisa, como também sobre o curso remoto “Leitura, oralidade e escrita em Língua Espanhola: práticas de letramento e decolonialidade” e os participantes de pesquisa. Por fim, esclareço os instrumentos de coleta de dados adotados.

2.1 Linguística Aplicada

Lembro-me de que, em uma reunião com a coordenação do Programa Idiomas sem Fronteiras (ISF)⁴, no qual fui professor em formação inicial, ao discutirmos sobre o assunto no qual escreveríamos um artigo para encerrar o programa, foi-me dada a possibilidade de escrever a partir da perspectiva da Linguística Aplicada (LA), por ser minha área de investigação na graduação e no mestrado. Nesse encontro, a LA foi caracterizada como área de aplicação dos estudos linguísticos.

Eu admito que tal caracterização me incomodou, pois, como afirmado por Moita Lopes (2006), esta seria uma compreensão reducionista e unidirecional, uma vez que “uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas” (p. 18). Ainda para o autor, esse reducionismo aplicacionista é fruto da excitação com o surgimento dos estudos linguísticos do início do século XX, a partir das teorias saussurianas, e a compreensão de que tal área focalizaria todas as questões sobre a língua/linguagem.

Essa concepção da LA autônoma configura-se como prática situada em um vácuo social, centrado no contexto de aplicação e que desumaniza os sujeitos da vida sociocultural, política e histórica, ou seja, há a separação dos dois campos, como se fossem água e óleo, não se misturam e

⁴ Fui professor do Idiomas sem Fronteiras durante os anos de 2019 e 2020. O fato narrado aconteceu em dezembro de 2020, mês que encerrei minha participação no Programa.

e que “colabora na manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas e ao não se indagar sobre os interesses a que seu trabalho serve” (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Neste sentido, adoto a compreensão de LA enquanto área que “considera a centralidade das questões sociopolíticas e da linguagem na constituição da vida social e pessoal (ibid., p. 22) e que

contemple outras histórias de quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica [e decolonial] em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Adoto essa perspectiva em minha pesquisa quando nos coloquei, as/os participantes e eu, a discutir/problematizar/questionar temas sociais que são esquecidos ou marcados como tabus em nossa sociedade e, dessa forma, se tornam naturalizados e marginalizados. Para tanto, foram criados espaços – os encontros virtuais, o grupo do WhatsApp, na plataforma padlet e as diversas atividades – nos quais houve a verbalização dos nossos pensamentos internalizados, que são sempre carregados de bagagens históricas, sociais, culturais e políticas para, enquanto seres sociais inseridos nos mais diversos contextos, nos posicionarmos a favor, ou não, da manutenção ou mudança de padrões sociais de poder, normas, leis, práticas, vivências e imposições sociais (ARAÚJO, 2018).

Além disso, devido à complexidade dos fatos relacionados à linguagem, a LA se direcionou a uma perspectiva inter/transdisciplinar, ou seja, dialogando com outras áreas de conhecimento a partir de “configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes e nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência” (SIGNORINI, 1998a, p. 13 *apud.* MOITA LOPES, 2006, p. 19). Pennycook (2006) compreende a transdisciplinaridade como se reengajar com a LA, como movimento e mudança constantes de conhecimentos, uma vez que as disciplinas não são estáticas, com domínios demarcados, e sim “tem a ver com movimento, fluidez e mudança” (p. 73). Sendo assim, eu compreendo que, ao me mover entre os estudos decoloniais, o letramento crítico e o ensino-aprendizagem de língua espanhola em minha pesquisa, estou me engajando com a Linguística Aplicada.

Como espaço de “desaprendizagem” (FABRICIO, 2006), a LA é campo problematizador das premissas que norteiam os modos de vida dentro da sociedade; compreende as questões da linguagem como sendo políticas; nega a produção de verdades definitivas e universais, uma vez que essa atitude resultaria em paralisação do pensamento; tem clara postura epistemológica; reconhece a não neutralidade na produção de conhecimento, que é sócio-historicamente situada; adota modelo de teoria crítica, “como modelo de exame de suas próprias pressuposições e condições de possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites” (p. 61); está aberta a reavaliações; e que, principalmente, “se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido” (ibid). Em suma, uma área que, devido à suspeita dos sentidos usuais, “se coloca em movimento contínuo e autorreflexivo de deriva de si, sem destino fixo” (ibid.).

Eu compreendo a desaprendizagem em minha prática docente por meio do meu amadurecimento enquanto professor e cidadão, ao propor práticas que buscam novas propostas de ensino direcionadas à formação de cidadãos reflexivos e engajados em uma sociedade melhor para todos, rompendo com o meu eu gramatical e estruturalista. Uma prática reflexiva acerca do meu fazer docente, permite-me compreender que nunca estamos prontos e acabados, mas em um processo contínuo que nunca termina, um processo permanente.

Além disso, é necessário ressaltar o meu processo de desaprendizagem em relação a minha concepção referente ao que representa uma sala de aula: eu fui preparado para a sala de aula física, com a presença das/os alunas/os. Porém, com o contexto pandêmico atual – que discutiremos posteriormente - eu precisei aprender a lidar com uma nova realidade, o ensino remoto, e, nesse contexto, lidar com frustrações, cansaços e as dificuldades trazidas pelo novo.

Acredito que esses sentimentos são frutos da minha falta de experiência com o ensino remoto, uma vez que, além de nunca ter trabalhado nessa modalidade de ensino, não me sentia preparado para ensinar remotamente. Frustrou-me a incerteza sobre como organizar e transpor os conteúdos/as discussões para as/os estudantes. Preocupou-me muito a aprendizagem e a formação crítico-cidadã de todas/os. Encontrei dificuldades para administrar o tempo da aula, a aprendizagem dos participantes, a formação de todas/os, as mensagens no chat, os debates dos temas, enfim, vários aspectos ao mesmo tempo. Era só eu para tudo isso. Além disso, preocupava-me a apatia das/os estudantes. Tinha medo de que esse novo formato contribuísse para o baixo desempenho,

motivação e envolvimento. Compreendo que esses elementos contribuíram para momentos de angústia, cansaço e frustração.

Acrescento também a esta investigação, a perspectiva da Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), como instrumento político e epistemológico que transgride “os limites do pensamento e a ação tradicionais [...] não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (p. 74), desde uma perspectiva reflexiva sobre “o quê” e o “porquê” atravessa. Em minha perspectiva, acredito que transgredi ao voltar o meu olhar para o sul - não um sul geográfico, mas um sul geopolítico (SOUSA SANTOS, 2018) -, desde uma perspectiva decolonial, ao (re)pensar novos modos de ensino-aprendizagem da língua espanhola, que, além de transpor o ensino voltado exclusivamente a regras gramaticais e ortográficas, reconheceu, validou, deu voz aos outros conhecimentos produzidos pelos excluídos, marginalizados e oprimidos pela matriz colonial/moderna do mundo.

Nas minhas aulas, colocamo-nos – alunas/os e eu - a ouvir a voz da América Latina, quando nos voltamos a conhecer alguns países que são invisibilizados; escutamos as vozes da população LGBTQIA+ ao discutirmos sobre a realidade desse grupo em nossa sociedade e, principalmente, quando tentamos assumir o papel do outro, pensar a realidade a partir deles; vislumbramos a realidade indígena, quando refletimos/discutimos suas realidades e os estigmas sociais frente a eles; com os negros, fomos levados a refletir sobre a barbárie histórica para com essa população, e sobre a marca social que perdura até hoje, o racismo estrutural. Tentamos nos colocar diversas vezes no lugar do outro e, principalmente, sentir a dor do outro, como movimento de desenvolvimento e crescimento pessoal.

Após dissertar sobre os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, a seguir apresento a abordagem qualitativa utilizada na presente pesquisa, a autoetnografia. Como abordagem metodológica, utilizei a autoetnografia para narrar minhas experiências pessoais e acadêmicas, com o objetivo de criticar, teorizar e investigar essas práticas sociais.

2.2 Autoetnografia

Eu sempre fui encantado por histórias. Lembro-me de ter passado horas ao lado da minha avó. Ouvia histórias do passado, a respeito de como a vida tinha sido dura, dos momentos difíceis

e tristes, mas também de momentos felizes e de muitas alegrias. Narrativas sobre nossa família, sobre como conheceu meu avô materno e, posteriormente, seu segundo marido. Contava-nos como criou os filhos, após colocar meu avô para fora de casa, ameaçando-o com uma faca. “Pense na mulher arretada”. Dizia-nos como se casou novamente, como foi quando ele, o segundo cônjuge, sofreu um acidente de carro e ficou paraplégico, passando seus dias em cima de uma cama, como foi um momento de difícil adaptação.

Relatava-nos ainda sobre como pegou meu tio especial na maternidade, quando a família biológica o abandonou, e como foi difícil descobrir todos os problemas de saúde do pobre bebê. Essas narrativas, além de encantar a todos os netos e servir como momento de diversão, eram acontecimentos de outro tempo, um tempo passado, composto por memórias, tradições, manutenção da ancestralidade familiar, emoções e sentimentos. As narrativas também serviram como uma forma de compreender o mundo presente, a partir das histórias do passado.

Quanto a mim, não sei se sou bom narrador de histórias e experiências vividas. Porém, tenho certeza de que, se alguém perguntar sobre o meu dia, uma história longa e detalhada escutará. Isso sempre foi motivo de diversão entre meus familiares e meus amigos, como um simples “tudo bem?” se convertia em uma longa história para mim. Sendo assim, é desse encanto de ouvir e de contar histórias, e, a partir delas, incorporar minhas reflexões pessoais sobre mim mesmo e o meu fazer docente e profissional, que decidi adotar a metodologia de pesquisa autoetnográfica.

A perspectiva autoetnográfica como abordagem metodológica busca romper com o paradigma positivista⁵ presente nas ciências sociais, ao propor outras possibilidades de fazer pesquisa, assim podendo contribuir e expandir as epistemes e ontologias já validadas e legitimadas ao “corroborar com um fazer científico que leve em consideração propostas da pós-modernidade e o pensamento pós-colonial, em uma tentativa de romper padrões epistemológicos e ontológicos, entendidos como saturados e fossilizados” (ONO, 2018, p. 53).

Nesta perspectiva, Pathak (2013, *apud.* ONO, 2018) compreende a perspectiva autoetnográfica como uma abordagem transgressora por possibilitar ruptura com estruturas

⁵ Nas palavras do autor, “busco fugir do paradigma positivista das ciências sociais empíricas focadas em abstrações, controles, regras rígidas, baseadas em fatos vinculados ao pensamento cartesiano” (p. 52).

dominantes de opressão e, também, como campo que permite refletir, problematizar, examinar o processo de construção de conhecimento, sempre voltando-se à não reprodução dos sistemas que se busca transpor.

Acredito que, na minha pesquisa, a ruptura com os métodos dominantes está na minha autoanálise como sujeito da investigação e, também, como fruto de diversas realidades e vivências sociais, políticas e culturais, desde uma prática crítica e reflexiva. Além disso, considero que a subversão está na minha prática transgressiva enquanto pesquisador crítico e decolonial frente ao sistema de conhecimento que norteia os saberes acadêmicos. Um padrão eurocêntrico que apassiva, controla e desumaniza o ser humano. Compreendo que, ao propor uma prática que transpõe modelos eurocêntricos, desde minhas vivências e experiências sociais, estou transgredindo com estruturas dominantes de dominação.

Bezerra (2019) compreende a autoetnografia como abordagem que narra as experiências, sejam de cunho pessoal ou profissional, com o objetivo de criticar, investigar e teorizar as práticas sociais, por meio do processo de contação de histórias das experiências, sempre interligadas com pressupostos teóricos, que acontece na primeira pessoa do singular, o eu, uma vez que seu uso é de extrema importância por “sinalizar a experiência pessoal como viés pelo qual é costurada a pesquisa” (BEZERRA, 2019, p. 28).

Ao escrever, narrar e analisar minhas experiências e práticas docentes desde meu mundo pessoal, desde a minha intimidade, compreendo que construí uma pesquisa embasada em teorias e vivências/experiências que buscam compreender de forma mais profunda não só a minha prática docente, mas também os contextos e os sujeitos que constituíram todo o processo da investigação. Com o uso da primeira pessoa do singular, não apago minha identidade e história, ao contrário, torno-me o objeto da investigação e me descrevo, entendo, analiso e reflito sobre um sujeito melhor, como um ser completo, com falhas e qualidades. Em constante (des-re) construção.

Nesse sentido, Ono (2018) afirma que, por meio da autoetnografia, o sujeito/objeto se revela, se mostra como realmente é, se expõe, aceita o risco, um processo que inclui as emoções, sentimentos, inquietações, fraquezas, experiências e vivências, “escrever autoetnografia exige altos, rigorosos, corajosos e desafiadores níveis de reflexividade pessoal, relacional, cultural, teórica e política” (NIGEL; GRANT; TURNER, 2013, p. 5, *apud.* ONO, 2018, p. 54). Para ilustrar

bem seu posicionamento, Ellis (2004, p. xvii, *apud.* ONO, 2018, p. 54 – 55) afirma que fazer autoetnografia

É surpreendentemente difícil. Certamente, é algo que a maioria das pessoas pode fazer bem. Cientistas sociais, geralmente, não escrevem bem o suficiente ou não são suficientemente introspectivos acerca de seus sentimentos e motivações ou de contradições que experienciam. Ironicamente, muitos não observam de forma suficiente o mundo ao redor deles. O autoquestionamento exigido pela autoetnografia é extremamente difícil. Com frequência, confrontam-se coisas sobre si mesmos que são menos lisonjeiras. Acredite, uma exploração autoetnográfica gera muitos medos e inseguranças. Apenas quando não mais se pode suportar a dor é que o trabalho real começa. Então, há a vulnerabilidade de se revelar, não sendo possível voltar atrás sobre aquilo que foi escrito ou ter qualquer tipo de controle sobre as interpretações dos leitores de sua história (ELLIS, 2004, p. xviii, *apud.* ONO, 2018, p. 54-55).

Para mim, a minha dor está alicerçada em todo o processo da pesquisa, desde quando comecei a refletir sobre minhas ações na condição de professor-pesquisador no curso ministrado e no processo da escrita dessa dissertação. Foram horas refletindo, planejando e colocando em ação estratégias que possibilitassem a construção de espaços de discussões e formações crítico-cidadãs. Incontáveis noites em claro, preocupado com a aprendizagem da língua espanhola de todas/os. Diversos foram os momentos pesquisando e produzindo os materiais para as aulas. Noites e mais noites, refletindo sobre a minha prática docente no ensino remoto.

Além disso, quantas e quantas vezes parei em frente ao computador para tentar escrever esse texto, contar as experiências a partir do meu olhar. Eu estaria no centro do texto. Tentei fugir e me esconder. E, por diversas vezes, Profa. Dra. Flávia Meniconi me perguntava: onde está você no texto? Acredito que estivesse nele a todo momento, mas um pouco escondido, com medo de me revelar. Foram noites em claro, olhando o computador, sem saber o que fazer e me questionando sobre como poderia ser e estar no texto. Deveria me revelar completamente? E meus defeitos? E minhas imperfeições? A minha maior dor está no eu exposto, desnudo, imperfeito. A dor está no uso contínuo do eu e todas as suas problemáticas, questionamentos, exposições.

A autoetnografia é, assim, uma abordagem metodológica que usa da experiência do pesquisador, que se torna o centro da pesquisa, para: descrever, refletir, problematizar crenças, práticas e as experiências culturais; reconhecer e valorizar as relações interpessoais dos participantes, ou seja, entre pesquisador e as/os alunas/os; refletir, de modo profundo e cuidadoso, para “nomear e interrogar as intersecções entre si e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e

o político⁶” (ADAMS; ELIS; JONES, 2015, p. 02); mostrar e compreender as pessoas em processo, suas atitudes, vivências, “o significado de suas lutas⁷” (p. 02); equilibrar o “rigor intelectual e metodológico, emocional e de criatividade⁸” (p. 02); e, por fim, buscar a justiça social, a equidade, uma sociedade melhor para todos.

A autoetnografia se mostrou para mim um grande desafio e admito que tentei muitas vezes fugir dela, queria permanecer na minha zona de conforto, em uma abordagem mais impessoal, menos centrada em mim. Os motivos? Medo de ter que me desnudar frente ao leitor e me mostrar como realmente sou; medo de me autoconhecer; medo de me aprofundar sobre meus defeitos e imperfeições; medo de demonstrar fraqueza enquanto ser humano; medo de narrar a pesquisa e interpretar os dados desde a minha perspectiva; medo de ter sido insuficiente na proposta do curso, nas aulas, com minhas/meus alunas/os e comigo mesmo; medo de decepcionar aquelas/es que continuamente estiveram comigo.

No entanto, devo confessar que a autoetnografia me proporcionou visualizar e interpretar os dados com novos olhos, olhos de autoaceitação. Olhos mais humanos, mais sensíveis, que me possibilitam reflexões mais profundas sobre mim, enquanto pesquisador e ser social. Além da compreensão de que não estou só nesse processo, mas de que construí uma pesquisa com outras/os – minha orientadora e o co-orientador, minhas alunas e meus alunos, as/os amigas/os que constantemente ouviam minhas inquietações e desabafos-, que são importantes e vitais, e que cresci muito por causa delas/es. Eu não sou aquele do início da pesquisa, sou alguém melhor.

Por fim, é necessário levar em conta a responsabilidade e a ética que guiam a pesquisa autoetnográfica, sempre almejando a condução de uma pesquisa de modo a considerar os riscos de ordem pessoal, relacional e institucional, respeitando dignamente os participantes durante todo o processo investigativo. Para tanto, nas palavras de Adam, Elis e Jones (2015, p. 25), é necessário reconhecer os limites dos conhecimentos científicos, em outras palavras, o que pode ou não ser conhecido e explicado, principalmente no que diz respeito às identidades, vidas, relações sociais,

⁶ No original: “to name and interrogate the intersections between self and society, the particular and the general, the personal and the political”.

⁷ No original: “and the meaning of their struggles”.

⁸ No original: “intellectual and methodological rigor, emotion, and creativity”.

entre outros; relacionar as experiências vividas com contextos maiores, seja político, econômico, social; reconhecer “o valor do conhecimento intelectual e do cuidado estético/artístico” (SANTOS, 2019, p. 26); e, por último, atender a implicações éticas da pesquisa, seja consigo mesmo, com as/os participantes e leitoras/es.

Após discutir a abordagem metodológica norteadora da presente pesquisa, descrevo o Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC), um projeto de ensino, na extensão e com foco em pesquisa, espaço onde realizei minha investigação.

2.3 Projeto Casas de Cultura no Campus

O ano de 2016, além de ser o momento em que iniciei meus estudos na graduação, foi também o meu momento de encontro com o Projeto Casas de Cultura no Campus – Língua Espanhola e início de uma história de amor.

Como mencionado na introdução, durante as aulas de Introdução a Língua Espanhola 2, ministradas pela Profa. Dra. Flávia Meniconi, fui convidado a realizar a seleção para professor em formação inicial no CCC. Não conhecia o Projeto, era tudo muito novo. No entanto, isso não me impediu de realizar a seleção e, posteriormente, ser aprovado. No CCC, fiz muitos amigos, conheci professoras/es em formação inicial dedicadas/os e exemplares. Aprendi muito no que diz respeito às questões teórico-metodológicas e lecionei nos diversos níveis do Projeto. Trabalhei com alunas/os maravilhosas/os, ainda tive a sorte de ser coordenado e orientado por dois grandes gênios: prof. Dr. Sérgio Ifa e Profa. Dra. Flávia Meniconi. Muito do que sou enquanto docente e pesquisador é devido aos dois.

Dentro do Projeto, eu também me fiz pesquisador por meio do PIBIC, espaço no qual pude participar em três ciclos, 2017-2018, 2019-2020 e 2020-2021. No ciclo 2017-2018, com a pesquisa intitulada “Aulas temáticas possibilitando (re)construção de significados em espanhol pelos alunos do projeto Casa de Cultura no Campus”, fui desafiado a compreender como os meus alunos construíram e expressaram significados sobre temas sociais durante as aulas de língua espanhola em uma turma de nível básico, desde a perspectiva do Letramento Crítico e da Escrita como processo. Pesquisa que posteriormente se tornou meu Trabalho de Conclusão de Curso.

No ciclo 2019-2020, com o título: “Ensino, pesquisa e extensão no Projeto Casas de Cultura no Campus: um estudo qualitativo do PIBIC”, mapeei qualitativamente a produção científica dos três últimos ciclos do PIBIC desenvolvidos no CCC, embasado pela perspectiva do Letramento Crítico, Neoliberalismo e Justiça Social. No último ciclo, 2020-2021, a minha pesquisa teve como título “Língua Espanhola, justiça social e decolonialidade no Projeto Casas de Cultura no Campus no (pós) covid-19” e objetivou investigar e compreender o processo de ensino-aprendizagem do espanhol e a formação cidadã a ser promovida em um curso remoto no Projeto CCC, com foco em assuntos relacionados à Justiça Social.

Deste modo, por reconhecer a importância do CCC para minha formação pessoal e educativa, enquanto espaço que contribuiu, e ainda contribui, para que eu me torne um professor e ser humano melhor, como também um espaço formador de futuros profissionais, a partir da busca de novas propostas de ensino direcionadas à formação de cidadãos reflexivos e engajados em uma sociedade melhor para todas/os, é que o escolhi para a realização da presente pesquisa. Sendo assim, agora passo a apresentar e descrever o Projeto Casas de Cultura no Campus.

Idealizado e implantado no ano de 2009, o Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC), coordenado pelo prof. Dr. Sérgio Ifa, é um projeto de extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, no Campus A. C. Simões, e apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e pela Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) da UFAL, que objetiva o ensino-aprendizagem de língua materna e línguas adicionais para a comunidade universitária e para estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de Maceió. Sendo assim, o CCC oferta gratuitamente cursos de espanhol, inglês, francês, libras e língua portuguesa instrumental.

Para os alunos do CCC, além do processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional e do seu desenvolvimento linguístico-discursivo, o projeto propõe uma formação cidadã crítico-reflexiva por meio de processos de desencadeamento da reflexão crítica sobre questões sociais para possíveis transformações e tomadas de ações, a partir das avaliações dos seus próprios contextos sociais, para a construção de uma sociedade justa, democrática e menos opressora.

Esse trabalho é realizado por meio de um diálogo harmonioso entre o ensino das habilidades linguísticas e a formação para a consciência crítica que, como afirmado por Moreira Junior (2016), é uma proposta alternativa resistente às práticas coloniais e estruturalistas. Em outras palavras, um

processo de ensino-aprendizagem pautado em estratégias e conteúdos que oportunizem discussões dos sistemas sociais opressores que geram desigualdades na sociedade, promovendo, assim, um ensino das competências linguísticas-discursivas com a abordagem de temas que promovem a equidade nos vários contextos sociais.

Para os estudantes dos cursos de Letras da Faculdade de Letras da UFAL, o CCC propõe uma formação inicial por meio da conscientização da interrelação entre os conhecimentos teóricos e a prática, por meio da experiência em contextos reais da sala de aula, como também da investigação e construção de conhecimentos apoiados no desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia social, da responsabilidade social, da consciência do papel de formandos, entre outros.

Para tanto, os estudantes, compreendidos no CCC como professores em formação inicial (PFIs) unem, dialogicamente, a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem das línguas; buscam novas propostas de ensino direcionadas à formação de cidadãos críticos e atuantes dentro das diversas realidades sociais, o que possibilita a transgressão de um modelo de ensino baseado, exclusivamente, no ensino de estruturas linguísticas dos idiomas-alvo. Além disso, refletem constantemente sobre o fazer docente, possibilitando uma melhor prática pedagógica, já que o fazer docente requer constantes problematizações, busca por respostas, abandono de métodos e “orientação constituída de conhecimentos e teorias a partir da reflexão crítica da prática docente” (SANTOS; IFA, 2013, p. 10).

Além disso, o CCC é um campo muito fértil para os PFIs no que diz respeito a pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), como, por exemplo: “O processo de ensino-aprendizagem da produção de resenhas críticas em língua espanhola: leitura, escrita, correção e reescrita” (BEZERRA, ciclo 2019-2020), que analisou o processo de ensino-aprendizagem da produção textual do gênero resenha crítica em língua espanhola, a partir da escrita argumentativa da prática retórica por meio de sequências didáticas; “Formação de professores de inglês e questões contemporâneas no Projeto Casas de Cultura no Campus: letramentos, formação cidadã e avaliação” (FONTES, ciclo 2018-2019), que propôs relatar as experiências da PFI como professora-pesquisadora no tocante à avaliação e à compreensão escrita em língua inglesa dos alunos participantes de um nível básico; “Ensino-aprendizagem da produção escrita de artigos de opinião em língua espanhola: uma

pesquisa-ação no Projeto Casas de Cultura no Campus (FEITOSA, ciclo 2016-2017), que investigou o processo de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa de artigos de opinião em língua espanhola de alunos de nível básico, entre outros.

Além das pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso (TCC) foram desenvolvidos dentro do CCC, muitos deles frutos das pesquisas do PIBIC, como, por exemplo: “Ensino de língua inglesa no Projeto Casas de Cultura no Campus: aprendizados e reflexões de uma professora em formação inicial” (SILVA, 2021); “Argumentação e Letramento Crítico: uma análise da produção textual dos alunos de língua espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus (FEITOSA, 2020); “A (re)construção de significados em língua espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus: escrita como processo e letramento crítico (SILVA, 2020); “Gênero e sexualidade nas aulas de língua inglesa do Projeto Casas de Cultura no Campus: letramento crítico e a (re)construção de identidades sociais” (FRANÇA, 2019); “Ensino-aprendizagem de língua inglesa no Projeto Casas de Cultura no Campus: multiletramentos, neoliberalismo e uso de mídias sociais”(2018); “Produção escrita em língua espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus: argumentação e letramento crítico” (SANTANA, 2017); “Ensino-aprendizagem da língua espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus: propostas e encaminhamentos para formação crítica” (CORREIA, 2017), entre outros.

No âmbito da pós-graduação, o CCC é e foi espaço de investigações de mestrado durante sua existência, como, por exemplo, a pesquisa realizada para a construção da presente dissertação, assim como: “Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no Projeto Casas de Cultura no Campus da UFAL” (SANTOS, 2018) que se propôs a compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua adicional em curso denominado *Transgressive English: A Gamified Experience* desenvolvido no CCC; “Formação inicial de professores de espanhol no projeto Casas de Cultura no Campus (ARAÚJO, 2018) que objetivou compreender como a professora-pesquisadora foi afetada pelas práticas de conhecimento decorrentes de uma formação ministrada por ela para professores em formação do CCC; e, por último, “Português como língua adicional e letramento crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas (MOREIRA JÚNIOR, 2016) que investigou o processo de ensino-aprendizagem do português como língua adicional

para universitários falantes de outras línguas em um curso criado no Projeto Casas de Cultura no Campus.

É necessário ressaltar que muitas dessas pesquisas desenvolvidas dentro desse maravilhoso projeto de extensão foram e são apresentadas em eventos nacionais e internacionais, são publicadas em anais de congressos, revistas e em livros, como também são referência no âmbito nacional dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas adicionais e formação de professores de língua, demonstrando a importância do Projeto para a área da linguística aplicada.

Embora demonstrada a importância do CCC, dentro do âmbito acadêmico e social no contexto alagoano e brasileiro, infelizmente o Projeto sofreu com o corte de bolsas devido a situação financeira da Universidade Federal de Alagoas. Conforme apresentado no site da UFAL, em matéria publicada em maio de 2021⁹, o corte orçamentário de custeio da Universidade foi de 42 milhões de reais, valor que, segundo a gestão universitária, era utilizado para pagamento das bolsas de extensão. Além disso, foi realizado um novo bloqueio suplementar de 13,8% do orçamento de custeio das instituições federais de ensino superior, fruto do desmonte da educação gerada pelo atual presidente da república Jair Bolsonaro. Sendo assim, 38 professores em formação inicial estão desde o ano de 2021 sem o recebimento das devidas bolsas, o que impossibilitou a continuidade do Projeto, das aulas e das formações desenvolvidas no âmbito do CCC.

Ao apresentar o Projeto Casas de Cultura no Campus, espaço da presente pesquisa, e antes de apresentar o curso “Leitura, oralidade e escrita em Língua Espanhola: práticas de letramento e decolonialidade”, faz-se necessário discorrer sobre a covid-19, doença que impactou a vida de todos e diretamente no meu objeto de pesquisa.

2.4 A covid-19 – um novo olhar sobre a sociedade e a educação.

Em 2020, toda a população mundial foi surpreendida com a descoberta de uma nova enfermidade, a COVID-19, causada por um novo coronavírus nomeado de SARS-CoV-2. Com os primeiros casos registrados ainda em 2019, no último dia do ano, na cidade de Wuhan, na China.

⁹ Para mais informações: <https://ufal.br/ufal/noticias/2021/5/governo-federal-corta-r-42-milhoes-no-orcamento-de-custeio-e-leva-ufal-a-suspender-bolsas-de-extensao>.

A nova espécie de coronavírus é pertencente ao grupo viral responsável por grande parte dos resfriados comuns, como também por espécies responsáveis por doenças mais graves, como, por exemplo, o vírus SARS-Cov-1, causador da Síndrome Aguda Respiratória Severa, e o MERS-CoV, responsável pela Síndrome Respiratória do Oriente Médio.

Segundo a Organização Mundial da Saúde¹⁰, os sintomas da Covid-19 aparecem entre o segundo e o décimo quarto dia após a infecção, sob a forma de febre ou calafrios, tosse, fadiga, falta de ar, dor na garganta e no corpo, anosmia, entre outros. Entre as principais vítimas, estão as pessoas da terceira idade ou pertencentes aos grupos de risco, como diabéticos, obesos, cardiopatas, tabagistas, entre outros.

No Brasil, os primeiros casos da Covid-19 foram confirmados no mês de fevereiro de 2020. Infelizmente, devido às atitudes governamentais de cunho negacionista e fascista, a letalidade do vírus e seus impactos sociais foram menosprezados e até ridicularizados, afetando no controle e implementação de medidas mitigadoras e protetivas. Como consequência, segundo o portal Coronavírus Brasil do Ministério da Saúde¹¹, já são mais de 29.500.000 milhões de casos confirmados e mais de 650.000 mil mortes. Ou seja, mais de 650.000 mil famílias que choram a perda de seus entes queridos, são pais, mães, filhos, avós – a minha bisavó de 85 anos -, amigos. Há de se pontuar, em tom de indignação, a recusa por parte do Governo Federal da compra de vacinas contra a covid-19¹², como também a prática de corrupção e superfaturamento nas propostas de compras dos imunizantes¹³.

Segundo o portal da Fiocruz¹⁴, além do número exorbitante de mortos pela enfermidade, os impactos também foram em nível econômico, social, cultural, político e histórico. No tocante à

¹⁰ Acesso em: <https://bityli.com/dZViu>.

¹¹ Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>.

¹² Para mais informações: <https://bityli.com/YMQkI>; <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2021/06/bolsonaro-recusou-43-milhoes-de-doses-de-vacinas-da-covax/>; <https://www.brasildefato.com.br/2021/06/07/bolsonaro-recusou-vacina-da-pfizer-pela-metade-do-preco-pago-por-outros-paises>; entre outros.

¹³ Consultar em: <https://bityli.com/ERDbr>; <https://g1.globo.com/politica/cpi-da-covid/noticia/2021/06/30/vacina-davati-entenda.ghtml>; <https://pt.org.br/cpi-confirma-indicios-de-fraude-em-compra-de-vacinas-pela-saude/>.

¹⁴ Acesso em: <https://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>.

educação, para Klinczak (2020), os efeitos se deram na suspensão das aulas presenciais, devido ao risco de contágio e das medidas sanitárias adotadas pelos estados brasileiros; posteriormente, na adequação do ensino para o modo remoto, onde as atividades eram desenvolvidas pela internet e redes sociais; os professores tiveram que adaptar-se também a nova realidade da sala de aula online; e o atraso no calendário.

Para evitar a propagação do contágio da Covid-19, em março de 2020, a UFAL decidiu suspender, em todos os campi da universidade, por tempo indeterminado, as aulas presenciais. Recém ingressado no mestrado, conversei com prof. Dr. Sérgio Ifa sobre a pesquisa e decidimos esperar o retorno das aulas presenciais para a realização da coleta de dados. Tínhamos esperanças de que logo tudo isso passaria e que a enfermidade estaria prontamente controlada e superada. Ao refletir agora, compreendo que fui tolo em ter esperança quanto a possíveis ações positivas do nosso presidente, no que tange ao enfrentamento da pandemia, que ele seria minimamente um bom gestor contra a pandemia. Que engano.

O tempo passou, a situação da pandemia só piorava, e eu ficava cada vez mais preocupado com o mestrado. Lembro-me de que até cogitei modificar o objeto da pesquisa a ser desenvolvida no CCC e me perguntei: por que não pesquisar o CCC desde a perspectiva dos relatórios como havia feito no PIBIC do ciclo 2019-2020? Acredito que a pesquisa teve um resultado lindo e que seria interessante para um mestrado. Ou, por que não realizar uma pesquisa em livros didáticos desde a perspectiva do Letramento Crítico? Indicou-me a profa. Dra. Flávia Meniconi. Era minha luz no fim do túnel. Pensava que tivesse encontrado uma saída. Sua indicação foi motivada pelo fato de que, até o momento, eu não havia produzido nada e, por fim, tinha pouco tempo para o desenvolvimento da pesquisa e a escrita do texto da dissertação. Minha pesquisa estava estacionada. Além disso, o CCC também estava parado pelo corte de verbas do Governo.

Porém, como poderia pesquisar livro didático, algo que nunca tinha feito antes? Não importava, estava desesperado. No entanto, prof. Dr. Sérgio Ifa não concordou com a mudança de proposta, pois achava que eu deveria pesquisar ensino-aprendizagem de língua espanhola, pesquisar aquilo que tanto amo. Confesso que não fiquei satisfeito com essa recusa, afinal, não havia nada planejado, como poderia pesquisar ensino-aprendizagem do espanhol? Não havia nem uma proposta de curso montada. Além do mais, o CCC não estava funcionando na prática. Como

colocar em ação uma pesquisa em um contexto que estava sendo afetado pelos efeitos da pandemia e, portanto, sem funcionamento naquele momento?

Nesse contexto caótico, profa. Dra. Flávia Meniconi foi fundamental, uma vez que pensamos, discutimos e, assim, idealizamos o curso remoto “Leitura, oralidade e escrita em Língua Espanhola: práticas de letramento e decolonialidade”, que descreverei a seguir. Após a criação do curso, verificamos junto aos coordenadores de extensão a possibilidade de aprovação em tempo hábil. Lembro que foi tudo uma correria. Com a aprovação, colocamo-nos a realizar uma divulgação emergencial e ir em busca dos alunos. Foram muitas horas em frente ao computador e em constantes reuniões remotas com a profa. Dra. Flávia Meniconi. Graças a todo o trabalho conjunto, conseguimos desenvolver o curso.

Após discutir sobre os impactos da Covid-19 na sociedade, na educação e na minha pesquisa, a seguir, apresento o curso remoto “Leitura, oralidade e escrita em Língua Espanhola: práticas de letramento crítico e decolonialidade, espaço onde os dados foram coletados.

2.5 Curso remoto: Leitura, oralidade e escrita em Língua Espanhola: práticas de letramento crítico e decolonialidade

O curso se propôs a um processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, voltado para o desencadeamento da reflexão crítica e decolonial sobre questões sociais para possíveis transformações e tomadas de ações, contribuindo para a superação das injustiças sociais. Os objetivos específicos do curso foram: promover a formação crítico-reflexiva e decolonial dos participantes; ler e compreender textos de diferentes gêneros textuais; possibilitar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e comunicação em diferentes situações comunicativas; desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e argumentação em língua espanhola; desenvolver a capacidade de problematizar e posicionar-se criticamente a respeito de temas de cunho social; aprimorar os conhecimentos formais e gramaticais da língua.

Para tanto, a proposta foi submetida à apreciação da Diretoria da Faculdade de Letras e, posteriormente, para a Pró-reitoria de Extensão para a aprovação e cadastro no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, portal onde são emitidos os certificados dos participantes.

Para a divulgação, procurei uma plataforma no *Google* para a construção de folder, utilizei o site *Canva*¹⁵. Após a aprovação da orientadora, realizamos a divulgação pelo Instagram do CCC Espanhol (ccc.espanhol), como também em grupos de WhatsApp, Facebook e demais redes sociais.

Figura 1 – Divulgação no Instagram do CCC Espanhol



Fonte: Autor, 2021.

Após a divulgação, as/os interessadas/os me enviaram e-mails solicitando a participação no curso e informações pessoais e universitárias. Um deles foi o comprovante de matrícula. Em devolutiva, eu me apresentei, agradei o interesse em participar, expliquei a proposta do curso como sendo uma pesquisa de PIBIC e mestrado¹⁶ e, para melhor conhecê-los, apliquei um formulário inicial (apêndice A) – que será detalhado nos instrumentos de coleta.

Os encontros ocorreram no período de 20 de março a 20 de julho, com um total de 23 encontros. As aulas aconteciam de modo síncrono, pela plataforma *Google Meet*, às terças e

¹⁵ Acesso em: https://www.canva.com/es_419/.

¹⁶ Além da pesquisa de mestrado, o curso também tinha como objetivo a coleta de dados da minha pesquisa de PIBIC do ciclo 2020-2021, sob a orientação do prof. dr. Sérgio Ifa, que, para uma melhor compreensão, estará disponibilizado meu Plano Individual de Trabalho no anexo A. A pesquisa do PIBIC foi brevemente discutida na subseção sobre o Projeto Casas de Cultura no Campus. Assim, devido à pesquisa do PIBIC e do mestrado, utilizei a aprovação do Comitê de Ética de número 2.923.180, aprovado em 27 de setembro de 2018, disposto no anexo B.

quintas-feiras, a partir das 17 horas e tinham duração, cada uma, de 100 minutos, perfazendo uma carga horária de, em média, 35 horas síncronas totais.

2.6 O que discutíamos nas aulas?

Embora Profa. Dra. Flávia Meniconi e eu tivéssemos elaborado o curso e, devido a isso, tivéssemos liberdade para a elaboração das aulas e dos materiais, podendo escolher quais temas seriam discutidos e quais materiais ou conteúdos seriam programados, inquietava-me a ideia de ter que decidir tudo sozinho, sem a participação das/os alunas/os. Afinal, eu não estava só no curso. Não era um curso meu. Por tudo o que havia lido e discutido sobre letramento crítico e decolonialidade, considerava importante incluir as/os participantes nas decisões sobre os temas. Eu acredito que, se decidisse tudo sozinho, estaria sendo impositivo, reproduzindo uma racionalidade de que o professor é o detentor de todo o conhecimento e dos processos das aulas. Como é que eu seria transgressor se reproduzisse essa racionalidade colonial? Como eu estaria tentando decolonizar as práticas da sala de aula dessa forma? Definitivamente eu não queria isso, eu queria ir além!

Sendo assim, entre as perguntas no formulário inicial, enviado no meu primeiro contato com as/os participantes, pedi para que indicassem temas que queriam discutir, que os interessavam. Como esperado, os temas foram diversos e ricos, um total de 28. Temas como: cultura, história dos países hispânicos, política, sociedade, gênero, raça, racismo, xenofobia, preconceito, variação linguística, entre outros. É importante ressaltar que, no mesmo formulário, questioneei sobre quais temas não poderíamos discutir, religião e política foram os mais recorrentes. Acredito que a exclusão desses dois assuntos, em específico, provêm do entendimento social de que são tabus – como exposto no ditado popular brasileiro que diz: “religião e política não se discutem” - e que, ao serem discutidos, gerariam exaltação de ânimos e, de modo agravante, a perda da civilidade.

Com tantos temas indicados, coloquei-me a refletir sobre a ordem das aulas e seus respectivos temas. Novamente, inquietou-me o fato de ter que decidir essa ordem, então optei por planejar o primeiro tema e que, a partir das discussões geradas, a aula seguinte seria planejada. Ou seja, uma aula levaria a outra, os temas estariam sempre conectados, trabalhados em um contínuo.

Assim, para melhor ilustrar, apresento um cronograma parcial¹⁷ com as datas dos encontros, os temas, materiais utilizados¹⁸ e objetivos das aulas.

Quadro 1 – Cronograma parcial das aulas

Data	Tema	Materiais	Objetivos
20/03	América Latina	Música Latinoamérica do grupo Calle 13	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar o curso; ● Conhecer a todas/os; ● Discutir/refletir sobre os países hispânicos; ● Produzir diário reflexivo no padlet.;
22/03	Estereótipos e preconceitos sobre os países latino-americanos	<p>Vídeo: Top 10 Países de América Latina que Debes Visitar;</p> <p>Texto: Estereotipos latinos: ¿cómo nos ven los extranjeros?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre os estereótipos e preconceitos sobre os países latino-americanos; ● Produzir diário reflexivo no padlet.;
06/04	Sexualização da mulher latina	<p>Propagandas publicitarias;</p> <p>Texto: La sociedad necesita dejar de sexualizar a las mujeres latinas</p> <p>Música: Geni e o Zepelim de Chico Buarque</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre a sexualização da mulher latina; ● Apresentar o gênero autobiografia; ● Produzir uma autobiografia na perspectiva de Geni.
08/04	Feminicídio	<p>Vídeo: La vuelta al mundo: alarmantes cifras de feminicidios en Brasil, Colombia y México;</p> <p>Texto: Casi 750 mujeres fueron asesinadas en 2020 en cinco estados de Brasil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre o feminismo no Brasil; ● Produzir um diário reflexivo no padlet.
13/04	Violência contra homens	Texto1: Nadie habla de los hombres maltratados;	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre a violência contra homens;

¹⁷ Devido ao tamanho da tabela, optei por apresentar apenas um recorte da tabela e no apêndice B dispor o cronograma completo das aulas.

¹⁸ É necessário ressaltar que para as aulas eram produzidos arquivos PDFs com todos os materiais utilizados em aula, textos, vídeos, músicas, curtas-metragens, todos com seus respectivos links de acesso, como também algumas perguntas formuladas por mim para contribuir nos debates. Os materiais sempre foram compartilhados com as/os alunas/os no grupo do *WhatsApp*.

		<p>Texto 2: “Suelta el cuchillo”: el fenómeno oculto de los hombres maltratados por mujeres.</p> <p>Vídeo 1: Violencia de género: mujer vs hombre, hombre vs mujer;</p> <p>Video 2: Violencia contra los hombres, un mal silencioso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Produzir um diário reflexivo no padlet.
--	--	--	---

Fonte: autor, 2021.

No fim dos encontros, ao questionar as/os participantes sobre os aspectos positivos e/ou negativos do curso, alguns alunos manifestaram seus pontos de vista sobre os temas das aulas, como podemos ver no excerto a seguir:

Acredito que foi ótimo os temas irem emergindo da própria discussão e irem sendo articulados, porque penso que não faria sentido ter todos os temas delimitados antes e os participantes não terem interesse. Essa flexibilidade foi um bom ponto e a frequência de duas vezes na semana também (Dora, questionário final, 2021).

[...]

Eu esperava menos do curso, tanto é que no início pensei em não continuar. Contudo, achei sim que o curso se desenvolveu de forma enriquecedora e crítica ao mundo que nos rodeiam. Houve uma aproximação do tema discutido ao grupo social que convivemos. De forma fácil, pode-se assimilar os temas discutidos a acontecimentos que nos rodeiam. E isso é uma tarefa difícil e quase sempre esquecida por muitos professores. Não falo apenas por ser aluno de ciências sociais, mas os temas discutidos despertaram pensamentos críticos sobre que posições estamos tomando frente a cenários da transfobia, do feminicídio, racismo ocasionando mudanças não só em mim mas creio que em todos que ali vivenciaram. E discutir todos esses temas pensando em espanhol é o diferencial usado (Magnus Bane, questionário final, 2021).

Os comentários de Dora e Magnus Bane revelam como a minha proposta a respeito dos temas foi aceita positivamente pelos participantes, uma vez que basear as aulas a partir dos temas de interesses das/os participantes motivou-os à efetiva participação nos encontros. Além disso, é interessante identificar como esses temas sociais contribuíram efetivamente para a desnaturalização das práticas de opressão em nossa sociedade.

Em minha perspectiva, optar por aulas temáticas, a partir das escolhas das/os participantes, contribuiu para a sua formação crítico-cidadã, uma vez que os encontros proporcionaram o desencadeamento da reflexão crítica a respeito das questões sociais, a partir das nossas realidades.

Afinal, não queria, nas aulas, discutir os acontecimentos na Espanha, ou em qualquer lugar do mundo. Eu queria discutir as realidades das/os alunas/os, suas subjetividades, suas atitudes, sua família, enfim, um ensino socialmente contextualizado para que as/os alunos pudessem observar e atuar (n)o mundo de um modo que anteriormente não era possível.

Além disso, a partir dos estudos de Santos (2018), compreendo que minha prática esteve embasada na perspectiva da pedagogia para a Justiça Social (PJS), visto que, durante o curso, foi construído um currículo voltado ao combate de sistemas de opressão e de injustiças sociais, através das aulas temáticas. De acordo com o autor, os temas alinhados a perspectiva da PJS se voltam “a tópicos de natureza polêmicas que envolvem grupos marginalizados e oprimidos” (SANTOS, 2018, p. 54). Para tanto, faz-se necessário discutir temas nas aulas como: feminismo, sistemas de pressão, racismo, direitos humanos, entre outros, desde uma perspectiva conscientizadora e crítica.

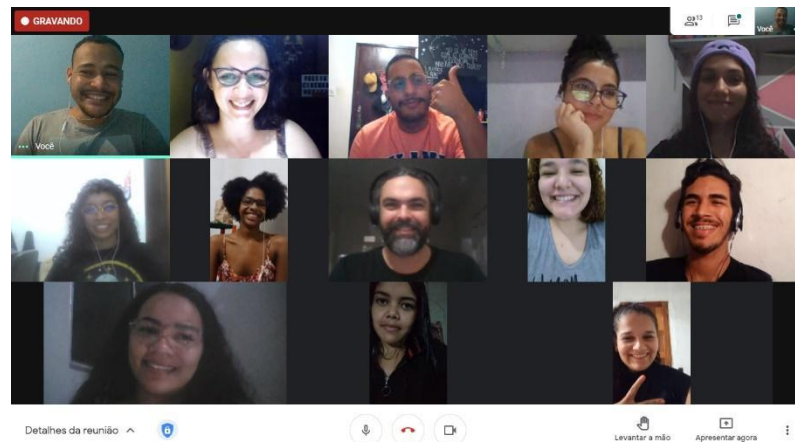
2.7 As/Os participantes da pesquisa¹⁹

Após o processo de inscrição, que aconteceu entre 01 a 10 de março de 2021, iniciamos o curso com 16 (dezesseis) participantes e concluímos com 12 (doze). As/Os alunas/os eram graduandas/os das mais diversas áreas do conhecimento, desde Letras até Engenharia, como também de diferentes níveis de proficiência, desde aquelas/es que nunca estudaram espanhol na vida até as/os que já estavam em níveis intermediários no CCC. Seguem imagens²⁰ das/os participantes do curso no primeiro e último encontro:

Figura 2 – Participantes no primeiro encontro do curso.

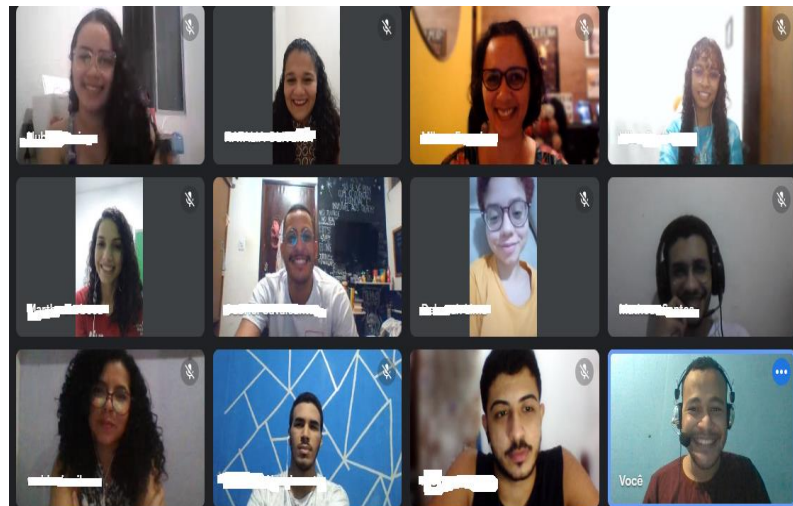
¹⁹Todas/os as/os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa (apêndice C).

²⁰ Todas/os as/os participantes autorizaram o uso da imagem.



Fonte: autor, 2021.

Figura 3 – Participantes no último encontro do curso



Fonte: autor, 2021.

A seguir, descrevo brevemente as características das/os alunas/os frequentadoras/es do curso. Essas características das personalidades das/dos participantes foram identificadas ao longo dos encontros, como também foram coletadas no questionário inicial, a partir da pergunta: descrição pessoal, quem sou eu? Além disso, com o objetivo de manter a identidade das/os participantes sob sigilo, solicitei, no formulário inicial, que todas/os escolhessem nomes fictícios para serem utilizados na pesquisa.

Quadro 2 – Perfil das/os participantes da pesquisa

NOME	GRADUAÇÃO	PERFIL

Ária	Graduanda em Enfermagem na UFAL.	É tímida e falava muito pouco na aula, mas sempre se dedicava nas produções solicitadas. Esteve presente na maioria das aulas. Era estudante no CCC espanhol no nível intermediário. Em suas palavras, gosta de conhecer novas culturas, sempre gostou do espanhol, como também de outros idiomas.
Antunes	Graduando em Biblioteconomia da UFAL.	É extrovertido e foi muito participante nas aulas, embora tenha estado apenas nos encontros iniciais do curso. Era estudante no CCC Espanhol no nível intermediário. Em suas palavras, é jornalista e revisor de texto, morador de Maceió e curioso pela cultura, história e música de países em geral.
Cavalcante	Graduando em Engenharia de Agrimensura na UFAL.	É extrovertido e foi muito participativo nas aulas, embora pouco dedicado nas produções solicitadas. Nunca tinha estudado a língua espanhola e viu no curso essa oportunidade. Em suas palavras, é um jovem com muita vontade de viver e aprender, gosta das relações interpessoais, de generosidade e de gentileza, além de ser um amante do esporte e das coisas boas da vida.
Cristian Lobbar	Graduando em Letras Português na UFAL.	É muito tímido e falava muito pouco durante as aulas, porém sempre se dedicava nas produções solicitadas. Estudou língua espanhola em cursinho na sua cidade, apresentava conhecimento básico da língua. Nas horas livres, além de se dedicar aos estudos, é encantado pela escrita, principalmente de poemas.
Cleide	Graduanda em Psicologia na UFAL.	É extrovertida e sempre participava das discussões nas aulas, além de se dedicar nas produções solicitadas. Esteve presente na maioria das aulas. Era aluna do CCC Espanhol no nível intermediário. Em suas palavras, gosta de ler livros, ver filmes e estudar línguas.
Dora	Graduanda em Psicologia na UFAL.	É tímida, mas isso não a impediu de participar de todas as discussões propostas, além de ser dedicada nas produções solicitadas. Era aluna do CCC Espanhol no nível intermediário. Em suas palavras, é desastrada e perfeccionista, ama tudo que envolve arte.
Érika	Graduanda em Biblioteconomia na UFAL.	É tímida, no entanto, isso não a impediu de contribuir com as discussões e reflexões propostas. Era aluna iniciante nos estudos de Língua Espanhola. Em suas palavras, buscava sempre novos conhecimentos sobre temas sociais.
Fernanda	Graduanda em Letras Inglês e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFAL.	É extrovertida, porém apenas participava de algumas discussões devido os estudos, além disso, também se dedicou pouco as produções solicitadas. Era aluna do CCC Espanhol no nível intermediário. Em suas palavras, passa maior parte do tempo estudando, no tempo livre, gosta de estar com a família e namorado, como também gosta de assistir filmes, séries e novelas, alguns em língua espanhola.

Jasmim	Graduanda em Letras Espanhol na UFAL.	É extrovertida e bastante participativa nas discussões das aulas, porém pouco dedicada as produções. Era professora em formação inicial no CCC Espanhol. Amante da vida e da astrologia, sempre de muito bom humor e de um coração gigante. É uma mulher que transpira amor pela língua espanhola.
Magnus Baine	Graduando em Ciências Sociais	É tímido, mas participava de algumas discussões, no entanto, pouco dedicado as produções. Era estudante no CCC Espanhol no nível intermediário. Em suas palavras, é alguém que busca ir além das limitações, além do horizonte e das águas mais profundas. Que busca agir com o coração e sinceridade.
Maria	Graduanda em Letras Português na UFAL.	É tímida, porém participava de algumas discussões, além de ser dedicada nas produções solicitadas. Era estudante do CCC Espanhol com conhecimentos básicos da língua. Em suas palavras, além de amar conhecer coisas novas, é apaixonada por poesia e ama estar ao ar livre.
Martha	Graduanda de Serviço Social na UFAL.	É tímida, mas isso não a impediu de participar de algumas discussões, além de ser dedicada as produções pedidas. Era estudante do CCC Espanhol com conhecimentos básicos da língua. Em suas palavras, é mais uma entre tantas, com suas individualidades, questionamentos e emoções. Em seu tempo livre, se dedica aos estudos, desenho, assistir e as atividades domésticas.
Rosa	Graduanda em Ciências Contábeis na UFAL.	É tímida, mas isso não a impediu de participar de algumas discussões das aulas. Participou apenas nos encontros iniciais do curso. Estudante iniciante no aprendizado da Língua Espanhola. Em suas palavras, estava sempre em busca de novos conhecimentos.
Santos	Graduando em Letras Espanhol na UFAL.	É tímido e, embora estivesse sempre nas aulas, pouco participava das discussões, mas se dedicava as produções solicitadas. Como estudante dos primeiros semestres da graduação em Letras espanhol, apresentou conhecimentos básicos da língua. É um jovem amante da cultura nipônica.
Silvia	Graduanda em História na UFAL.	É extrovertida e muito participativa das discussões nas aulas, embora tenha participado somente nos encontros iniciais do curso. Era estudante do CCC Espanhol com conhecimentos em nível intermediário. Em suas palavras, tinha interesse em aprofundar seus conhecimentos da língua.
Sinhá Vitória	Graduanda em Letras Espanhol na UFAL.	É extrovertida e muito participativa nas discussões das aulas, além de ser dedicada as produções solicitadas. Embora estudante dos primeiros semestres da graduação, apresentou conhecimentos intermediários da língua espanhola. Se define como curiosa e impaciente, apaixonada pela leitura de quadrinhos, além de gostar de artes, trabalhos manuais e plantar flores.

Fonte: Adaptado de Santos, 2018.

2.8 Os instrumentos de coleta.

Após apresentar brevemente os participantes da pesquisa, a seguir, discorro sobre os instrumentos de coleta de dados adotados na investigação. Ao considerar a perspectiva qualitativa deste estudo, adotei uma diversidade de fontes de informação para a construção de uma interpretação relevante da experiência da pesquisa, a saber:

- **Questionário inicial:** enviado aos participantes antes do início do curso, o questionário tinha o objetivo de conhecê-los melhor, sondar as expectativas para com o curso, avaliar os conhecimentos linguísticos-discursivos e, por último, saber os temas que poderíamos, ou não, trabalhar durante os meses seguintes.
- **Planos das aulas:** analisar e refletir sobre as aulas planejadas e ministradas por mim durante a pesquisa. Com os planos das aulas, eu pude compreender como as oficinas foram planejadas previamente e, posteriormente, os resultados efetivamente conquistados nos encontros.
- **Gravações das aulas:** todas as aulas ministradas foram gravadas em vídeo, diretamente no *Google meet*. As gravações, além de servirem como registro íntegro das aulas para necessárias transcrições, possibilitaram-me refletir sobre as experiências vividas nas aulas, desde os sentimentos, emoções, gestos, o que eu disse, o que as/os demais participantes disseram. Houve também a possibilidade de repensar posicionamentos, atitudes, práticas, modos enquanto ser social e docente.
- **Diários reflexivos:** as minhas narrativas escritas após cada aula, onde discuto/reflito/questiono os pontos positivos e negativos daqueles momentos, onde reflito sobre minha prática e sobre fatores que me inquietaram naqueles momentos. Era o encontro do eu comigo mesmo, das alegrias, fracassos, críticas, buscas por soluções, era eu desnudo a mim mesmo.

- **Diários reflexivos das/os alunas/os:** inspirado no *caderno de los sentimientos* de Araújo (2018), criei um espaço na plataforma *padlet*²¹ para que as/os participantes se sentissem à vontade e realizassem reflexões sobre as aulas, os temas discutidos, as inquietações, sentimentos, desabafos, os pensamentos, entre outros.
- **Produções escritas:** como proposta de atividade, em alguns encontros, solicitei algumas produções escritas. A partir delas, pude acompanhar o desenvolvimento das habilidades linguísticas-discursivas e as manifestações da criticidade das/os alunas/os. No mais, para que os textos pudessem ter uma circulação maior, não só entre o escritor e eu, criei um site²³ na plataforma Wix, para uma maior socialização das produções.
- **Mensagens nas redes sociais e e-mail:** espaços comunicativos entre as/os alunas/os e eu, onde conversávamos, discutíamos as atividades e produções escritas, compartilhávamos curiosidades e informações relacionados ao curso, além disso, eram espaços onde eu enviava os materiais das aulas.
- **Grupo focal**²⁴: no final de cada mês dos encontros, eu realizava um momento de autoavaliação do curso até aquele momento. Ao fim da aula, eu reunia a todas/os e questionava sobre o andamento do curso, sobre as propostas de discussões e atividades, questionava sobre a minha prática docente e no que deveria melhorar, e quais temas queriam discutir.
- **Questionário final** (apêndice D): proposto ao corpo discente no fim do curso, o questionário teve por objetivo compreender todo o processo de ensino-aprendizagem proposto pelo curso, suas contribuições sociais e educacionais para as/os alunas/os, coletar informações sobre as aulas a partir dos temas de cunho social, do desenvolvimento das

²¹ Plataforma online que possibilita a criação de murais interativos e colaborativos.

²² Link do *padlet* do curso: <https://padlet.com/andreysilva2/r3bk0ukxfj16f339>.

²³ Link do site: <https://cccespanholufal.wixsite.com/my-site-1>.

²⁴ Segundo Backes et al. (2011, *apud*. MENICONI, 2015, p. 93), o grupo focal é um instrumento de coleta de dados caracterizado pelo desenvolvimento de entrevistas em grupo, com a interação como elemento integrante do método.

habilidades linguísticas-discursivas, como também acolher a possíveis sugestões para a minha formação.

Nesta seção, discorri sobre a Linguística Aplicada, campo que situo a minha pesquisa. Apresentei os pressupostos da abordagem metodológica autoetnográfica para, então, discutir sobre o contexto pandêmico atual e suas consequências sociais para a minha investigação. Argumentei sobre o projeto CCC enquanto espaço onde realizei a pesquisa, como também o curso remoto, as aulas e os temas, os participantes e instrumentos de coleta de dados. Na seção seguinte, arguirei sobre os aportes teóricos que nortearam o presente trabalho.

3. AS TEORIAS QUE ME GUIARAM ATÉ AQUI...

Nesta seção, discorro sobre os pressupostos teóricos que norteiam meu fazer docente e a pesquisa desenvolvida. Para tanto, inicio discutindo a concepção de língua enquanto prática social, contrapondo a visão proposta pelos estudos estruturais, que fortemente impactou o campo da Ciência da Linguagem no início do século XX. Em seguida, explico o que compreendo por língua estrangeira e segunda língua, e, a partir destes conceitos, o motivo de utilizar o termo língua adicional. Por conseguinte, disserto sobre o modelo tradicional de ensino como prática apassivadora das/os alunas/os e como perpetuadora das relações de poder dentro da sociedade para, em seguida, explanar as teorias basilares da pesquisa, o Letramento Crítico e a Decolonialidade.

3.1 Língua como prática social

Durante o século XX, por meio da publicação do Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure, foram definidos o objeto e o método de estudo para a ciência da linguagem, denominada Linguística. Em sua obra, o autor iniciou expondo os elementos constitutivos da linguagem, definindo-os como língua e fala. A língua é entendida como um sistema abstrato dentro de si mesma, constituída essencialmente da união do sentido (significado) e da imagem acústica (significante).

Embora a compreensão de língua como sistema não tenha sido novidade, a contribuição do autor genebrino está na acepção mais precisa da impossibilidade da apreensão das unidades linguísticas fora do sistema específico, ou seja, é dentro do sistema linguístico que está o seu modo de realidade (NORMAND, 2009, p. 50). Apesar do autor nunca ter afastado a língua do social, adotava-a como fator homogeneizante da sociedade, ou seja, a língua se impõe sobre a massa falante e todos a aceitam sem questionar. É a partir do social que surge o padrão que a língua assumirá.

Como apontado por Bezerra, Agra e Araújo (2020) e Seidel e Silva (2017), Saussure localiza-se dentro dos estudos positivistas. Assim, em seus estudos sobre a língua, não se interessou pelas interferências exercidas pelos fatores sociais. Deste modo, afastado do caráter social, a língua foi concebida pelo autor genebrino como um objeto ideal para a ciência da linguagem, por ser estável, homogênea e a unidade da linguagem.

A fala, compreendida como a “soma do que as pessoas dizem” (SAUSSURE, 2006, p. 27), dentro dos seus estudos apresentava-se como episódios concretos e individuais da língua, por não apresentar um padrão, não ser sistemática, conforme defendia o autor, não poderia ser objeto da Ciência da Linguagem. Cabe ressaltar que, como afirmado por Seidel e Silva (2017), Saussure não afastou a fala da ciência da linguagem e também não a atribuiu a outro campo de estudo, uma vez que está subordinada a língua, assim, “a atividade de quem fala também deve ser estudada no âmbito da Linguística” (SEIDEL; SILVA, p. 181).

Segundo Carvalho (2013), a partir da concepção de língua cunhada por Saussure, os métodos de ensino de línguas desenvolvidos no século XX, sejam por correntes psicológicas ou por linguistas, relacionavam o processo de ensino-aprendizagem de línguas à aquisição do código linguístico, com o domínio de estruturas por meio de exercícios que possibilitariam aos alunos dominarem o código objetivando a comunicação e desconsiderando as realidades/contextos dos alunos. Sendo assim, a língua enquanto código se reduzia a um instrumento de comunicação a ser dominado por emissor e receptor.

Em minha vida, essa compreensão de língua e o método estruturalista estiveram sempre presentes, seja como aluno ou professor. Assumo que também já fui um reproduzidor de tal perspectiva. Afinal, quantas e quantas vezes eu trabalhei conjugação verbal descontextualizada? Quantas aulas eu não levei frases soltas para que os alunos preenchessem com o verbo conjugado corretamente? Quantas vezes trabalhei com quadros com conjugação verbal? Admito que foram incontáveis vezes. Até mesmo durante a realização da presente pesquisa, eu quis recorrer ao trabalho estrutural e gramatical, a partir de uma aflição que tomou posição em minha alma, embora as aulas estivessem ricas em debates, sentia que faltava algo, esse algo seria o trabalho descontextualizado com a gramática? Para ilustrar essa angústia, apresento recorte do meu diário reflexivo:

Sei o que quero, trabalhar a gramática a partir do texto, não descontextualizada, mas como fazer isso em meio a tantas inquietações? Será que não sou eu que quero trabalhar explicitamente a gramática e estou compreendendo esse pedido dos alunos por material desta forma? Será que os alunos estão presos a uma visão tradicional de ensino e realmente querem que eu trabalhe gramática? Será que minha abordagem está sendo suficiente? (Diário reflexivo, 2021).

Lembro-me que liguei desesperado, em plena sexta-feira, para a professora Dra. Flávia Meniconi para discutir essa inquietação. Eu estava verdadeiramente angustiado e aflito. Afinal,

como poderia ser transgressor repetindo um padrão que eu criticava? Como é que eu advogo um ensino crítico-reflexivo e reproduzo um ensino apassivador? Após conversar com a orientadora e após muita reflexão – composta por um misto de lágrimas e ranger de dentes –, decidi continuar com minha proposta e ir além da mera reprodução, ir para um ensino-aprendizagem que compreende a língua enquanto prática social, não como um sistema fechado em si mesmo.

É salutar destacar que, durante todo esse processo reflexivo e angustiante, perdi incontáveis noites de sono pensando sobre o motivo de eu querer trabalhar a gramática explicitamente. Minha conclusão? Por ser mais seguro para mim, pois, como eu discuti anteriormente, eu vivi essa prática gramatical em minha vida escolar e, em diversos momentos, como professor. Além disso, eu não precisaria passar horas e horas elaborando aulas e materiais questionadores, problematizadores, reflexivos. Precisaria apenas consultar uma gramática e um livro de exercícios.

Para contrapor essa perspectiva, adoto nesta pesquisa a visão de língua para Bakhtin e o Círculo (2006) que, por sua vez, compreendem a língua²⁵ enquanto fenômeno social da interação verbal, não como sistema abstrato, nem pela enunciação monológica isolada. Nas palavras do autor,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Sendo assim, não é possível compreender a comunicação verbal desvinculada a situação concreta. Em outras palavras, é impossível apreender a real natureza da língua associando-a unicamente à atividade psicofisiológica dos interlocutores. De maneira oposta, é necessário inserir os sujeitos sociais no complexo da interação verbal concreta. Em relação a essa questão, Santos (2018) defende que a língua viva, evidenciada na interação social, contrapõe o conceito estruturalista de diálogo, que está constituído por um indivíduo ouvinte e um outro, o locutor. Para o autor, essa configuração pressupõe um passivo e um ativo no fenômeno social da interação.

²⁵ Segundo Seidel e Silva (2017), devido a tradução soviética dos estudos da linguagem, não houve distinção entre língua e fala, uma vez que não seria possível distinguir “o campo do conhecimento (objeto de estudo) e o campo da prática (sistema em uso pelo ser humano)” (p. 184).

Bakhtin (2003) compreende esse fenômeno ativo-passivo da comunicação verbal como limitado, uma vez que, para o filósofo da linguagem, o interlocutor, seja real ou presumido, não é passivo. Na interação verbal, o outro, quando confrontado pelo discurso de outrem, ao compreender a significação (linguística) do discurso, assume uma postura frente a ele, ou seja, toma uma atitude responsiva ativa. Nas palavras do autor,

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Assim sendo, não há postura passiva dos participantes na comunicação, uma vez que toda compreensão é responsivamente ativa e todo ouvinte torna-se falante ao concordar, discordar, aceitar, refutar, etc. Essa atitude responsiva é constituída pela visão de mundo, experiências, ideologias, crenças, “de uma atitude frente à própria vida real, vivida, concreta e socialmente organizada” (VIANNA, 2019, p. 26).

Acredito que, nas minhas aulas, as/os participantes assumiram uma atitude responsivamente ativa quando se posicionaram ideologicamente sobre os temas sociais, a partir do que acreditam/defendem, desde as concepções construídas por meio dos conhecimentos de mundo, das experiências de leituras de diversos textos e dos espaços dialógicos criados nos encontros. Esses posicionamentos e atitudes discursivos foram externados nos debates e nas produções escritas produzidas durante o curso.

Além disso, é importante evidenciar o caráter social e ideológico da língua (VOLOCHINOV, 2017). É social porque a enunciação concreta só acontece entre sujeitos reais (ou presumidos) sócio-historicamente situados e socialmente organizados e, além disso, as significações só podem ser compreendidas dentro do contexto que se atrelam a uma “situação particular de comunicação pertencente a um fluxo discursivo ininterrupto” (SANTOS, 2019, p. 36). É ideológico, porque o signo não se sujeita somente à parte da realidade natural e social, também reflete e refrata²⁶ uma outra realidade, “sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel,

²⁶ “Quer dizer: com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. E *refratar* significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e

percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Eu creio que, ao me respaldar na perspectiva da língua a partir do seu caráter social e ideológico, não reduzida a estruturas, observei uma mudança em minha prática docente que, no CCC, inicialmente estava voltada para um ensino descontextualizado, com foco apenas no sistema da língua, marcada pelo estudo dos tempos verbais e suas respectivas conjugações, e na aprendizagem de vocabulários.

Lembro-me de que, certa vez, profa. Dra. Flávia Meniconi pediu para assistir uma das minhas aulas, pois queria acompanhar meu desenvolvimento como professor em formação inicial. Nessa aula, minha prática estava extremamente tradicional, embasada unicamente na exposição de estruturas linguísticas. Naquela aula, ela me mostrou que era possível e necessário ir além. Que eu poderia e deveria ensinar a gramática contextualizada, a partir das práticas sociais. Não era abandonar a estrutura linguística, mas transgredir a essa perspectiva, por meio do trabalho com a gramática a partir do texto e para o texto, acompanhado de leitura e discussão sobre temas da atualidade. Caminhar para a formação social das/os participantes.

Deste modo, a partir das formações e de muitas leituras relacionadas às práticas de letramento, compreendi que o ensino de línguas adicionais deve assumir uma mudança de perspectiva, que reconheça a necessidade de um processo que vá além da exposição exclusiva às regras gramaticais e ortográficas, caminhando para espaços de construção e aprimoramento do ser humano, no qual os alunos assumem o valor educacional, por meio de uma abordagem conscientizadora, oportunizando o engajamento social e a atuação no mundo, um mundo que está marcado pela pluralidade, pela diferença e pelo outro (MONTE MÓR, 2012).

Após definir o conceito de língua adotado na presente pesquisa, agora discorro sobre o uso da terminologia língua adicional, no lugar de língua estrangeira, e as implicações dessa escolha no

heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (*refrações*) desse mundo” (FARACO, 2003, p. 50).

processo de ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, início com uma discussão sobre língua estrangeira para, em seguida, definir o que compreendo por língua adicional.

3.2 Língua espanhola como língua adicional

Leffa (1988; 2016) compreende língua estrangeira como aquela que é estudada dentro de uma comunidade, mas não é usada cotidianamente, ou seja, seu uso não é efetivado na realidade/contexto social da/o aluna/o. Como exemplo, o autor ilustra com o caso da/o aluna/o que estuda o inglês dentro do território brasileiro. Além disso, para Leffa (ibid.), se faz necessário distingui-la da concepção de segunda língua, uma vez que esta última pode ser compreendida como a língua que é estudada e que tem seu uso efetivado fora do contexto educacional da/o estudante, isto é, a língua da comunidade onde ela/ele está inserida/o. A título de exemplo do teórico, note-se a/o aluna/o brasileira/o que foi a França estudar o idioma do país.

Em seu estudo sobre a realidade de comunidades bilíngues do Rio Grande do Sul, a partir da definição de língua materna, Spinaseé (2006) define os conceitos de língua estrangeira e segunda língua. Para a autora, a segunda língua pode ser compreendida como a não-primeira-língua adquirida pela necessidade de comunicação e para a integração social. Para tanto, a pesquisadora afirma que é preciso uma situação favorável no que diz respeito ao novo meio social e um contato mais intensivo com a nova língua, sendo assim, “é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração social” (SPINASEÉ, 2006, p. 6).

No tocante ao conceito de língua estrangeira, Spinaseé (ibid.) compreende-a como a língua que, embora aprendida, não servirá necessariamente para o processo de interação social do(s) qual(is) a/o aprendiz faz parte, ou seja, embora essa língua possa servir para fins de interação específicos, não servirá necessariamente para as interações sociais rotineiras, não sendo, portanto, fundamental para a integração social.

Ao discutirem sobre a inadequação dos termos segunda língua, língua franca, língua internacional e língua estrangeira, Leffa e Irala (2014) propõem a nomeação da língua outra como língua adicional, pois a concebem como a língua outra construída pela/o aprendiz a partir da língua materna ou das línguas já conhecidas. Sendo assim, a construção dos conhecimentos sistêmicos da língua ocorre a partir do estabelecimento de relações ou contrastes com a(s) língua(s) já

aprendida(s). Na concepção desses autores, a produção dos enunciados acontece, primeiramente, na língua da/o aluna/o para depois ser transposta para a língua estudada.

A respeito do objetivo da aprendizagem de uma língua adicional, os autores (ibid.) defendem que a aprendizagem não se baseia em interesses de outros países. Em outras palavras, já não é importante optar pelo inglês americano ou o britânico, ou o espanhol peninsular e o hispano-americano, mas para atender aos interesses das/os alunas/os. Por fim, Leffa e Irala (2014) ressaltam a importância da convivência pacífica entre a língua adicional e a(s) língua(s) já possuída(s) pela/o aluna/o, uma vez que elas detêm objetivos diferentes e funcionam de modo complementar, enquanto a adicional pode ser a língua do trabalho, do estudo e do lazer, a materna é usada em outros contextos, como a vida familiar, com amigas/os, nos serviços públicos.

Santos (2018) afirma que ambas as concepções, língua estrangeira e segunda língua, apresentam um mesmo problema, uma vez que, ao compreender os conceitos anteriormente definidos, distanciamos a língua da realidade da/o estudante, passando a concebê-la como a língua do outro. Em outras palavras, como um elemento estranho a ser inserido dentro da realidade da/o aluna/o. Além disso, como discutido por Moreira Júnior (2016), adotar uma concepção de língua *estrangeirizada* possibilita a reprodução de discursos hegemônicos de poder, como também as mazelas arraigadas nesses discursos, a saber, os diversos tipos de preconceitos, o apagamento de vozes e dos conhecimentos marginalizados, não privilegiados, “os quais interferem diretamente em como vemos o mundo, agimos e intervimos nele” (MOREIRA JÚNIOR, 2016, p. 65).

Posto isso, assumo a concepção de língua adicional proposta por Haupt e Vieira (2013), que propõe a *desestrangeirização* do processo de ensino-aprendizagem de línguas, o que possibilitará a ampliação dos nossos horizontes, uma vez que “esta língua adicional perpassa as múltiplas relações da sociedade” (HAUPT; VIEIRA, 2013, p. 84).

Compreender a língua adicional em uma perspectiva que busca a *desestrangeirização* do ensino de línguas, implica compreendê-la como língua próxima, não mais afastada, estranha, somente a língua do outro, mas como acessível, “a língua que foi adicionada ao repertório linguístico-discursivo do sujeito por alguma necessidade real” (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 65). Nesta perspectiva, o ensino-aprendizagem de línguas vai além do desenvolvimento das habilidades comunicativas (linguístico-discursivas), constituindo-se também como desenvolvimento da

consciência crítica sobre as realidades sociais em que os participantes atuam. Nas palavras do autor, “ser proficiente em uma língua adicional não é suficiente se pensamos a educação como um espaço para a problematização e transformação das nossas práticas sociais (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 65).

Ao contrapor o entendimento do ensino da língua do outro, a língua *desestrangeirizada* possibilita, primeiramente, a compreensão de nós mesmos, uma vez que “a sala de aula de línguas adicionais é um bom lugar para descobrir quem se é, porque se está necessariamente encontrando um *outro* nessa língua *outra*” (SCHLATTER, GARCEZ, 2009, p. 134). Assim, nesta compreensão do eu, nos deparamos com nós mesmos, os vários *eus* que nos compõem, além daqueles que, durante a vida, “contribuíram e continuam contribuindo com a forma pela qual pensamos, agimos e nos entendemos como tais nos diversos espaços sociais que participamos e colaboramos com novos significados” (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 66).

Além desse processo de autoconhecimento, a educação linguística de uma língua adicional proporciona uma reflexão crítica sobre o que conhecemos, sobre o mundo, o outro, como afirmado por Schlatter e Garcez (2009), uma vez que possibilita

posicionar-nos criticamente em relação ao que conhecemos; conhecer outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso; avaliar se e como podemos circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e certamente das sociedades das quais somos e podemos ser cidadãos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 133).

Em suma, compreender o ensino da língua espanhola como língua adicional é promover um processo de ensino-aprendizagem que, além do ensino das competências linguístico-discursivas, possibilita a transformação de conduta do eu, a atuação e observação (n)do mundo, de um modo anteriormente impossível, uma vez que já não voltamos para o ponto inicial, movemo-nos em um contínuo fluir transformador que nos leva a uma nova temporalidade, uma nova compreensão pessoal, uma nova dimensão relacional e situacional, visto que, como seres humanos, as experiências são transformações contínuas na reflexão e na ação (SILVA; MENICONI; IFA, 2021). Além disso, o ensino desencadeia a reflexão crítica sobre questões sociais para possíveis transformações e tomadas de ações, a partir da avaliação dos seus próprios contextos sociais, para a construção de uma sociedade justa, democrática e menos opressora.

Esclarecida a concepção da língua espanhola como língua adicional, prossigo para a subseção seguinte onde discuto o modelo tradicional de ensino presente nas instituições educacionais brasileiras e seus impactos para o processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Modelo tradicional de ensino – uma perspectiva apassivadora e colonizadora das/os alunas/os

A sociedade está em constante transformação, marcada pela influência das novas tecnologias e meios de comunicação em massa, as vidas públicas e privadas se confundem e se mesclam (MONTE MÓR, 2012). Nessa perspectiva, as sociedades já não sobrevivem isoladamente. As relações sociais já atravessam as fronteiras geopolíticas e culturais (MULIK, 2011). Embora o mundo tenha se tornado vivo e atraente, como afirmado por Charlot (2017 *apud*. DUARTE, 2018), a escola não evolui na mesma progressão que a sociedade. Assim sendo, frente à sociedade moderna, a instituição educativa ainda está transmitindo saberes fossilizados, desconsiderando a rápida evolução do mundo moderno. Além disso, a escola, fechada em si mesma e fundamentalmente conservadora, tradições ultrapassadas, ao transmitir uma cultura desconexa das formas culturais novas que evoluem e tomam cada vez mais lugar na sociedade (ibid.).

Como discutido por Duarte (2018), dentro desta perspectiva de “escolas engessadas pelo rigoroso modelo tradicional de ensino” (p. 23), as instituições educativas e o processo de ensino-aprendizagem se tornam desinteressantes e não atraentes para as/os alunas/os, uma vez que “não querem ser reféns de um modelo onde o conteúdo transferido venha pronto e ‘concluído’, e onde o aluno deve assumir um papel de passivo” (p. 24).

Além disso, segundo o autor, não é mais interesse da/o aluna/o vestir uma roupagem de um modelo que propõe a coleção de informações repassadas, sem espaços para questionamentos e problematizações, onde não lhe cabe espaço para dúvidas ou para interferir no processo de ensino. No qual o bom aluno é aquele que não questiona o professor, não o inquirir sobre os seus conhecimentos docentes, aquele que não dá trabalho. Para ilustrar seu pensamento, Duarte (ibid.) recorre a Vasconcelos (1992, p. 2) para descrever uma aula dentro do modelo tradicional de ensino:

- Apresentação do ponto;

-Resolução de um ou mais exercícios modelo; - Proposição de uma série de exercícios para os alunos resolverem. O professor dá o ponto e pode até perguntar: "alguma dúvida?",

"vocês entenderam, né?", antes de passar para os exercícios de aplicação e dar a lição de casa. Mas os alunos nem se dispõem a apresentar as dúvidas, pois já sabem, por experiências anteriores, que essa pergunta é meramente formal, ou seja, de modo geral, o professor não está interessado na dúvida do aluno, nem disposto a explicar novamente. No caso de haver dúvida, a tendência é o professor atribuí-la a problemas do aluno, quando não sentir-se ofendido em sua capacidade de explicar. Se explica novamente, o faz da mesma forma, apenas repetindo. O educando, conseqüentemente, não tem campo psicológico para se expressar, já que o que importa é a exposição do professor. São comuns frases do tipo: "Não gosto de ser interrompido quando estou falando!" "O aluno perguntar, corta a ideia, o pensamento"; "Preste atenção que eu explico uma vez só". Quando o professor pede para que as perguntas sejam feitas depois da sua explicação, nós já sabemos o que ocorre: deixa-se para lá a dúvida que se tinha, pois, posteriormente, fica até fora de contexto; poucos são os alunos que são fiéis às suas dúvidas e o professor parece não se incomodar muito com isto (na verdade, acaba gostando, pois "ganha tempo" para cumprir o programa).

Libâneo (1985), ao realizar um levantamento das tendências pedagógicas presentes nas práticas docentes das instituições educativas brasileiras, compreende o modelo tradicional de ensino como sustentador da escola como preparadora dos indivíduos para o desenvolvimento de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Segundo o autor, esse modelo é a manifestação própria de uma sociedade capitalista, que "estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes" (LIBÂNEO, 1985, p. 6).

Nesse contexto, a/o aluna/o é preparada/o para atingir seus objetivos, a partir do seu próprio esforço; o compromisso da escola é com a cultura, cabe a sociedade os problemas sociais; há também a homogeneização do caminho cultural, uma vez que a direção é a mesma para todas/os, basta o esforço individual para conseguirem; os conteúdos são separados das realidades sociais e das experiências das/os alunas/os, "são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassadas ao aluno como verdades" (LIBÂNEO, 1985, p. 9).

As aulas são expostas verbalmente e/ou demonstradas pelo/a professor/a, onde se exige uma atitude receptiva das/os alunas/os para com as verdades a serem absorvidas; e, por fim, os pressupostos da aprendizagem estão baseados na concepção que adultos e crianças apresentam a mesma capacidade de assimilação, só que nas crianças a capacidade é menos desenvolvida, sendo assim, os programas são desenvolvidos considerando uma progressão lógica, não dando importância às características próprias de cada idade.

No mais, a aprendizagem é mecânica e receptiva, a internalização de conhecimento é garantida por meio da repetição de exercícios e de revisões, "à transferência da aprendizagem

depende do treino” (ibid., p. 10), e a avaliação se dá a curto e longo prazo, seja por meio de interrogatórios, atividades, trabalhos de casa, provas escritas. A crítica a tal modelo, segundo Libâneo (2012), está no insucesso frente ao sistema de ensino brasileiro, uma vez que está centrado no conteúdo, a partir de um sistema autoritário, constituindo-se como um modelo que “reprova, exclui os mal-sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono e à resistência violenta dos alunos” (LIBANEO, 2012, p. 21).

Nesta mesma perspectiva, Saviani (1999) compreende o modelo tradicional como aparelho social inspirado no princípio de difundir a educação como direito de todos e dever do estado. Dentro dessa visão, a liberdade está relacionada ao esclarecimento, os indivíduos só são livres se forem esclarecidos, ilustrados, assim sendo, a escola se torna instrumento capaz de “converter os súditos em cidadãos” (SAVIANI, 1999, p. 18), em tirar da marginalidade o ser ignorante. Para tanto, é papel da escola ser antídoto à marginalidade, por meio da difusão dos “conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (ibid.), centralizada no/a professor/a como transmissor/a, a partir de uma gradação lógica, do conhecimento cultural para as/os alunas/os, dentro de classes padronizadas, por meio da exposição dos conteúdos/lições para serem posteriormente aplicados disciplinadamente para a solução de exercícios propostos.

Ao separar os conteúdos das experiências e realidades sociais das/os alunas/os, Saviani (1999) classifica tal modelo como puramente intelectualista e enciclopédico, como podemos identificar no seguinte trecho:

Eis, pois, a estrutura do método; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento (SAVIANI, 1999, p. 56).

Em minha compreensão, Saviani (ibid.) e Libâneo (1985) caracterizam o papel da escola como transmissora de conhecimentos enciclopédicos, conteudistas e desvinculados da experiência social, centrado no professor, com posição hierárquica rígida, baseada na exposição/demonstração prevalecendo a memorização, onde a aprendizagem é por meio de uma conduta cognitiva passiva, ou seja, é uma aprendizagem repetitiva e mecânica, com a avaliação com função classificatória.

Para Freire (2019), a sociedade é desigual, marcada pela relação de opressão em vários campos da interação humana, gerando um fenômeno de desumanização social daqueles que sofrem com o roubo da sua humanidade, como também daqueles que a roubam. Na educação não seria diferente, uma vez que, segundo o autor, a concepção educacional presente na sociedade, ao invés de ser libertadora, está “refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 2019, p. 82). O pedagogo caracteriza essa educação bancária como essencialmente narradora, dissertadora, o que implica a presença de um narrador, o/a professor/a, e as/os ouvintes, papel das/os educandas/os.

Nesta realidade, é papel do/a professor/a-narrador/a, agente principal, a tarefa de preencher a mente das/os educandas/os com conhecimentos, por meio da narração. Esses conhecimentos são desconectados das experiências e dos contextos sociais, e transpostos para a memorização mecânica. Assim sendo, este modelo está baseado no preenchimento da mente vazia do aluno por meio do depósito de conteúdos, como uma pessoa que deposita/guarda dinheiro em um banco. É bom/oa educador/a aquele/a que mais deposita seus conhecimentos nos “recipientes”, como também melhor educanda/o é aquela/e que “mais se deixam docilmente “encher” (FREIRE, 2019, p. 80). Ainda nas palavras do autor,

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos (FREIRE, 2019, p. 82).

A partir do discutido, eu compreendo que essa perspectiva bancária promove a perpetuação das/os educandas/os como depósitos que nada sabem e que estão aptos ao preenchimento de um/a educador/a que tudo sabe e com um conhecimento como verdade universal; perpetua o exercício dos depósitos, onde menor é o desenvolvimento da consciência crítica que possibilitaria sua inserção, ação e transformação dos seus contextos e do mundo; e, enquanto prática apassivadora, propicia a adaptação do mundo assim como ele é, satisfazendo aos interesses dos opressores e mantendo as relações de poder presentes na sociedade (FREIRE, 2019).

Dada a problemática discutida até agora – como o modelo de ensino presente nas instituições educativas brasileiras baseiam-se em um ensino conteudista, enciclopédico, distante da experiência e da realidade social da/o aprendente, apassivando os participantes e perpetuando as relações de poder dentro da sociedade -, na seção seguinte, discuto sobre a perspectiva do Letramento Crítico que, em minha compreensão, ao contrapor tal modelo, empodera as/os alunas/os para se apropriarem do seu processo educacional, por meio da tomada de iniciativas, criatividade, exercício da intuição, engajamento nas atividades das aulas, como também possibilita a construção de sujeitos crítico-reflexivos.

3.4 Letramento Crítico

Como afirmado por Monte Mór (2013), o termo crítico é passível de vários sentidos, seja no senso comum ou na vasta literatura. Deste modo, faz-se necessário inicialmente discutir o que eu considero como ser crítico dentro deste trabalho para, em seguida, discutir os pressupostos teóricos do Letramento Crítico (LC).

Monte Mor (2013) discute duas acepções sobre o termo crítico: a primeira relacionada ao nível de escolaridade, que objetiva a avaliação de algo – como uma obra de arte, texto literário, um filme – por alguém com conhecimento academicamente elaborado que o permite emitir opinião socialmente aceita e tomada como referência; já na segunda, de cunho subjetivo, ser crítico está “relacionado à percepção crítica do cidadão na sociedade em que vive” (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 77) que, ao contrário do primeiro, não está associada a um conhecimento especializado ou nível de escolaridade, mas à reflexão sobre a sociedade em que se está inserido, questionando, problematizando, refletindo sobre os sentidos nela inseridos.

Deste modo, aproximo-me do segundo sentido, pois compreendendo o *ser crítico* como exercício de deslocamento, ruptura, de reflexão, questionamento, (re)significação, de lançamento de novos olhares sobre verdades cristalizadas e fossilizadas, pela busca constante da ampliação de perspectivas e, além disso, da prática de autoquestionar-se. Discutido o que entendo por ser crítico, a seguir, discorro sobre os pressupostos teóricos do Letramento Crítico.

Segundo Santos e Ifa (2013), o termo letramento surge na década de 80, com a

publicação da obra²⁷ de Kato (1986), com o objetivo escolar de tornar a/o aluna/o letrada/o a partir do domínio de um conjunto de estratégias e técnicas de leitura e escrita, para corresponderem à demanda social. Assim sendo, “o letramento referia-se à compreensão da leitura e da escrita enquanto habilidades homogêneas e universais que, por sua vez, eram ativadas a partir de um processo individual e cognitivo, durante as atividades de leitura e interpretação” (MENICONI, 2017, p. 37).

Street (1995), preocupado com a redução do processo de aprendizagem de língua ao domínio dessas habilidades cognitivas, como também ao domínio das estratégias de leitura e de escrita, inicia um modelo ideológico de letramento. Em sua proposta, o autor objetiva contemplar os fatores sócio-históricos e socioculturais que influenciam diretamente na significação dos textos. Para Santos e Ifa (2013), é a partir das publicações de Kato (1986) e Street (1995) que surge a necessidade de uma perspectiva dos estudos de letramento voltadas para a “formação de sujeitos conscientes em relação aos usos sociais da linguagem” (SANTOS; IFA, 2013, p. 5).

Cervetti, Pardales e Damico (2001) compreendem a perspectiva do Letramento Crítico (LC) como fundamentada nos estudos da teoria da crítica social, como também nos estudos freirianos e nas teorias pós-estruturalistas. No tocante à crítica social, o LC, em parte, baseou-se “particularmente na sua preocupação com a atenuação do sofrimento humano e a formação de um mundo mais justo, através da crítica à existência de problemas político-sociais e no desenvolvimento de alternativas para estes problemas²⁸” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 5, tradução minha). Para os autores, as relações desiguais da sociedade estão relacionadas ao domínio de alguns grupos sobre as ideologias, instituições e as práticas sociais e que, por meio de um processo crítico-reflexivo, podem ser reconstruídas, em parte, por meio da linguagem.

Dos estudos freirianos, a contribuição está no desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos para assumir uma cidadania crítica, disposta e capaz de agir para a mudança social,

²⁷ KATO, M. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. pp.07, 1986.

²⁸ No original: “particularly its concern with the alleviation of human suffering and the formation of a more just world through the critique of existing social and political problems and the posing of alternatives” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 5).

uma sociedade com justiça e igualdade. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (ibid.), Paulo Freire e os teóricos da crítica social compreendiam a linguagem e o letramento como instrumentos vitais para a reconstrução social. Por fim, das teorias pós-estruturalistas, a influência está no entendimento de que os significados dos textos apenas “surtem em relação a outros significados e práticas dentro de contextos sociopolíticos específicos²⁹” (ibid., p. 7, tradução minha), ou seja, “as verdades ou inverdades construídas a partir do texto são interpretações advindas da percepção do leitor que as produz” (SANTOS; IFA, 2013, p. 7).

Lankshear e Knobel (1998) entendem a perspectiva do Letramento Crítico como forma de vida, de ser e estar no mundo, como um compromisso discursivo, sabendo que tal postura não é inata, mas construída no ser humano, possibilitando a transformação sobre seu agir nas experiências sociais. Nesta perspectiva, Santos (2018) entende LC como postura direcionada ao modo em que vivemos e enxergamos as complexas relações sociais e seus conflitos inerentes, a partir de atitudes que consideram e enxergam a multiplicidade de visões sobre nossas experiências, uma vez que “nossa realidade é um *locus* de conflito que exige dinamicidade e amplitude de perspectivas para podermos agir no mundo. Visualizar essa multiplicidade de perspectivas pode nos levar a refletir sobre articulações de poder, cultura, sociedade, história” (ibid., p. 56).

Na busca de definir o conceito de Letramento Crítico, Lewinson et al (2002), a partir de uma revisão de diferentes educadores, teóricos e linguísticas, sintetizaram tal conceito em quatro dimensões interrelacionadas: 1) rompendo o lugar-comum (*disrupting the commonplace*), o LC possibilita novas lentes para ver o lugar comum, ou seja, por meio dos usos da linguagem e de outros sistemas semióticos é possível reconhecer outros modos de percepção, novas molduras, para viver as experiências sociais cotidianas. 2) interrogando múltiplos pontos de vista (*interrogating multiple view-points*), somos levados a colocar-nos no lugar do outro para podermos compreender as experiências e os discursos desde múltiplas perspectivas, as nossas e as dos demais. Além disso, somos guiados a engajar-nos em um processo que reflete sobre múltiplas e contraditórias perspectivas, questiona os discursos sobre quais vozes são ouvidas e quais as silenciadas, busca dar

²⁹ No original: “emerge only in relation to other meanings and practices within specific sociopolitical contexts” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 7).

visibilidade às vozes dos silenciados e marginalizados, contra-argumenta contra os discursos dominantes e, por fim, faz a diferença; 3) centrando em questões sociopolíticas (*focusing on sociopolitical issues*), a educação não é uma prática social neutra, por meio da perspectiva do LC, torna-se espaço que possibilita dar visibilidade às questões sociopolíticas e as relações de poder dentro da nossa sociedade, sendo assim, é necessário ir além do pessoal para o engajamento social, desafiando a inquestionável desigualdade nas relações de poder, como ato de consciência e resistência frente às políticas da vida cotidiana; e 4) realizando ação e promovendo justiça social (*taking action and promoting social justice*), ou seja, uma práxis voltada para a reflexão e ação para a transformação social.

Mattos e Valério (2010) entendem o modelo tradicional de ensino como promotor da perpetuação da sala de aula enquanto agência apassivadora dos sujeitos, ao privá-los das oportunidades de questionamento, ao privá-los de exercer sua criatividade e exercitar sua intuição, além de estar focada apenas em atividades direcionadas para a aprendizagem do código linguístico, não considerando as bagagens socioculturais, as necessidades e expectativas dos/as estudantes.

Os autores compreendem, ainda, a perspectiva do Letramento Crítico como inverso a esse modelo, uma vez que empodera as/os alunas/os para que se apropriem dos seus processos de ensino-aprendizagem. Por meio do LC, a sala de aula se torna um espaço democrático e humanizador conduzindo as/os alunas/os a uma formação crítico-reflexiva sobre suas culturas e as diversas realidades sociais, possibilitando um questionamento das suas condições.

Nesta mesma perspectiva, Jordão e Fogaça (2007) compreendem a escola enquanto agência para o desenvolvimento da cidadania e as aulas de línguas adicionais como “espaços ideais para discutir os procedimentos de atribuição de sentidos do mundo” (p. 92), já que “aprendemos procedimentos interpretativos diferentes, maneiras diferentes de entender o mundo” (ibid.). Assim sendo, a partir da perspectiva do LC, a sala de aula torna-se local ideal para a construção de alunas/os enquanto sujeitos com papel ativo na transformação social, uma vez que possibilita o questionamento das nossas próprias visões de mundo, indagações sobre as múltiplas perspectivas que nós construímos e para onde podem nos levar, além de “que consequências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo” (ibid, p. 93). A partir da prática de questionamento dos pressupostos e implicações dos múltiplos pontos de vista dentro

da sociedade, como também nos textos, discursos, as/os estudantes podem perceber-se sujeitos críticos e, assim, agirem sobre o mundo e os seus sentidos.

Janks (2010; 2013; 2016) define o LC como perspectiva que questiona, problematiza, reflete, promove a desconstrução de práticas que, dentro de nossa sociedade, mantêm os privilégios de uns em detrimento de outros, ou ainda, de práticas que ignoram questões como diversidade e acesso. Assim, a autora propõe um entendimento de LC pautado em quatro pilares: *poder*, *acesso*, *diversidade e (re)design*. Os quatro pilares são interdependentes e essenciais para a promoção da criticidade.

O pilar *poder* está associado à dominação, uma vez que nossos discursos operam para manter ou reproduzir discursos de poder, gerando a dominação de um grupo social sobre outro, perpetuando a relação opressor-oprimido. Assim, por meio do trabalho com o LC, podemos trabalhar nossa visão e posicionar-nos de forma crítica e contestadora frente os discursos de poder na nossa sociedade, além de ser “uma tentativa de aumentar a conscientização a respeito das maneiras em que a linguagem pode ser usada e é usada para manter e desafiar as formas existentes de poder” (JANKS, 2016, p. 29).

O pilar *diversidade* relaciona a compreensão do mundo como constituído pela pluralidade, diferentes comunidades, diferentes grupos, credos, raças, entre outros, com multiplicidade de ser, ver e estar no mundo, deste modo, por meio desta perspectiva, podemos desconstruir a visão hierárquica dentro da sociedade, valorizar as diferenças, possibilitando a expansão dos conhecimentos e horizontes de possibilidades (JANKS, 2016).

O pilar *acesso* está correlacionado aos discursos/práticas que incluem pessoas ou as marginalizam dentro da sociedade. Para Santos (2018), ao articularmos acesso e a justiça social, podemos promover aos grupos oprimidos, socialmente marginalizados, conhecimentos que os oportunizem serem protagonistas dentro das suas realidades sociais, transformando essas realidades e, dessa forma, direcionando-os a um mundo mais justo. Por último, o pilar *(re)design* está relacionado ao modo como formamos nossos discursos/textos (*design*), como também ao processo de (des-re) construção e transformação de determinadas práticas, discursos, textos, ideias (*redesign*).

De outro modo, o *design* está conectado à seleção e organização dos elementos no ato de construir textos, elementos como as palavras, sons, imagens, entre outros. Como Santos (2018), compreendo que o *design* também está relacionado à forma como construímos nossos discursos e nos posicionamos diante do mundo social. O modo como nos posicionamos revela muito sobre nós mesmos, uma vez que nossos discursos não são neutros, mas “objetos ideológicos, situados, parciais e, por isso, contestáveis (IFA; STELLA, 2014, p. 169), e “estamos sempre interagindo para nos posicionar e posicionar os outros que interagem conosco” (SANTOS, 2018, p. 58).

Nesta perspectiva, eu entendo o *redesign* como ato de ação, transformação, (des-re) construção e reflexão dos múltiplos significados, novos sentidos, dizeres, práticas, textos, ideias, verdades produzidas por nós mesmos. Não o compreendo como estático, mas como processo contínuo, compreendido “em fluxo, em trânsito, é caminhar em desequilíbrio, em certezas refutáveis” (MOREIRA JUNIOR, 2016, p. 85), e que “deve contribuir para criar um mundo em que o poder não seja usado para desempoderar os outros, em que a diferença seja vista como um recurso e em que todos tenham acesso aos bens sociais e às oportunidades” (JANKS, 2016, p. 37).

Em resumo, após realizar um breve panorama sobre os pressupostos teóricos do Letramento Crítico - enquanto perspectiva teórica que possibilita a (des-re)construção de significados socialmente construídos, a problematização dos sistemas de opressão que geram desigualdades na sociedade e promovendo a construção/transformação de alunos cidadãos crítico-reflexivos com o poder de atuarem nas diversas realidades construindo um mundo mais justo e mais igualitário -, disserto sobre a Colonialidade/Modernidade enquanto padrão mundial de dominação por meio das colonialidades do poder, saber e ser, para, em seguida, discutir sobre os estudos decoloniais.

3.5 Colonialidade/Modernidade e Decolonialidade

Segundo Quijano (2005), uma das bases que constituem e especificam o padrão mundial do poder capitalista é a colonialidade/modernidade³⁰, que surge no século XV, a partir da pretensão da Europa de ser centro do mundo, marginalizando as demais culturas, principalmente as da América Latina e África, tornando-as periféricas. Como resultado, gerou-se a organização de um

³⁰ Para Bezerra, Agra e Araújo (2020), ao citar Quijano (2005), “a colonialidade e a modernidade partem dos mesmos princípios de dominação, por meio de justificativas fictícias, e por isso são vistas como sinônimos” (p. 100).

mundo colonial e da exploração pragmática e econômica das vítimas – os povos originários, marginalizados e colonizados.

Para Quijano (1992; 2005) e Mignolo (2017), a colonialidade perdura até os dias atuais. No entanto, aumentou-se o número de países que assumiram lugar no centro, mesmo fora dos territórios europeus. Em outras palavras, “os dominadores europeus ‘ocidentais’ e seus descendentes euro-norte-americanos são ainda os principais beneficiários, juntamente com a parte não europeia do mundo que, precisamente, não foi antes colônia europeia, Japão principalmente³¹” (QUIJANO, 1992, p. 11, tradução minha).

Nesta mesma perspectiva, Mignolo (2017) compreende a modernidade como uma narrativa construída pela civilização para celebrar as conquistas europeias no século XVI, iniciada a partir das invasões das Américas e o tráfico dos africanos escravizados, e a colonialidade “como o lado mais obscuro da modernidade” (p. 2), “o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex. os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma” (MIGNOLO, 2005, p. 37). De outro modo, a colonialidade torna-se, então, parte constitutiva da modernidade, uma vez que não há uma sem a outra.

A colonialidade/modernidade é, de acordo com Quijano (2005), a maior destruição sociocultural e demográfica da história da humanidade, visto que se desintegraram padrões de poder e civilização “de algumas das mais avançadas experiências históricas da espécie” (p. 16); exterminou-se, em pouco mais de três décadas do século XVI, mais da metade das sociedades dominadas, um total estimado em 100 (cem) milhões de pessoas; eliminou-se, com o extermínio, muitos dos mais importantes produtores daquelas civilizações, ou seja, os dirigentes, intelectuais, engenheiros, cientistas, artistas, entre outros; e, por último, reпреendeu-se materialmente e subjetivamente os sobreviventes, ao ponto de, nos séculos seguintes,

submetê-los à condição de camponeses iletrados, explorados e culturalmente colonizados e dependentes, isto é, até o desaparecimento de todo padrão livre e autônomo de objetivação de ideias, de imagens, de símbolos. Em outros termos, de símbolos, de alfabeto, de escritura, de artes visuais, sonoras e audiovisuais [...] Uma das mais ricas heranças intelectuais e artísticas da espécie não só ficou destruída, mas, sobretudo sua

³¹ No original: “Los dominadores europeos “occidentales” y sus descendientes euro-norteamericanos, son todavía los principales beneficiarios, junto con la parte no europea del mundo que, precisamente, no fue antes colonia europea, Japón principalmente”.

parte mais elaborada, mais desenvolvida e avançada, ficou inacessível para os sobreviventes desse mundo (QUIJANO, 2005, p. 16).

Em suma, a colonialidade/modernidade pode ser sintetizada como: iniciada entre o fim do século XIV e o começo do século XV, a partir das conquistas das Américas e pelo controle do Atlântico pelos europeus; com ênfase na estruturação do poder “por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global” (QUINTERO et, al, 2019, p. 5); como “fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder [...] posteriormente estendido ao resto do mundo” (ibid.); constituída em uma relação assimétrica entre a Europa e demais representantes que implica em “subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados” (ibid.); o controle do trabalho e da intersubjetividade como eixos estruturantes para a subalternização da maioria da população; e, por último, o eurocentrismo/ocidentalismo como “a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade” (ibid.).

É importante ressaltar que, de acordo com Quijano (2009), tais crueldades se justificaram e se normalizaram devido a criação do conceito de raça³², surgida a partir do fenótipo, como classificação dos indivíduos nas relações de poder, ou seja, como divisor social entre os europeus brancos-humanos e os povos originários não-brancos-sub-humanos. Deste modo, os colonizadores, ao se depararem com os povos originários, “se auto classificaram como os brancos, os modernos, os desenvolvidos, os superiores e os civilizados” (ROCHA, 2021, p. 41), em contrapartida, classificaram aos demais como “os não brancos, os sub-humanos, os primitivos, os irracionais (ibid). Para Quijano (2009), a importância e a significação de tal categoria está na sua imposição mundial, ou seja,

[...] A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades “raciais” e dividida entre os dominantes/superiores ‘europeus’ e os dominados/inferiores ‘não-europeus’. 2) As diferenças fenotípicas foram usadas, definidas, como expressão externa das diferenças ‘raciais’. Num primeiro período, principalmente a ‘cor’ da pele e do cabelo e a forma e cor dos olhos. Mais tarde, nos séculos XIX e XX, também outros traços, como a forma da cara, o tamanho do crânio, a forma e o tamanho do nariz. 3) A ‘cor’ da pele foi definida como marca ‘racial’ diferencial mais significativa, por ser mais visível, entre os dominantes/superiores ou ‘europeus’, de um lado, e o conjunto dos dominados/inferiores ‘não-europeus’ do outro. 4) Desse modo, adjudicou-se aos dominadores/superiores ‘europeus’ o atributo de ‘raça branca’ e a todos os dominados/inferiores ‘não europeus’ o

³² Segundo o autor, tal categoria, em comparação a categoria gênero, é recente e surge com a colonização da América e a mundialização do capitalismo, ou seja, tem apenas 500 anos de existência.

atributo de ‘raças de cor’. A escala de gradação entre o ‘branco’ da ‘raça branca’ e cada uma das outras ‘cores’ da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social “racial” (QUIJANO, 2009, p. 107-108).

Embora o processo de colonização, por meio do domínio físico e territorial, tenha sido encerrado há alguns séculos, ainda hoje somos afetados pela racionalidade colonial por meio das colonialidades³³, a conhecer, a colonialidade do poder, a do saber e a do ser.

A primeira categoria, proposta por Quijano (2009), atua na organização econômica e política, e é a mais abrangente e importante. Configura-se na conquista das Américas e na instituição do capitalismo como sistema global, ou seja, na dominação cultural que controlaria a produção e a reprodução das subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da modernidade, marcada pela classificação hierárquica da população global, e pela confirmação do capitalismo como sistema de exploração social que “articulará todas as formas conhecidas e vigentes de controle do trabalho sob a hegemonia exclusiva do capital” (QUINTERO et al, 2019, p. 6).

Na América Latina, segundo Quintero et al (2019), a colonialidade do poder ocasionou profundas consequências, como, por exemplo, a submissão ao capitalismo e suas formas de exploração do trabalho e a estratificação sócio-racial entre “brancos” e as “demais raças” consideradas inferiores. Assim sendo, embora em minoria, os brancos “exerceram a dominação e a exploração das maiorias de indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes” (p. 6). Além disso, “esses grupos majoritários não tiveram acesso ao controle dos meios de produção e foram forçados a subordinar a produção de suas subjetividades à imitação dos modelos culturais europeus” (p. 6).

Ao refletir sobre a atuação da colonialidade do poder no Brasil e o ensino da língua espanhola, deparei-me tristemente com a questão da retirada do espanhol do currículo das instituições educativas brasileiras, fruto da revogação da Lei 11.161 de 2005 a partir da promulgação da Lei 13.415/2017. Embora eu compreenda que a promulgação da Lei 11.161, no governo Lula, tivesse um grande interesse capitalista, devido às negociações do Mercosul, “foi o

³³ A “colonialidade” ultrapassa o colonialismo, pois não representa apenas uma época e um modo de relacionamento de dominação entre países europeus e países não europeus, mas também configura uma forma de dominação cultural que perdura até os dias atuais. Até hoje nas ex-colônias ibéricas da América Latina há uma prevalência dos valores ocidentais europeus em detrimento das culturas indígenas ou de matriz africana (CASTRO, 2020, p. 144, *apud.*, ROCHA, 2021, p. 42).

investimento mais maciço e consistente do governo brasileiro [...] de fomentar relações internacionais com as nações de língua espanhola³⁴” (MORENO, 2019, p. 71, tradução minha).

Com a nova reformulação da composição curricular e da organização do Ensino Médio em âmbito nacional, promulgou-se a língua inglesa enquanto matéria obrigatória e, a língua espanhola, como optativa. São vários os questionamentos que me vêm à mente sobre isso: qual/is interesse/s essa retirada do espanhol atende? Quem é beneficiado? Quem é incluído e quem é excluído? Por que não manter as duas línguas dentro do currículo escolar? Por que a valorização do inglês em detrimento do espanhol? O Inglês é melhor?

Acredito que essa decisão do apagamento do espanhol dos currículos escolares atende a interesses de poder político e econômico, não de decisões educacionais e linguísticas e que desconsidera a realidade brasileira, uma vez que o Brasil faz fronteira com alguns dos países que têm o espanhol como língua oficial. Assim, concordo com Cervo, Martins e Petri (2018) quando afirmam que a promulgação da Lei nº 13.415, de 2017, que altera a LDB, reconfigura a estrutura curricular do Ensino Médio, a partir de três disciplinas centrais, a saber, português, matemática e inglês, e retira a obrigatoriedade do ensino do espanhol, representa, primeiramente, a valorização do inglês frente ao espanhol, e a preocupação política centrada na preparação de sujeitos para a demanda do mercado de trabalho.

A colonialidade do saber (LANDER et al, 2005) fundamenta-se no eurocentrismo e configura-se pela instituição do paradigma científico e dos conhecimentos europeus enquanto superiores às demais formas de conhecimentos, excluindo os saberes outros (como modo de vida, culturas, crenças e valores sociais), que não são contemplados pelos que são impostos por tal perspectiva científica, por meio da “invisibilização, negação, folclorização, ou seja, a estereotipação dos saberes de outros povos” (OLIVEIRA; LUCINI, 2021, p. 103). Em suma, é o controle do conhecimento por meio do apagamento de epistemes outras. Nas palavras de Quijano (2005, p. 126)

eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que

³⁴ No original: “fue la inversión más maciza y consistente del gobierno brasileño [...] de fomentar relaciones internacionales con las naciones de lengua española” (MORENO, 2019, p. 71).

algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

Essa racionalidade também me faz refletir sobre o domínio editorial da Espanha sobre o material didático produzido para os cursos de espanhol no Mundo e os prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que há a supervalorização do país colonizador e o apagamento das realidades outras. Essa questão foi discutida em uma das nossas aulas³⁵, como demonstrado no excerto a seguir:

Microcena 1 – Tú y vos.³⁶

1. **Yo**³⁷: Vamos aprovechar a este video y hacemos una pequeña conversación.
2. Mira, que interesante este “r” retroflejo, me suena como el inglés, no sé si hay una
3. influencia del inglés.
4. **Jasmim**: Puede ser. Uruguay también tiene. Uruguay, no, Paraguay.
5. **Yo**: Sí, Paraguay. Ya he escuchado a algunos paraguayos hablando este “r” retroflejo.
6. Pero, el interesante que quiero yo es este tú y el vos. Ya se han preguntado sobre eso,
7. ¿qué aprendemos nosotros en las casas de idiomas? ¿Tú o vos?
8. **Jasmim**: Siempre tú, siempre. Mi vida siempre tú.
9. **Yo**: Y, ¿por qué nosotros aprendemos solamente este tú?
10. **Sinhá Vitória**: España.
11. **Yo**: España. Es por España. Si nosotros tomamos a un libro [...] siempre que vamos a investigar, a leer los libros didácticos, este material de enseñanza, siempre se enseña el *Tú*. Nunca encontramos al *Vos*. Y nosotros aprendemos el *Tú*. Que usarás el *Tú* con todos. Y, en realidad, no. ¿Sabes? Si tú hablas con un colombiano, es el *Vos*. Si tú hablas con un argentino, uruguayo, siempre usas el *Vos*. Y nosotros siempre aprendemos el *Tú* (Transcrição da aula, 2021).

Os dados revelam como elementos da colonialidade do saber podem estar presentes no contexto do ensino do idioma espanhol nas Casas de Cultura. Tal fator pode contribuir para a invisibilização de variantes latino-americanas, como, por exemplo, o uso do pronome de tratamento *Vos*, uma vez que o *tú* é o pronome utilizado na Espanha para referir-se informalmente a segunda pessoa do singular, enquanto o *vos* é utilizado majoritariamente nos demais países latino-

³⁵ Com o intuito de conhecer um pouco dos países que têm o espanhol como língua oficial, pedi aos alunos que realizassem uma pesquisa e construíssem uma pequena apresentação sobre um desses países, no entanto, pedi para que dessem maior atenção aos invisibilizados, ou seja, aqueles que são pouco conhecidos por todos. Sendo assim, o excerto a seguir é fruto da apresentação da aluna Jasmim sobre Porto Rico.

³⁶ Todos os erros cometidos pelas/os alunas/os e por mim, no idioma espanhol, serão mantidos em todas as microcenas para conservar a originalidade dos dados. Além disso, no tocante aos meus erros, compreendo que estou em um processo contínuo de formação e reconheço que ainda preciso construir conhecimentos do idioma.

³⁷ Primeira pessoa do singular em espanhol: Eu, adoto para fazer referência às minhas falas.

americanos. Além disso, poucos materiais apresentam mostras de fragmentos da língua com o uso do *vos*, pois, quase em sua totalidade, são produzidos na Espanha.

Ao refletir sobre minha aprendizagem, identifico que esse apagamento esteve também presente na minha vida, pois lembro que, durante o cursinho particular que realizei, apenas aprendi a existência do *tú*. Naquele contexto, não me foi apresentado o *vos*. Deparei-me com o *Vos* já como professor em formação inicial na UFAL, quando uma aluna me questionou sobre seu uso, já que desenvolvia seus estudos doutorais no Paraguai e, constantemente, percebia o uso do *vos*. Eu confesso que fiquei perdido naquele momento, pois não sabia o que fazer. Eu realmente não conhecia esse pronome. Então, ao recorrer ao livro didático *Síntesis*³⁸, material didático que me acompanhou durante meus estudos no Ensino Médio, percebi que, em uma pequena nota no fim do primeiro capítulo, havia a explicação sobre o uso do *vos*³⁹. Mas, afinal, por que uma nota tão pequena para explicar um pronome tão usado e tão importante para a maioria dos países latino-americanos? Por que eu não aprendi isso durante minha formação? Era a colonialidade do saber agindo em todos nós, por meio dos materiais didáticos e das casas de idiomas.

A colonialidade do ser, proposta por Maldonado-Torres (2007), é fruto do entrelaçamento das colonialidades discutidas anteriormente e que refletem o controle da subjetividade e das experiências vividas, ou seja, impõe o padrão físico e intelectual europeu como superior aos demais, confere a não humanidade aos povos originários e controla a sexualidade e os papéis de gênero, “inscrevendo-se, portanto, em um controle ontológico” (OLIVEIRA, LUCINI, 2021, p. 104).

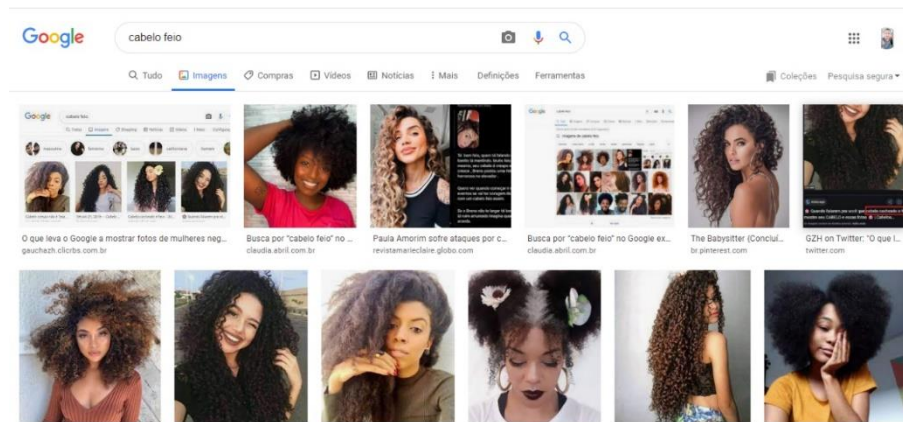
Para ilustrar essa racionalidade, apresento fragmento extraído da aula sobre racismo no Brasil, tema sobre que nos detivemos durante alguns encontros. A discussão foi fruto de uma pesquisa realizada por Magnus Bane e compartilhada comigo pela conversa privada no WhatsApp. Assim, o aluno, logo após uma das nossas aulas, colocou-se a pesquisar os termos “cabelo feio e pele feia” no *Google Imagens*, como resultado, Magnus encontrou, para ambos os termos, imagens

³⁸ MARTÍN, I. *Síntesis: curso de lengua española*. 1 ed. São Paulo, Ática, 2010.

³⁹ Embora esteja apenas discutindo o caso do *tú* e *vos*, esse apagamento não se reduz a esse fenômeno. Infelizmente, muitas das vezes, essa redução acontece com todos os aspectos relacionados a América Latina, resumindo-os em pequenos notas no decorrer do material didático.

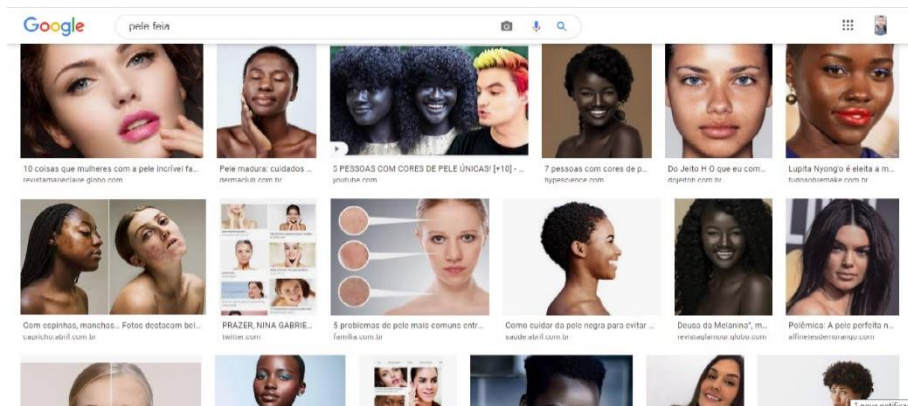
de mulheres negras, as quais compartilhou comigo e que eu levei para o nosso encontro com todos os participantes, com o objetivo de problematizar/refletir/questionar os resultados. A seguir, imagem dos resultados no *Google Imagens* e, em seguida, trecho da discussão na aula.

Figura 4– Pesquisa sobre o termo “cabelo feio”.



Fonte: Google Imagens, 2021.

Figura 5 – Pesquisa do termo “pele feia”.



Fonte: Google Imagens, 2021.

Microcena 2 – Padrão físico para a sociedade moderna.

11. **Yo:** ¿Qué resultados, creen ustedes, que hemos encontrado? ¿Qué resultados
12. encontramos nosotros que pusimos en Google estos dos términos pelo feo y piel fea?
13. **Sinhá Vitória:** Personas negras.
14. **Yo:** ¿Qué más?
15. **Martha:** Acredito que fora do padrão, né?, branco, europeu, cabelo liso, fora
16. desse padrão normativo.
17. **Yo:** Eu nunca tinha pensado em pesquisar isso, esses termos, aí foi quando [Magnus
18. Bane] me mandou, que ele tinha pesquisado, aí eu fiquei tipo... poxa...

[...]

19. **Jasmim:** É o que a gente já espera, é a primeira coisa... Es la primera cosa que
 20. pienso, si hay en Google. Como yo estoy trabajando con Instagram para divulgar mi
 21. trabajo, cuando yo voy a buscar imágenes de mujeres, de brujas o cualquier cosa
 22. de signos, la primera cosa es gente blanca. Cuando yo hice sobre (inaudível)...
 23. casar, parejas... gente blanca... Yo tuve que buscar a otros, ¿sabes?, pareja asiática,
 24. pareja indiana, pareja de negros, ¿sabes?, pareja homosexual, tienes que especificar.
 25. Pero si pones algo muy general para feos, es eso. Si quieres decir que es bonito,
 26. ahí va aparecer mucha gente blanca, con sus maravillosos cabellos lisos, es esto.
 27. ¿Quién cuida de esta programación? ¿La mayoría quiénes son?
 28. **Yo:** ¿Qué lleva a Google a poner fotos de mujeres negras cuando nosotros
 29. investigamos pelo feo?
 30. **Sinhá Vitória:** Hay otra observación, Andrey, sobre las redes sociales (inaudível)...
 31. si colocas una foto de dos personas, una blanca y una negra, el destaque,
 32. normalmente el recorte en la red será de la persona blanca [...] No somos
 33. nosotros que decidimos eso, es la red, la configuración, entonces busca la persona
 34. blanca y da destaque (Transcrição da aula, 2021).

Os comentários de Sinhá Vitória (13), Martha (15 - 16) e Jasmim (25 - 26) revelam o reconhecimento da existência de um padrão social de beleza e, por consequência, de feiura. Para os alunos, a sociedade reconhece e legitima que o padrão de feiura está relacionado à negritude, aos povos negros, àqueles inferiorizados e marginalizados no processo colonial, que estão fora de um padrão socialmente estabelecido. Enquanto isso, o padrão social branco, europeu, do cabelo liso, o padrão do colonizador, é relacionado ao padrão estético de beleza.

No meu entendimento, as falas dos alunos remetem a um racional colonial presente na sociedade, o de valorização da estética europeia e a inferiorização dos outros povos, das outras estéticas. Além disso, o comentário de Sinhá Vitória (linhas 31 e 32) revela como as redes sociais são veículos perpetuadores das racionalidades coloniais dentro da sociedade, por meio da propagação de padrões sociais, ao destacarem o padrão branco eurocêntrico frente aos demais.

Os comentários das aulas fizeram-me refletir sobre o que as plataformas digitais alimentam/reproduzem e quais os motivos pelos quais os dados pesquisados apresentam, de forma generalizada, essas imagens. Compreendo que esses fatores evidenciam uma outra forma de dominação social, o colonialismo digital (KEWT, 2021) que produz/perpetua a submissão política, econômica e social a partir da tecnologia. Nessa perspectiva, há a consolidação da desigualdade social a partir da dominação da infraestrutura digital, do conhecimento e controle dos meio digitais para, assim, subalternizar/apagar/desumanizar/manter o sul epistêmico em situação de constante dependência. Nas palavras de Kewt (2021),

O colonialismo digital tornou-se altamente integrado às ferramentas convencionais do capitalismo e do governo autoritário, incluindo desde a exploração do trabalho, a captura

de políticas e o planejamento econômico até os serviços de inteligência, a hegemonia da classe dominante e a propaganda (KEWT, 2021, n.p.).

Além disso, as compreensões expressas pelos estudantes me remetem à noção de racismo epistêmico, na qual, para Bezerra (2019), o(s) padrão(ões) de beleza dos negros não são considerados legítimos por não constituírem o padrão ocidental, colonial e europeu. Para tanto, o racismo epistêmico atua na sociedade a partir de políticas identitárias do branco ocidental. Nas palavras de Grosfoguel (2007, p. 32), o racismo epistêmico

Opera privilegiando as políticas identitárias dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição do pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com a capacidade de acesso à “universidade” e a verdade” (GROSGOUEL, 2007, p. 32).

Para contrapor a colonialidade/modernidade, alguns pensadores⁴⁰ pertencentes ao grupo Modernidade/Colonialidade propõem um giro decolonial como perspectiva que busca outra episteme, como “uma forma de enfrentamento a esse padrão eurocêntrico, buscam por outras formas de compreensão de si, organização social e constituição do conhecimento” (BEZERRA; AGRA; ARAÚJO, 2021, p. 99). Ballestrin (2013, p. 110) sintetiza as contribuições do grupo como sendo:

a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo fundados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento (BALLESTRIN, 2013, p. 10).

Para Mignolo (2008), o pensamento decolonial⁴¹ surge como contrapartida a Modernidade/Colonialidade a partir das Américas, como consequência da implantação de

⁴⁰ Majoritariamente advindos do hemisfério sul, os pensadores são Anibal Quijano, Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lender, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura de Souza Santos e Zulma Palermo.

⁴¹ Utilizo do termo decolonial, no lugar de descolonial, “para diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do pós-Guerra Fria, bem como dos estudos pós-coloniais asiáticos” (ROSEVICS, 2017, p. 191, apud REIS; ANDRADE, p. 3, 2018).

estruturas de dominação. Para o autor, o giro decolonial é compreendido como “abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida (economias-outras, teorias políticas-outras), a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento do encantamento da retórica da modernidade, do seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia⁴²” (MIGNOLO, 2008, p. 253, tradução minha).

Nesta mesma perspectiva, Reis e Andrade (2018) compreendem o pensamento decolonial como perspectiva problematizadora da “manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação” (p. 3). Para tanto, faz-se necessário articular interdisciplinarmente cultura, política e economia para a construção de “um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial” (p. 3).

Outrossim, Coelho (2020) compreende o giro decolonial como perspectiva que objetiva devolver aos povos originários, subalternizados pela colonialidade/modernidade, “voz às narrativas oriundas de suas cosmogonias, experiências históricas vivenciadas localmente e de suas alteridades” (COELHO, 2020, p. 37), uma vez que o pensamento decolonial

propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações”, representados, por exemplo, pelas tradições greco-romanas, eurocentradas, incorporando “o pensamento dos povos originários (índios) e de diáspora forçada (negros)” como epistemologias legítimas para a cultura dos povos colonizados (COSTA NETO, 2016, p. 51).

Por meio da compreensão da matriz colonial do poder nascida e exercida inicialmente pela Europa e posteriormente pelos Estados Unidos, que se espalhou pelo resto do mundo, o giro decolonial possibilita, segundo Oliveira (2016), por meio da criticidade, problematizar a hegemonia colonial/moderno para a proposição de novas teorias desde a América Latina. Uma leitura não excludente, mas dos processos históricos a partir da inclusão de díspares culturas, que “não deve ser feita pela ótica do vencedor, nem pela daquele que as enxerga só pelo viés derrotista, de uma vítima indefesa” (p. 4), mas através dos “campos de conhecimento que são complementares

⁴² No original: “es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida (economías-outras, teorías políticas-outras), la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento del encantamiento de la retórica de la modernidad, de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia”.

e não antagônicos, que se aproximam e que irão ressignificar o universo moderno pelo pluriversalismo. É, justamente, de-colonizar os campos do saber, do ser e do poder” (ibid.), possibilitando a promoção de “relações de poder mais igualitárias entre diferentes seres e saberes” (PARDO, 2019, p. 210).

Walsh (2013) compreende a decolonialidade como caminho de luta, iniciado nos movimentos de resistência durante a invasão da Abya Ayla (posteriormente nomeada como América pelos invasores europeus) e posteriormente pelas/os africanas/os, “empregado para resistir, transgredir e subverter a dominação, para seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo – decolonialmente – apesar do poder colonial⁴³” (p. 25, tradução minha). Nesta perspectiva, Walsh (ibid) me possibilita pensar a decolonialidade como práxis pedagógica resistente às garras da Colonialidade/Modernidade – configurada nas colonialidades anteriormente discutidas - presentes em nossa sociedade, como prática de “possibilidade e esperança, e encaminhada à justiça, dignidade e a humanização⁴⁴” (p. 27, tradução minha). Em suma, por meio da prática de problematização, questionamento, discussão dentro e fora da sala de aula, possibilitar as/aos alunas/os reflexões críticas para possíveis transformações e tomadas de ações para uma sociedade menos opressora, menos excludente, menos preconceituosa, menos desigual e mais democrática.

⁴³ No original: “emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial”.

⁴⁴ No original: “posibilidad y esperanza, y encaminada hacia la justicia, dignidad, libertad y humanización”.

4. MEU OLHAR SOBRE OS DADOS

Nesta seção, desenvolvo a minha interpretação dos dados coletados durante as aulas do curso “Leitura, oralidade e escrita em Língua Espanhola: práticas de letramento crítico e decolonialidade”, a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos discutidos nas seções anteriores. Nas subseções seguintes, eu lanço olhares interpretativos sobre algumas das minhas experiências vivenciadas no curso, objetivando compreender o processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola na perspectiva do letramento crítico e dos estudos decoloniais, como também a formação crítico-reflexiva e decolonial de todas/os participantes, ou seja, minhas/meus alunas/os e eu.

Para uma melhor organização e clareza, os gestos interpretativos estão divididos em três subseções, a saber: 4.1 “Nosotros conocemos muchos más la historia eurocéntrica que la de nuestros vecinos...”; 4.2 “... Tierra de indígenas, se caracteriza como lugar de ignorante...”; 4.3 “...Mujeres consideradas históricas, hipersexualización del cuerpo femenino o marginalización”.

4.1 “Nosotros conocemos muchos más la historia eurocéntrica que la de nuestros vecinos...”

Como estávamos iniciando o curso, tomei como ponto de partida nas primeiras aulas, uma discussão sobre os países com o espanhol como a língua oficial. Meu objetivo era, além de ativar e reconhecer os conhecimentos prévios de todas/os sobre os países falantes do espanhol, problematizar o fato de conhecermos mais elementos relacionados a uns países do que a outros. Inquietava-me questões como: quais os motivos dessa invisibilização? Quem/quais são os beneficiados nesse processo? Para quem essa organização é prejudicial? Quais as possíveis consequências? Quais interesses são atendidos?

Para tanto, construí um jogo⁴⁵ que consistia em apresentar algumas imagens relacionadas a dança, monumentos históricos, comidas, personalidades famosas, para que as/os alunas/os tentassem reconhecer a quais países tais elementos pertenciam e, a partir disso, problematizarmos a invisibilidade de uns frente aos outros. Durante a realização do jogo, identifiquei que países como Espanha, Argentina e México foram rapidamente reconhecidos. No entanto, outros como El

⁴⁵ Disposto no Apêndice E.

Salvador, Honduras, Guine Equatorial, não foram reconhecidos. Minhas/Meus alunas/os não souberam responder a quais países aqueles elementos pertencem/iam.

Nessa discussão, propus às/aos alunas/os que refletíssemos os motivos que geraram o apagamento de uns países frente a outros, ou seja, os aspectos relacionados à Colonialidade/Modernidade que, infelizmente, perduram até hoje dentro de nossa sociedade.

Microcena 3 – A (in)visibilidade dos países latino-americanos.

35. **Yo:** ¿Por qué nosotros siempre olvidamos a algunos países cuando
 36. hablamos en lengua española?
 37. **Sinhá Vitória:** Poder, por conta [sic] de una educación que presa [sic]
 38. solamente la Europa. Nosotros conocemos mucho más la historia
 39. eurocéntrica do que a [sic] de nuestros vecinos. A veces hasta más que la
 40. nuestra. Entonces creo que sea por factores de poder.
 41. **Yo:** ¿Alguien más?:
 42. **Antunes:** Eu concordo.
 43. **Cleide:** Yo estaba diciendo algo como la difusión cultural, porque, por
 44. ejemplo, yo sé de los países que hablan español por causa de... (internet
 45. caiu)... yo estaba diciendo algo como la difusión cultural que tiene a ver
 46. con las cosas como poder. Yo estaba diciendo sobre el ejemplo de series,
 47. filmes [sic], películas, perdón, que nosotros tenemos más acceso cuando ellos
 48. vienen, por ejemplo, de la [sic] España, o México, Colombia. Entonces creo
 49. que tiene a ver con cuestiones políticas, económicas, el poder.
 50. **Yo:** Antunes, ¿Qué te parece? Tu ibas a hablar y hubo un corte.
 51. **Antunes:** Sim, eu vou endossar o que disseram Cleide e Sinhá Vitória e
 52. completar com uma pergunta: sabemos quantos e quais são os países
 53. lusófonos? Acho que por aí.
 54. **Yo:** Y, ¿por qué no sabemos cuántos son los países que hablan portugués?
 55. Y hago otra pregunta, ¿por qué no sabemos?
 56. **Antunes:** Porque continuamos colonizados, colônia. Somos países colônia
 57. onde as nossas referências são sempre os chamados países do primeiro
 58. mundo. O eurocentrismo como bem colocou Sinhá Vitória. Então a gente
 59. segue outras culturas, a própria cultura, os próprios países irmãos,
 60. vizinhos, do nosso... do Brasil... despertam pouquíssimo interesse na
 61. maior parte da população... Seja... enfim... (inaudível)... e, inclusive,
 62. pouco interesse pelo turismo. São poucos os brasileiros que conhecem, ou
 63. que já saíram do Brasil, e conhecem nossos vizinhos, porque dão
 64. preferência para o Velho Mundo e para a América do Norte (Transcrição da aula,
 2021).

Os comentários de Sinhá Vitória (37 – 40), Cleide (43 – 49) e Antunes (56 – 64) revelam o reconhecimento do apagamento/invisibilidade de alguns países em detrimento de outros, a partir de diferentes perspectivas – seja pelo poder econômico, político, no contexto educacional ou na difusão cultural.

Sinhá Vitória (37 – 40) atribui a (in)visibilidade dos países falantes do espanhol ao apagamento da(s) história(s) desses países do currículo educacional brasileiro, visto que se volta,

quase que exclusivamente, para conteúdos referentes à Europa. Compreendo que seu posicionamento reflete sobre como a colonialidade do saber afeta o currículo das escolas, por meio da institucionalização do paradigma científico e europeus como superiores às demais formas de conhecimento(s), visibilizando-os na educação formal e invisibilizando a outros países nesse processo. Isso revela como a colonialidade do saber, por meio de sua imposição científica, invisibiliza, nega, exclui outros saberes, no caso dessa discussão, outros países.

Cleide (43 - 49) associou sua compreensão sobre a (in)visibilidade dos países devido a questões políticas e econômicas (43), a partir da difusão cultural (45 - 46) em produções cinematográficas e digitais (46 - 47), nas quais são propagados valores, opiniões, saberes e padrões sociais, o que perpetua a relação de poder e controla a produção e a reprodução das subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da modernidade, contribuindo, assim, para o controle das subjetividades. Em minha compreensão, suas palavras expõem a dominação global da Colonialidade/Modernidade utilizando da difusão cultural como instrumento para a perpetuação da colonialidade do poder.

Embora a discussão proposta estivesse relacionada aos países hispânicos, Antunes (52-53) transpõe o espaço de discussão e propôs analisarmos a questão de outro ponto de vista, que estava relacionado ao anterior, voltando a nossa atenção também para os países lusófonos. Confesso que, até esse momento, eu não tinha refletido sobre a invisibilidade dos países falantes do português. Estava tão centrado em discutir os países hispânicos que, de certo modo, apaguei do currículo do curso essa outra realidade. A realidade presente na nossa língua materna.

Nesse momento, reconheço que falhei nesse contexto, poderia ter feito diferente, discutido desde a nossa língua. Afinal, dentro da nossa língua também há invisibilidades, reconhecemos e validamos Portugal, mas esquecemos de países como Moçambique, Cabo Verde, Timor Leste, entre outros.

No mais, Antunes (51 - 52) reforça, a partir da concordância com os comentários de Sinhá Vitória e de Cleide, que as colonialidades trabalham para a (in)visibilidade dos países hispânicos em detrimento dos países do Velho Mundo e da América Latina (64), a partir da dominação cultural do eurocentrismo, frente às demais culturas. Além disso, o aluno se reconhece enquanto colonizado

(56) e, assim, afetado pelas consequências das colonialidades. É salutar destacar que, essa autorreflexão demonstra um passo inicial para o combate de tais racionalidades.

Nesse contexto, compreendo que as/os alunos refletiram e expressaram como a Colonialidade/Modernidade, desde práticas culturais, políticas, econômicas e sociais impõe práticas que relegam aos povos colonizados posição de subalternidade, de apagamento, de invisibilidade em relação aos países do Velho Mundo e da América Latina. Essas práticas são observadas na construção do currículo escolar pautado na história da Europa, como expressado por Antunes (57 – 58) e Sinhá Vitória (37 – 38), pelo poder econômico, a partir de práticas de dominação econômica, arguido por Cleide (49), e pela difusão social que, através das tecnologias de comunicação e informação que, como discutido por Cleide 45 – 47, reproduzem padrões sociais que, por um lado, inferiorizam e excluem aos povos invadidos e, por outro lado, exaltam ao “herói” colonizador.

A partir das discussões promovidas sobre a (in)visibilização dos países latino-americanos, propus as/aos alunas/os que refletíssemos sobre quais atitudes, possibilidades, práticas e posicionamentos são necessários para combater tais racionalidades coloniais, como exposto a seguir:

Microcena 4 – Instrumentos de combate a Colonialidade/Modernidade

65. **Yo:** Y, vamos pensar: ¿qué posibilidades nosotros podemos traer para
66. convertir esta situación? ¿Qué hacemos nosotros para combatir a este
67. pensamiento, estas prácticas? Qué posibilidades hay, y posibles, para
68. cambiar estos discursos, estas propuestas, estas perspectivas, ¿o no hay?
69. **Cavalcante:** [...] a gente estuda a história mundial, mas pouco se fala da
70. história, assim, de países hispânicos, né? menos conhecidos... e cada um tem
71. história, então a gente estuda mais história europeia e afins, né? Do que a
72. nossa própria história e dos países aqui vizinhos. A gente ouve muito
73. pouco. E isso acho que é um dado que a gente pode, que pode ser levantado
74. já na educação. Na educação de base mesmo. Se a gente tem um
75. conhecimento de base, a gente vai futuramente ter uma ambientação maior
76. com esses casos. Então acho que um ponto poderia ser esse, investir mais
77. na educação de base com relação a história hispânica.
78. **Antunes:** [...] quanto a Cavalcante, eu concordo também que tenha a ver
79. com a educação de base. Agora, se a gente não pode mudar de uma hora
80. pra outra, acho que partir dos nossos comportamentos mesmo, sabe?
81. Rebatendo ou atuando, falando e agindo de maneira diferente da que está
82. posta, ou rebatendo, sabe, os preconceitos o tempo todo. Começando por
83. nós mesmos, porque a gente termina... às vezes se pega emitindo algum
84. termo que soa que tá, que traz tanta carga pejorativa sobre algo ou alguém,
85. ou algum povo, e não se dá conta ou as vezes se dá conta e, aí sim, acho

86. importante a partir do momento que se dá conta, se corrigir (Transcrição da aula, 2021).

Cavalcante (69 – 77) e Antunes (78 – 86) refletem sobre o papel da educação como instrumento de luta e combate frente às colonialidades, por possibilitar ouvir outras vozes, conhecer outras histórias, outros conhecimentos. No entanto, Cavalcante, antes de propor medidas para combater as racionalidades coloniais, reconhece como a educação pode perpetuar tais racionalidades quando “a gente estuda mais história europeia e afins” (71).

Compreendo que o sistema educacional dominante ainda se constitui como estratégia central para reprodução e perpetuação da Colonialidade/Modernidade em nossa sociedade. Acredito também que, a partir do sistema educacional, fomos e somos ensinados a odiar a nós mesmos, tendo, como consequência, o abandono da(s) nossa(s) história(s), cultura(s) e valor(es). E, com o(s) abandono(s), aceitamos os padrões de superioridade branca, reprimimos nossa criatividade, destruimos nossa confiança e, principalmente, perpetuamos/fossilizamos padrões sociais que privilegiam uns em detrimento de outros (DAVIS, 2016).

Embora reconheça o papel da educação como instrumento de perpetuação de padrões sociais, é na práxis educativa/pedagógica que encontramos algumas possibilidades de decolonizarmos algumas visões eurocêntricas das/os participantes sobre esse tema, visto que esse espaço nos possibilita expor, discutir, problematizar o funcionamento das colonialidades presentes no sistema educativo e na sociedade, propiciando, além de combate a tais práticas, outras alternativas para uma sociedade melhor.

Acredito que, a partir das minhas aulas, construí uma práxis educativa que possibilitou decolonizarmos algumas consequências das garras da colonialidade, através dos espaços dialógicos nos quais transitamos entre diversas visões de mundo, tempos, (des-re) construímos histórias e experiências, além de termos dado visibilidade a povos, culturas, histórias invisibilizadas, como, por exemplo, dos países latino-americanos. Ao fazer isso, compreendo que houve confronto com

a concepção de realidade homogênea ao navegar na valorização de outras histórias e modos de vida, na desconstrução de estereótipos e ao evidenciar relações de poder. O referido conteúdo, associado a uma prática pedagógica que estimule a autorreflexão, a criticidade, a solidariedade e o afeto, transformará o ato de educar em uma relação de intersubjetividade (ARAÚJO, 2017, p. 81).

Além disso, como proposto por Antunes (80), outro instrumento de combate às colonialidades é a autorreflexão crítica, a partir “dos nossos comportamentos mesmo, sabe?”, desde práticas que contrapõem atitudes preconceituosas que estão fossilizadas na sociedade (57- 58), ou seja, é voltar-se a si mesmo e se interrogar sobre como somos afetados por tais colonialidades para, assim, combatê-las e buscarmos melhoria como ser social. A prática educacional do fazer se conhecer, por meio de reflexões sobre “o contexto histórico-social em que estamos inseridos, considerando obviamente, a condição colonial que nos foi imposta” (ARAÚJO, 2017, p. 81), possibilita uma educação voltada para a autorreflexão, a criticidade, a solidariedade e afeto, onde “os sujeitos educados, ao se apropriarem de ferramentas histórias e sociais, se construam enquanto sujeitos individuais e coletivos” (ibid.).

Acredito que, com o exposto nas microcenas 3 e 4, podemos observar espaços dialógicos e reflexivos sobre práticas sociais que apagam e invisibilizam outras vozes, aqui no contexto dos países hispânicos. Nos espaços de debate, não me preocupava ou não era meu objetivo que as/os participantes e eu conhecêssemos sobre tudo e todos do mundo hispânico, mas, sim, propor a compreensão que a língua espanhola não se resume apenas à Espanha, ou àqueles países divulgados pelas mídias, como também demonstrar a riqueza sócio-histórico-cultural veiculada na língua espanhola, além de permitir conhecer novas paisagens, outros povos, credos, crenças e culturas.

Compreendo que, ao propor espaços reflexivos sobre a diversidade e a riqueza sócio-histórico-cultural dos países hispânicos, minha prática se preocupou com uma mudança do paradigma colonial para a promoção de propostas interculturais, por meio da criação de ações que, além de (re)pensar e refletir sobre nossos próprios contextos, permitiu-nos conhecer outras realidades, desde práticas de reconhecimentos e respeito às diversidades socio-histórico-culturais existentes. Esta perspectiva, está relacionada

à igualdade de oportunidades, de forma a reconhecer os conhecimentos e os saberes de cada cultura, promover o enriquecimento das diferenças culturais em uma perspectiva coletiva. Trata-se de um projeto em comum, o qual enfatiza que todas as culturas podem e devem ser reconhecidas em suas especificidades, cujas diferenças são integradas - e não excluídas - dentro de um aspecto social, cultural (RAMOS; NOGUEIRA; FRANCO, 2020, p. 8).

Neste contexto de discussão e problematização, e voltando a minha prática docente, percebi que, muitas vezes, eu desconhecia, tanto quantos os alunos, e invisibilizava muitos dos países hispânicos, uma vez que, em minha vida estudantil, a Espanha foi a base da minha aprendizagem

da língua. Não conhecia nada, por exemplo, sobre a República Dominicana, Honduras, Panamá, entre outros. Concordo com Araújo (2018), quando a autora afirma que, enquanto professor, não preciso ter conhecimentos das culturas ou aspectos fonéticos-fonológicos de todos os países hispânicos. No entanto, também não posso reproduzir a hegemonia existente do norte epistemológico que é colonial, patriarcal e capitalista, ao visibilizar alguns países em detrimento de outros.

Defendo ainda que, enquanto professor preocupado com a formação crítico-cidadã das/os participantes da minha pesquisa, é meu papel elaborar propostas de ensino-aprendizagem de língua espanhola que não contribuam para a reprodução/perpetuação da hegemonia do norte epistemológico, mas que combatam a esse sistema que desumaniza/exclui/apaga/marginaliza o outro. Precisamos criar espaços formativos que contribuam para a conscientização das/os participantes, a partir de práticas reflexivas, de discussão, problematização, questionamento que incorporam “o conhecimento subalterno aos processos de produção de conhecimento” (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 21), visto que, sem isso, “não pode haver descolonização alguma do conhecimento” (ibid.).

4.2 “... Tierra de indígenas, se caracteriza como lugar de ignorante...”

Durante as aulas sobre os países hispânicos, muitos temas foram aflorando no decorrer das discussões, dentre eles os estereótipos e preconceitos que temos internalizados e como somos caracterizados enquanto latino-americanos. Preocupado com esses discursos, em uma das nossas aulas, propus continuarmos a discussão sobre esses países, por meio da problematização/questionamento/reflexão sobre os estereótipos e preconceitos sobre os países latino-americanos.

Para tanto, assistimos ao vídeo “Top 10 países de América Latina que Debes Visitar⁴⁶”, no qual são apresentados paisagens, monumentos, curiosidades, elementos culturais de países latino-americanos, tais como: República Dominicana, Bolívia, Brasil, Colômbia, entre outros. Além

⁴⁶ Disponível em: <https://youtu.be/1mBHatE879Y>. Acesso em: 23 de mar. 2021.

disso, foi lido e discutido o texto “Estereotipos latinos: como nos vem los extranjeros⁴⁷” do site The Colombian Post. A partir do vídeo e do texto, foram propostos os seguintes questionamentos: “quem se beneficia com esses discursos? Para quem esses posicionamentos são prejudiciais? Quais as possíveis consequências? De quem são as vozes escutadas? Seguem trechos das aulas:

Microcena 5 – Estereotipos e prejuicios

87. **Yo:** Y quería saber de ustedes ¿cuáles son los prejuicios, preconceitos, o
 88. estereotipos que nosotros brasileños tenemos sobre los latinoamericanos?
 89. **Sinhá Vitória:** Que son todos pobres; que solo hay miseria; que no hay nada
 90. que ver en estos países; solo hay problemas; que son todos parecidos. Así
 91. como la misma imagen que tenemos de nuestro propio país. Nosotros no
 92. gustamos de Brasil. Estamos a todo momento diciendo que es un país horrible.
 93. está mal frecuentado. Tenemos unas personas que son malas. Pero, van pasar.
 94. Entonces creo que nosotros somos una región bellísima, rica culturalmente,
 95. además de las bellezas naturales. Y es esto que nosotros no valoramos, estamos
 96. siempre mirando la Europa como patrón de... idealizado de organización,
 97. enfim [sic], de civilización. Y no miramos que tenemos también, de nuestra
 98. manera, con nuestra cultura.
 99. **Yo:** Y los demás, ¿qué imágenes traemos, y esto es cultural, sobre los países
 100. latinoamericanos?
 101. **Érika:** La violencia, la nudes, (inaudível), la ignorancia, no sé.
 102. **Fernanda:** Creo que la pobreza, que es algo que tiene mucho en las mídias
 103. sociales, que vemos en la telenovela, cuando aparece algo de Paraguay siempre
 104. es una feria libre, personas que parecen ser pobres. Nunca se muestra el otro
 105. lado, el lado bueno.
 106. **Sinhá Vitória:** Tierra de indígenas, se caracteriza como lugar de ignorante.
 107. **Yo:** Sinhá Vitória, vamos pensar: ser una tierra de indígenas em este punto, y
 108. en nuestro punto de vista, ¿es algo bueno o malo? Y los demás, ¿ser una tierra
 109. indígena, es bueno o malo?
 110. **Sinhá Vitória:** es como las personas dicen de forma peyorativa que es
 111. Paraguay, solo tiene indígenas. Es una forma mala, no considero, más una vez
 112. (inaudível)... porque estamos siempre mirando a la Europa. Incluso, nosotros
 113. cuantas personas no conocemos que “ah, yo soy descendiente de italianos,
 114. portugués, de alemán”. Nosotros no nos vemos como indígenas (Transcrição da aula,
 2021).

Os dados interpretados revelam como as/os alunos refletiram sobre os discursos de inferiorização presentes na sociedade, a partir de preconceitos e estereótipos que nós, brasileiras/os, temos sobre nosso país e os demais países latino-americanos. Nos discursos de Sinhá Vitória (89 – 92) e Érika (101), identifico uma crítica ao discurso social de inferiorização dos povos latino-americanos, a partir da reprodução dos efeitos de sentido da colonialidade que produz a racionalidade que o nativo é pobre, miserável, ignorante e violento. Penso ainda que a visão

⁴⁷ Disponível em: <https://thecolombianpost.com/index.php/es/medio-ambiente/317-espanol/entretenimiento/variedades/15906-estereotipos-por-que-son-conocidos-los-latinoamericanos>. Acesso em: 23 de mar. 2021.

apresentada pela aluna revela seu posicionamento reflexivo sobre a existência de um outro lado, oposto a esse primeiro, reproduzindo um padrão a ser alcançado, o dos povos ricos.

Esse padrão superior é legitimado por meio da lógica eurocêntrica, contrapondo aos padrões latino-americanos. Além disso, esse discurso propõe a divisão do mundo em duas partes, o dos países de primeiro mundo e os de terceiro. Nessa perspectiva, somos levados inconscientemente a perpetuar e classificar todos os elementos sociais dos países em duas categorias. Como consequência, estereótipos são criados, formas únicas de pensar são reproduzidas, cristalizando e uniformizando a sociedade (MARQUES, 2020).

Além disso, os comentários das aulas demonstram consciência crítica das/os participantes sobre os aspectos do racismo epistêmico, que se efetua socialmente desde diferentes perspectivas, desde formas de preconceitos até a desvalorização dos conhecimentos que foram/são produzidos fora do padrão colonial/moderno. Essa noção concebe o outro como objeto e não como produtor de conhecimento, asseverando a compreensão “[d]os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais” (GROSFOGUEL, 2006, p. 32). Nesse sentido, há a negação do outro, da sua capacidade de raciocínio, como também da sua capacidade de pensar e produzir conhecimentos, caracterizando-os como povos ignorantes.

Fernanda (102 – 105), juntamente com Sinhá Vitória e Érika, revela sua compreensão sobre os preconceitos e estereótipos relacionados aos países latino-americanos. Nesta perspectiva, a aluna toma como exemplo as compreensões sociais sobre o Paraguai que, de acordo com ela, sempre é representado negativamente nas mídias. Em seu discurso, a aluna expõe como as mídias sociais reproduzem representações que atravessam os indivíduos, perpetuando imposições sociais de ideologias dominantes ou que estão relacionadas a “uma condição definida no interior de uma estrutura social” (JODELET, s/d, P. 14, *apud.* BARBOSA, 2019, p. 19). A partir disso, há a estigmatização do povo paraguaio a partir da relação com tráfico de drogas, pobreza, vendas de produtos chineses, que são popularmente difundidos como produtos paraguaios, o que “reflete na memória e na identidade que os brasileiros constroem a respeito das pessoas desse país” (BARBOSA, 2019, p. 20).

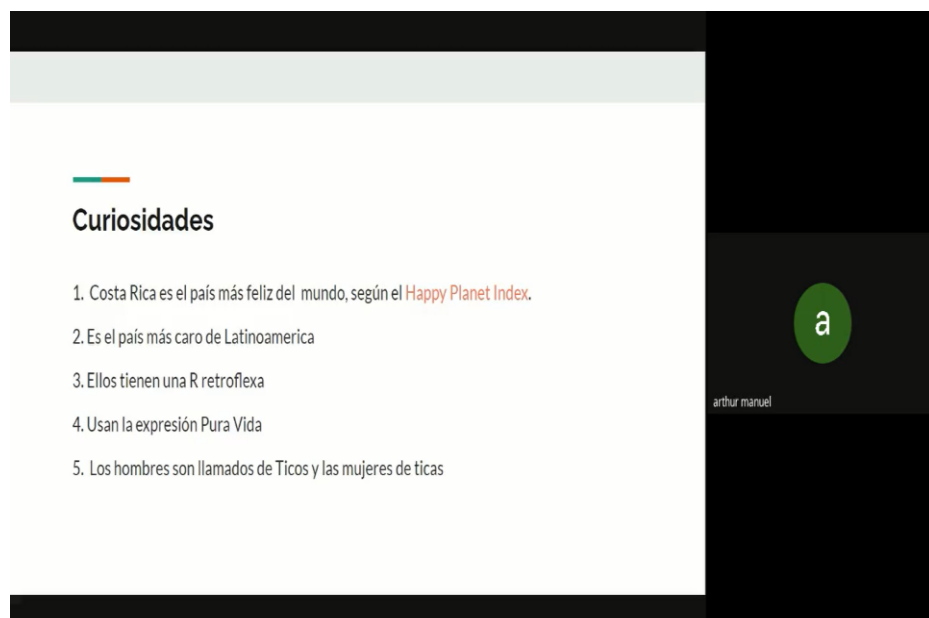
Na mesma perspectiva, Sinhá Vitória (106; 101 – 114) acrescenta um novo ponto de vista à discussão, relacionada ao preconceito social contra os povos indígenas, ou melhor, como a caracterização como povos indígenas assume valor pejorativo nas relações sociais. Compreendo

que a fala de Sinhá Vitória revela como a colonialidade do ser atua na subjetividade dos sujeitos, que “introduz o desafio de conectar os níveis genético, existencial e histórico onde se mostra de forma mais evidente seu lado colonial e suas fraturas” (TORRES, 2007, p. 130-131).

Nesse contexto, tal colonialidade impõe uma racionalidade baseada na construção social de raça, que perpetua e fossiliza socialmente a lógica da colonialidade. De acordo com Bezerra (2019), essa racionalidade não só reconhece e valida o padrão eurocêntrico das características fenotípicas de cor de pele, dos olhos, de cabelo, como também de elementos culturais, religiosos. Consequentemente, desvalida e exclui outras características, a dos colonizados, inferiorizando-as. Na mesma perspectiva, Torres (2007) afirma que são os povos negros, indígenas e outros sujeitos de cor os que sofrem preferencialmente atos viciosos reproduzidos dentro do sistema social. No contexto brasileiro, podemos ilustrar com o racismo estrutural, marcada pela “ausência de ‘ser’ em sujeitos racializados” (p. 145).

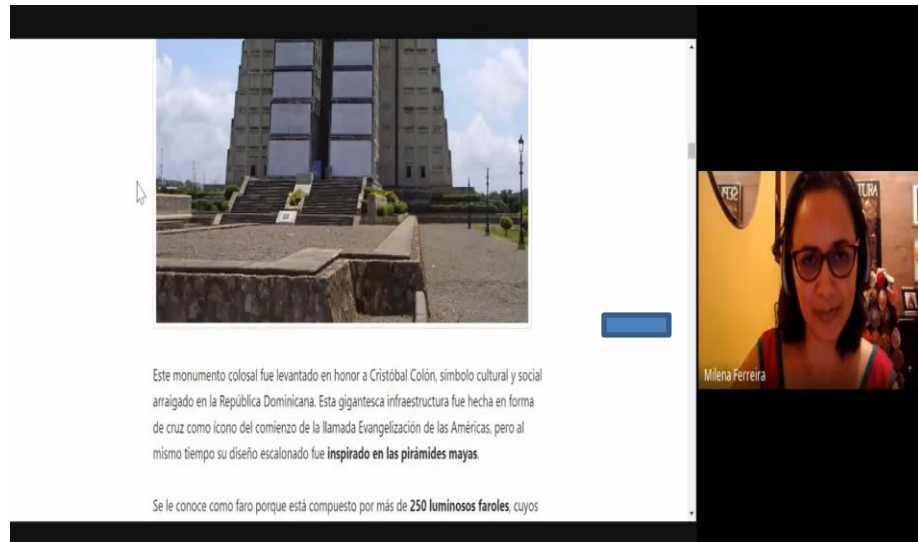
Em contrapartida a invisibilização dos países hispânicos e das práticas que produzem estereótipos sobre os países latino-americanos, propus que as/os alunas/os realizassem uma pequena pesquisa sobre curiosidades de alguns países hispânicos, enfocando aqueles que são esquecidos, marginalizados por todas/os nós. Essas pesquisas seriam apresentadas para todas/os participantes do curso. Seguem algumas imagens das apresentações:

Figura 6 – Apresentação de Jasmim sobre Porto Rico.



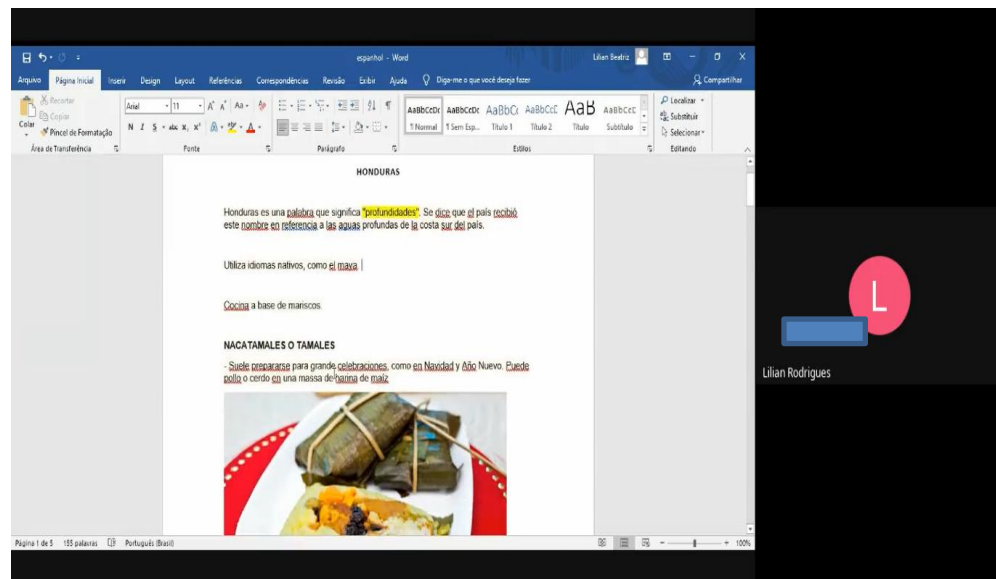
Fonte: autor, 2021.

Figura 7 – Investigação de Sinhá Vitória sobre República Dominicana



Fonte: autor, 2021.

Figura 8 – Apresentação de Cleide sobre Honduras.



Fonte: autor, 2021.

Acredito que, embasado no projeto decolonial sustentado pela interculturalidade crítica, possibilitei a promoção, com as aulas e a pesquisa sobre os países hispânicos, da compreensão da diversidade cultural no curso, a partir de um debate marcado pela promoção da reflexão crítica e

decolonial, buscando combater quaisquer tipos de discriminação, preconceito, estereótipos ou inferiorização dos outros conhecimentos.

Nesta perspectiva, compreendo que transgredi o espaço da sala de aula em que o professor é o único transmissor de conhecimentos, caminhando para um entendimento de que “quem aprende sempre tem algo a ensinar e quem ensina sempre tem algo a aprender” (MARQUES, 2020, p. 36). Desde uma via de mão dupla, no qual as/os educandas/os e eu trafegamos em uma perspectiva reflexiva, objetivando a formação crítica e decolonial de todas/os, a partir de conexões entre o global e o local, conhecendo “histórias nunca antes contadas e mostrando outras versões da mesma história. De acordo com Marques (2020), embora elementos relacionados à diversidade cultural e ao multiculturalismo sejam compreendidos como medidas de combate a atitudes preconceituosas, infelizmente, as questões sócio-históricas que as produzem são pouco debatidas nas escolas e universidades.

Desde uma perspectiva intercultural, acredito que, no curso, celebramos não somente o que temos em comum, mas, sim, o que temos de diferentes, valorizando o conhecimento local, buscando combater as garras do racismo epistemológico, a favor do interesse dos grupos invisibilizados, marginalizados, “por conta de gênero, cultura e bagagem sociocultural que foram com o tempo excluídos, silenciados ou inferiorizados (MARQUES, 2020, p. 37). Assim, ao refletir sobre as crenças e posicionamentos em relação ao diferente, promovendo discussões sobre estereótipos culturais e posicionamentos preconceituosas sobre o outro, houve a promoção nas aulas de uma prática onde “abordar essas diferenças pode ser benéfico para a desconstrução de preconceitos, para atualização de conhecimentos sobre diferentes realidades culturais e para o enriquecimento de representações de mundo na propagação natural da evolução cultural” (DOMINGOS; GODOY, 2021, p. 87).

4.3 “...Mujeres consideradas históricas, hipersexualización del cuerpo femenino o marginalización”.

Entre os temas que surgiram durante as discussões sobre os estereótipos e preconceitos sobre a América Latina, chamou-me muito a atenção a constante presença da temática relacionada à hiper sexualização da mulher latina e, como consequência, sua objetificação social. Como exposto no comentário a seguir:

Una de las discusiones que se plantearon en las clases, sería sobre la cultura de los países latinos, el hecho de que la persona no vea esta representación en las películas, novelas o libros con los que tuvimos contacto en nuestra vida. Siempre es una cuestión de estereotipo, siempre centrada en cuestiones dañinas o de manera generalizada, como: mujeres consideradas histéricas, hipersexualización del cuerpo femenino o marginalización (Martha, comentario no Padlet, 2021).

A partir disso, as/os alunas/os e eu nos colocamos a problematizar/questionar/refletir sobre os discursos sobre a mulher na sociedade brasileira, principalmente em relação a questões ligadas à sexualização da mulher, principalmente do corpo negro. Para tanto, lemos e discutimos o texto “La sociedad necesita dejar de sexualizar a las mujeres latinas⁴⁸”. Como questões iniciais, inquiri as/aos participantes sobre o que compreendem/pensam sobre a sexualização da mulher latina, os motivos para essa sexualização e os motivos das mulheres latinas serem representadas ou difundidas como mais sexuais.

Eu marco aqui o meu lugar de fala como homem cis, sendo assim, assumo que nunca passei por momentos constrangedores por causa de olhares, cantadas e assobios. Nunca andei na rua com medo de ser assediado por causa da roupa que eu vestia. Nunca fui sexualizado e nem objetificado, ao contrário, me foi permitido o papel de poder fazer tudo frente ao sexo feminino. Neste contexto, compreendo que, embora não seja meu local de fala e representatividade, pois meu locus, enquanto homem, é privilegiado, não posso me eximir da responsabilidade social, visto que, “as pessoas pertencentes aos grupos privilegiados, mesmo que conscientes e antirracistas, não deixam de se beneficiar pelas opressões dos outros” (LIMA; PEZENTE; HUNDERTMARK, 2021, p. 23).

Deste modo, ao ser comprometido com as lutas antissexistas e antirracistas e ser pró-feminismo, busquei discutir, refletir, problematizar, durante as aulas, pontos indispensáveis relacionados a hiper sexualização da mulher latina, a violência doméstica, a práticas sexistas e machistas, que, diariamente, vitimizam e matam a mulher no Brasil e no mundo.

Microcena 6 – Discursos sobre a mulher na sociedade atual.

115. **Jasmim:** Sí, sí, pues cuando se habla en mujer latina,
 116. principalmente la mujer brasileña, cubana, colombiana, son las
 117. mujeres negras que aparecen como esas mujeres con nalgas
 118. [sic] grandes, que saben bailar, por eso que hay esa imagen de
 119. la mujer negra, no hay como huir. Cuando se piensa en

⁴⁸ Disponível em: <https://www.statepress.com/article/2021/02/splaprensa-opinion-la-sociedad-necesita-dejar-de-sexualizar-a-las-mujeres-latinas#>. Acesso em: 04 de abril de 2021.

120. brasileños, son brasileños negros que o son “criminales”, o son
 121. las mujeres negras que bailan en el carnaval. Es básicamente
 122. eso. Esto yo supe cuando estoy hablando con nativos, es siempre
 123. “¿sabes bailar?”. Sabe? Esas cosas más sexuales. Yo me quedo
 124. “no me gusta” y me encanta bailar, todos saben, pero yo “no, no
 125. me gusta, me gusta leer, solo esto”. Pues yo iba a pasar eso
 126. nuevamente.
127. **Dora:** La mujer siempre tiene que pensar, sobre todo, todo lo
 128. que va a hacer. Muchas cosas son peligrosas, salir por la calle,
 129. salir por la noche, los prejuicios por su ropa. No me gusta
 130. también una cosa, cuando estoy viendo películas extranjeras y
 131. nacionales también que la mujer, la brasileña, es solo el cuerpo,
 132. como estábamos hablando en la otra clase. La brasileña
 133. especialmente que, no sé, siempre tiene una sexualización del
 134. cuerpo. Eu vou falar em português agora, ou então é alguma
 135. chamada que, assim, do filme, quando vai falar em depilação, aí
 136. tipo “depilação brasileira”. Aí passa assim, uma coisa de
 137. mulheres brasileiras seminuas. Enfim, isso me incomoda muito.
 138. Pero, no es solo este tipo de representación. Muchas veces la
 139. representación de la mujer, o de un personaje negro, es muy
 140. estereotipado, muy estereotipado.
141. **Yo:** ¿Alguien más?
142. **Sinhá Vitória:** Vivimos en una sociedad muy machista y
 143. nosotras mujeres somos avaliadas todo el tiempo. Entonces, si
 144. escogimos nos dedicar a casa, a familia, entonces tenemos
 145. siempre um dedo apuntado para nosotras. Si somos una buena
 146. madre, una buena esposa. Y si hacemos las dos cosas, né,
 147. entonces tenemos que ser maravillosas en la casa y en el trabajo.
 148. A nosotras no nos es permitido errar y siempre somos
 149. contestadas, porque nunca somos en el trabajo capaces lo
 150. suficiente. Nosotras no podemos gritar con alguien, porque
 151. estamos destemperadas, mal amadas, necesitamos de um
 152. hombre, de un namorado [sic]. Enfim [sic], estamos siempre
 153. siendo avaliadas. Creo que es esto, vivimos siempre siendo
 154. avaliadas, todo en tiempo. Además de los peligros que nosotras
 155. pasamos todo en tiempo, sea en casa, en la calle, en todos los
 156. ambientes. Hay siempre un hombre que cree que puede llegar
 157. para nosotras y hacer las ofertas que desea.
158. **Yo:** ¿Y como nosotros somos creados en nuestra sociedad?
 159. ¿Qué papel tienen los hombres y que papel tienen las mujeres?
160. **Sinhá Vitória:** ¿Puedo hablar? Yo crecí en una casa somos
 161. cinco hermanos, dos mujeres y tres hombres. En mi casa, como
 162. era la división de las actividades, entonces mi hermana y yo
 163. teníamos que lavar los platos, limpiar la casa, arreglar los
 164. cuartos; mis hermanos solamente estudiaban. Entonces,
 165. acordaban [sic] más tarde, iban a la escuela, asistían televisión;
 166. enquanto [sic] nosotras teníamos que hacer todas las tareas de
 167. casa y también estudiar.
- [...]
168. **Jasmim:** Bueno, soy la hermana mayor de dos hermanos, una
 169. chica y un chico. Pero nuestra creación fue muy machista pues
 170. mi padre impedía que mi hermano menor hiciera cualquier cosa
 171. para ayudar en los servicios de casa y podía salir tranquilamente,
 172. pero mi hermana y yo no que somos mayores que él. Después
 173. que mi madre falleció las cosas cambiaron bastante y mi
 174. padre intentó cambiar mi hermano, pero era muy tarde

(Transcrição da aula, 2021.

Os comentários de Jasmim (115 – 126; 168 - 174), Dora (127 – 140), Sinhá Vitória (142 – 157; 160 - 167) revelam outro aspecto dos efeitos da Colonialidade/Modernidade presente em nossa sociedade: a colonialidade de gênero. Essa outra forma de colonialidade, elaborada por Lugones (2020), surge como crítica a proposta de colonialidade do poder. Nas palavras da autora, “o olhar de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas pelo controle do sexo, seus recursos e produtos. Ele aceita o entendimento capitalista, eurocêntrico e global de gênero” (p, 56).

Na perspectiva da Lugones (2020), o conceito de gênero é invenção da Colonialidade, uma vez que, de acordo com a autora, anteriormente não existiam, nos povos originários, os padrões modernos de gênero. Além disso, com a inserção desse novo padrão no processo de colonização, as estruturas dos povos originários são modificadas socialmente. Como exemplo, a autora ilustra com as sociedades indígenas nas quais as mulheres assumiam papel de poder. No mais, a intersexualidade, homossexualidade e lesbianidade não eram compreendidas como práticas negativas.

Como exposto por Rocha (2021), Carvajal (2020) tece uma crítica à ideia do não patriarcado nas sociedades indígenas, visto que essas são múltiplas e, por isso, não podem ser generalizadas. Para tanto, a autora afirma que havia práticas patriarcais e padrões de gênero nas sociedades indígenas antes do processo colonizatório, um patriarcado ancestral. No entanto, durante a colonização, é inserido nessas sociedades o patriarcado dos homens europeus, um patriarcado colonial.

Os comentários de Jasmim (115 – 126) e Dora (127 – 140) revelam a hiper sexualização da mulher latina por meio de discursos relacionados ao visual do feminino, a partir de elementos corporais, que são difundidas e que reproduzem modos de pensar o corpo feminino dentro da sociedade. Esses discursos contribuíram e colaboram para a perpetuação e legitimação de práticas sociais que reproduzem o imaginário sobre a mulher, contribuindo para a perpetuação da dominação masculina.

Além disso, implicam a construção social de um padrão feminino latino relacionado à beleza (Jasmim, 117-119; 132 - 137), que, ocasionalmente, marginaliza/apaga estereótipos corporais outros. Esse ideal/padrão social de beleza presente nos discursos “é limitado por rígidos parâmetros no que diz respeito à idade, ao peso, à etnia e à classe” (RIBEIRO, 2005, p. 3). Além disso, essas propagandas reproduzem, a partir da imagem sobre o feminino, a objetificação desses corpos, que estão postos apenas para serem avistados, cuja finalidade é dar-se a olhar. Sendo assim, a objetificação e erotização do corpo feminino é observável desde alguns parâmetros, tais como o cabelo, a pose, o corpo, vestuário, movimentos corporais, entre outros.

Os comentários de Sinhá Vitória (142 – 157; 178 - 185) discursam sobre as experiências sociais de cunho machistas que são vivenciadas diariamente pelas mulheres. Experiências como, a vocação para as atividades domésticas e cuidar da família, a impossibilidade de errar, a constante avaliação social em diversos âmbitos, os perigos e violência. Essas práticas estão relacionadas ao sexismo que, de acordo com Rocha (2021, p. 88), as mulheres latino-americanas vivenciam e que “é diferente de outros contextos, considerando que a colonialidade/modernidade continua a produzir padrões de poder”.

Além disso, as palavras de Sinhá Vitória (148 – 150) revelam a intersecção entre as práticas sexistas e capitalistas, visto que, na perspectiva colonial-capitalista a mulher é coisificada e, de forma gratuita, barateada. Nesta perspectiva, ao interseccionar com o sexismo, o capitalismo obtém mais lucro, visto que, embora desempenhem a mesma função trabalhista, as mulheres são mais cobradas e recebem menores valores salariais. Nas palavras de Rocha (2021, p. 93), “as ideias de inferioridade feminina ou de baixa produtividade são vantajosas, pois as trabalhadoras trocam sua força de trabalho por um valor bastante inferior comparado aos seus colegas trabalhadores”.

Os discursos de Jasmim (168 – 174) e de Sinhá Vitória (160 – 167) expõem a naturalização dos papéis assumidos dentro da sociedade por homens e mulheres, onde o papel da mulher é ser responsável pelos cuidados e manutenção do espaço familiar. Nesta perspectiva, há a imposição do lar “como espaço para as mulheres e o capitalismo se aproveita disso para lucrar” (ROCHA, 2021, p. 93). Além disso, outra compreensão que é possível inferir é a lógica capitalista sobre a capacidade feminina de ter filhas/os. De acordo com Rocha (ibid.), essa capacidade é classificada como negativa e obrigatória, visto que as mulheres estão propensas a perderem oportunidades de emprego por engravidarem. Sendo assim, por estarem propensas ao desemprego e, “caso haja a

intersecção de raça, elas receberão salários cada vez menores e em situações trabalhistas informais” (ibid. p. 92).

Por fim, de acordo com Huzioka (2010), a colonialidade atua nas estruturas sócio-econômico-familiar com efeitos a naturalizar e determinar funções do ser mulher na sociedade, a partir de funções e tarefas “para as quais serve e as modalidades prováveis de sua existência” (p. 8). Sendo assim, são atribuídas às mulheres funções relacionadas aos cuidados das/os filhas/os e às tarefas domésticas, em consequência das suas características psicológicas e físicas. Nas meninas, a colonialidade atua no incentivo em, desde novas, aprender a cuidar da casa e das/os familiares, preparando-as para a maternidade e a vida doméstica.

Para continuar e aprofundar as discussões, propus as/aos alunas/os que refletíssemos sobre como a sociedade propaga padrões e valores a partir de propagandas, filmes, séries. Para tanto, depusitei no material didático do curso fotos de seis (6) campanhas publicitárias de marcas internacionalmente famosas⁴⁹ e, a partir disso, questionei sobre o conteúdo das propagandas, os valores sociais divulgados a partir das imagens, aos padrões estéticos das/os personagens das campanhas.

Microcena 7 – As propagandas publicitárias

175. **Cleide:** Yo estaba pensando varias cosas, una de esas cosas es que en el terminal,
176. acá en Arapiraca, porqué soy de la ciudad de Arapiraca, tiene que, como enfrente
177. al terminal, un grande outdoor, enorme, con una mujer con un tipo de sutiã [sic]
178. que es muy fino. Como que mostrando la cara de esta mujer, que casi no se ve,
179. solamente los pechos. Entonces, yo estaba pensando como estas propagandas no
180. precisan de un rostro, una face [sic], solamente cierta exhibición. Y yo estaba
181. pensando también que estas propagandas, anuncios, no son hechos solamente para
182. hombres, pero las mujeres como que esas imágenes pasan la sensación de “yo
183. quiero ser deseada también”, como “que puedo hacer para ser así o tengo que
184. comprar este tipo de producto para ser deseada por hombres o por mujeres
185. también”. Entonces estaba pensando como esto funcionaria tanto para hombres,
186. como para mujeres..
187. **Yo:** Qual o tipo de mulher representado nas postagens? Qual o padrão de mulher?
188. Porque Cleide falou, né, agora, é porque a mulher pode olhar para aquilo e dizer
189. assim: “eu quero ser desse jeito, eu quero ser essa mulher, eu quero ter essa
190. sensualidade”, mas, que tipo de mulher é essa?
191. **Cavalcante:** Mulheres brancas.
192. **Sinhá Vitória e Cleide (ao mesmo tempo):** Delgadas.
193. **Cleide:** Senos fartos. Como que delgada y, al mismo tiempo, con senos y bundas
194. [sic] fartos.
195. **Silvia:** É a representação de um ideal de mulher, né? Porque veja, é aquela mulher

⁴⁹ Disposto no apêndice F.

196. que ela é submissa, né? Ela está ali numa posição, a imagem representa uma
 197. posição de inferioridade da mulher e, ao mesmo tempo, é aquela mulher perfeita,
 198. fisicamente falando. Então, vai instigar ao homem cada vez mais subjugar o sexo
 199. oposto, enquanto que a mulher, ela vai tentar alcançar padrões de beleza, né?
 200. Padrões de estética para agradar seu companheiro. Pelo menos, eu penso dessa
 201. maneira.
202. **Yo:** Hay una palabra que me deja muy pensativo, que es perfecta, y ¿qué es una
 203. mujer perfecta? ¿y desde que punto y desde que perspectiva una mujer blanca, que
 204. es flaca, que es delgada y que es hermosa, y que es con senos fartos, qué tipo de
 205. mujer... y de qué patrón que nosotros estamos hablando?
206. **Sinhá Vitória:** El patrón europeo.
207. **Yo:** Es interesante que nosotros siempre volvemos a este patrón. Y es interesante
 208. vermos nosotros como nuestra vida está llena de estos patrones europeos. Porque
 209. se nós formos pensar, até sobre as modelos brasileiras que são muito famosas, por
 210. exemplo, qual é a grande modelo brasileira considerada até hoje? A Gisele
 211. Bündchen. Como é a Bündchen? Alguém descreve a Bündchen pra mim?
212. **Sinhá Vitória:** Delgada, alta, rúbia, el pelo liso y largo, ojos azules.
213. **Cleide:** Blanca, pero con bronzamento [sic] artificial. Es como, “negro es bonito,
 214. pero si es artificial”, porque si es natural no es tanto. Como si fuera esto
 (Transcrição da aula, 2021).

As reflexões das/os estudantes demonstram como as propagandas publicitárias naturalizam e perpetuam representações e classificações sociais do que pode ou deve ser padrão no mundo feminino. Nela, as propagandas, são construídos e reproduzidos sentidos relacionados a experiência social e das identidades de gênero. Neste contexto, atua como espaço de publicação, circulação, produção e consumo de práticas que, por um lado, privilegiam um padrão social estético e, por outro, marginalizam e invisibilizam outras estéticas. Além disso, cristalizam os papéis sociais atribuídos aos homens e mulheres, visto que “ao reiterar as representações sociais sobre comportamentos e posições sociais ocupadas por homens e mulheres, a publicidade favorece uma aprendizagem de gênero, tornando os papeis socialmente aceitos” (OLIVEIRA-CRUZ, 2017, p. 183-184).

Identifico que as/os alunas/os refletem profundamente as relações sociais entre o ser masculino e o ser feminino. Essas relações se baseiam em um sistema social de divisões, no qual somos levados a classificar as coisas e práticas a partir do critério de oposição entre o masculino e o feminino (BORDIEU, 1995). Como consequência, papéis distintos são perpetuados/fossilizados dentro da sociedade. Em outras palavras, enquanto o homem é socialmente privilegiado, assumindo um papel de superioridade, a mulher assume papel de submissão, subalternização, objetificação e inferiorização frente ao homem.

Os comentários de Cleide (177 – 180) revelam que a reprodução da ideia do corpo feminino como objeto de desejo do homem, uma vez que há o enfoque no corpo feminino, não em outros atributos. Nessa perspectiva, a mulher é objetificada conforme os padrões estéticos socialmente estabelecidos, com enfoque no corpo feminino. Esse que é desejável e agrada visualmente ao público do produto. Nessa perspectiva, os comentários da aluna revelam como a hiper sexualização alimenta a cultura machista, reproduzindo padrões estabelecidos socialmente e, com a objetificação do corpo feminino, as mulheres se tornam objeto de desejo. Como consequência, apaga-se seu potencial intelectual e psicológico.

Compreendo que essa objetificação, além do apagamento dos atributos psicológicos, emocionais e intelectuais, trabalham para que, além da objetificação do corpo feminino, coisificando a mulher, reforça o sentimento e a mentalidade masculina de superioridade, de dominação e propriedade frente a mulher. Como consequência, o ser mulher, o feminino, é reduzido a elemento a ser explorado, seja sexual, reprodutiva, doméstica e ou das demais formas de violação social.

Além disso, Cleide (181 – 185) e Silvia (199 – 200) argumentam sobre como as propagandas trabalham para a cultura do consumo, visto que, ao entrar em contato com os anúncios, é despertado o desejo de embelezar-se, de agradar ao outro. Sendo assim, é reforçado a compreensão do indivíduo como valor, no qual “o corpo é propriedade da mulher, o limite excessivo de sua individualidade. No exercício de sua posse, cabe à mulher o seu cuidado e o seu embelezamento” (OLIVEIRA-CRUZ, 2017, p. 185).

Considero que essa busca e propagação de um ideal feminino de beleza é conveniente ao patriarcado por cristalizar a compreensão da apreciação masculina como importante objetivo da mulher. A partir da constante busca e manutenção de um ideal, o padrão social de beleza se converte em um dos principais mecanismos de controle da capacidade feminina, visto que se gasta muito tempo, energia e dinheiro na busca pelo padrão. Desse modo, ao centrar-se em rotinas de embelezamento, as mulheres se tornam menos concorrentes para os homens no mercado de trabalho e, muitas vezes, dependentes financeiros destes.

Cavalcante (191), Sinhá Vitória e Cleide (192), Cleide (193) expõem a validação de uma estética, um padrão, a ser alcançado pela sociedade. Na visão dos alunos, esse padrão é loiro,

magro, branco. De acordo com Bezerra (2019), esse padrão superior é legitimado em relação à lógica eurocêntrica, caracterizada pelo caráter branco, europeu, heterossexual. Como consequência, essa estética, pertencente ao colonizador, não é representado pelos padrões brasileiros ou latino-americanos. Além disso, outra característica desse padrão foi exposta por Silvia (195 – 201), o domínio do masculino e a subjugação do feminino.

Nos comentários das/os alunas/os, compreendo reflexões sobre como as propagandas publicitárias naturalizam e reforçam a lógica do sistema moderno de gênero, visto que impõem/transmitem/normalizam/validam a lógica eurocêntrica, patriarcal, branca, heterossexual na qual as mulheres são compreendidas não como complementos desse sistema, mas subordinadas ao espaço familiar e reprodutivo.

Com vistas a continuar com as discussões, propus as/os alunas/os discutirmos sobre violência de gênero e feminicídio. Afinal, o tema era recorrente em nossos debates. Para isso, iniciei a conversa questionando sobre o que todas/os compreendiam sobre violência, os tipos de violências sofridas pelas mulheres, os motivos dessa violência e, por fim, o que compreendiam por feminicídio. Para melhor contextualizar, propus acessássemos a matéria jornalística “Vuelta al mundo: alarmantes cifras de feminicidios en Brasil, Colombia y México⁵⁰” e a leitura e discussão do texto “Casi 750 mujeres fueron asesinados em 2020 em cinco estados de Brasil⁵¹”. Segue microcena da aula:

Microcena 8 – Feminicídio.

215. **Yo:** ¿Qué es el femicidio?
 216. **Sinhá Vitória:** Morrer pelo simples fato de ser mulher. Sua condição de
 217. mulher lhe leva morte.
 218. **Yo:** Y, ¿por qué este pensamiento? ¿dónde surgió o de dónde surge esta ideia
 219. de que se puede hacer lo que quiere con la mujer?
 220. **Érika:** Porque a sociedade patriarcal vê a mulher como um produto, como um
 221. bichinho de estimação, como escrava. É essa visão da sociedade patriarcal,
 222. bela, recatada e do lar. Se você não seguir conforme... Se você não seguir
 223. conforme... É basicamente isso.
 224. **Fernanda:** Essa questão do poder masculino sobre a mulher, né, eles acham
 225. que têm, que dominam, que eles podem. Acho que até os homens mais
 226. desconstruídos, as vezes mostram esse lado machista, né, de poder. “Ah, essa

⁵⁰ Disponível em: <https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20210122-vuelta-mundo-femicidios-brasil-colombia-mexico>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

⁵¹ Disposto em: https://www.swissinfo.ch/spa/brasil-femicidios_casi-750-mujeres-fueron-asesinadas-en-2020-en-cinco-estados-de-brasil/46420970. Acesso em: 06 de abril de 2021.

227. roupa é muito curta”, “ah, você não pode falar com essa pessoa porque essa
 228. pessoa...”. Usa o lado psicológico muitas vezes quando a pessoa não é agressiva,
 229. assim, de forma direta pra fazer crer que você tá errado, então toda
 230. essa dominação do feminino, sabe? Do masculino sobre o feminino, acho que
 231. é um pouco disso.
 232. **Yo:** Y los chicos, los chicos están extremadamente calladitos, quiero escucharlos
 233. un poquito sobre eso. ¿Qué sienten ustedes y que creen ustedes ser este
 234. problema? Porque nosotros hombres, y me pongo en esta situación, ¿Cómo
 235. nosotros vemos a las mujeres y porque pensamos, o no, [...] que la mujer es
 236. un producto?
 237. **Cavalcante:** Yo pienso que es una situación muy delicada, porque es una
 238. situación que viene de muy antiguamente [sic] y pasa muy por...
 239. ... é bem cultural... [...] Porque mucho tiempo atrás
 240. hombres dentro de casa, né, quem mandava y mujeres só cuidavam da casa e
 241. dos filhos., né? E assim, acho que isso é uma questão cultural também de
 242. dentro de casa. [...]E, assim, hoje em dia existe até mulheres que não
 243. defendem o feminismo, então isso pra mim é muito grave. Pra mim esse é um
 244. ponto que deve ser levantado porque é a mesma coisa de eu não entender
 245. negros não serem contra o racismo, ou, enfim, tem muitas vertentes. Então, aí
 246. a gente encontra um ponto de um abismo aí, né, um abismo histórico, porque
 247. é um ponto de erro. É um ponto que a gente (estralar dos dedos)... um erro na
 248. matriz [...]É uma realidade presente, só que não é meu lugar de fala
 249. logicamente, mas eu, quando posso, visto a camisa pra defender essa
 250. realidade, né? Mas eu acho que passa muito por isso, é um dado histórico,
 251. mas nada impossível. Lutas estão aí para ser vividas, lutas estão aí para ser
 252. vivenciadas, debatidas, militância também tem (Transcrição da aula, 2021).

Os comentários acima de Sinhá Vitória (216 – 217), Érika (220 – 223) e Fernanda (224 – 231) refletem sobre a discriminação e a violência contra a mulher presente na sociedade brasileira. Para as estudantes, essa atitude é fruto da racionalidade patriarcal que produz padrões sociais a mulher, impondo-as a submissão e a subjugação familiar ao homem. É o sentimento de dominação machista frente a mulher que produz o feminicídio.

As reflexões propostas pelas alunas se relacionam com a compreensão de feminicídio proposto por Carcedo Cabañas e Sargot Rodriguez (2002), que o concebem como uma prática violenta contra as mulheres devido a questões de gênero, caracterizada com a forma de extrema violência baseada na inequidade de gênero, exercida por homens a partir do seu desejo de dominação, controle, poder e submissão.

Embora seja homem e, nesse contexto privilegiado, pude sentir e vivenciar, nos discursos das alunas, fatos concretos que provavelmente são vividos diariamente por elas. Eu não sentia, mas isso não me impedia de abrir-me a essas histórias nuas e cruas. Falas sobre as consequências da sociedade patriarcal. Compreendo que, esse contexto, destaca a importância da escuta atenta as outras realidades, de colocar-se no lugar do outro e estar atento as experiências e vivências das/os

participantes. Além disso, “essa é uma forma de valorizar os conhecimentos que os alunos e as alunas trazem consigo” (BEZERRA, 2019, p. 137).

Durante a aula, percebi que apenas as meninas estavam participando das discussões sobre feminicídio e a compreensão da mulher na sociedade. Muito inquieto pelo silêncio dos alunos, direcionei a discussão para eles (232 - 236), para que pudessem expor seus pontos de vistas e, se necessário, ressignificá-los. Compreendo que, por não ser lugar de fala dos homens, os participantes decidiram silenciar-se. No entanto, somos nós, os homens, os socialmente privilegiados e, também, os principais atores das práticas machistas, misóginas e violentas. Sendo assim, quis ouvir as opiniões deles, compreender seus pontos de vista, suas vivências e experiências. Afinal, somos todos atores nesse teatro chamado vida.

Cavalcante, assim como as alunas, compreende que o feminicídio é fruto histórico de hábitos patriarcais perpetuados em nossa sociedade e reproduzidos nos âmbitos familiares (239 - 242). Ele reconheceu a família como instrumento de socialização da naturalização das colonialidades, ou seja, é dentro de casa que aprendemos a sermos machistas, misóginos, a reproduzirmos a dominação do homem frente a mulher, entre outros. Além disso, embora não seja seu lugar de fala, Cavalcante reconhece a importância de se opor a tais racionalidades e lutar contra elas, ou seja, embora homem e socialmente privilegiado, isso não o impede de lutar pelas mulheres e contra a violência frente a elas.

Neste contexto, meu objetivo foi propor espaços, desde a aprendizagem da língua espanhola, para o desenvolvimento da formação cidadã, a partir da discussão/problematização das ações machistas, misóginas, patriarcais que constantemente subalternizam, subjugam, marginalizam, violentam e matam as mulheres na sociedade. Por meio das reflexões, destacamos e refletimos como as práticas patriarcais são prejudiciais e produzem consequências negativas para todas/os. Compreendo que, a partir das discussões, as/os participantes e eu fomos levados a refletir e a conscientizar-nos sobre nossas ações e atitudes desde uma problemática grave na sociedade, buscando agir e engajar-nos em práticas discursivas pró-feministas.

5. POR FIM, ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Nos últimos anos, vivemos e experienciamos momentos sombrios, por um lado, marcado pela pandemia da covid-19, que diariamente acomete, adoce e mata centenas e milhares de pessoas em todo o mundo. Por outro lado, enfrentamos atitudes fascistas e negacionistas que atacam e deslegitimam a ciência, desvalorizam a vida e ameaçam a democracia brasileira. Além disso, ainda convivemos com a banalização da vida humana e não humana, perpetuada e mantida a partir de práticas racistas, machistas, LGBTQIA+fóbicas, gordofóbicas, entre outras.

Neste contexto, preocupou-me o dilema sobre o *quê* e *como* ensinar língua espanhola, uma vez que se tornou necessário e relevante que a vida e as questões sociais sejam pauta e currículo nas instituições escolares e universitárias, dado que “já não cabem nos programas escolares os conhecimentos que buscam apenas instrumentalizar, classificar, homogeneizar e até mesmo objetificar as vivências humanas e não humanas” (MOREIRA JUNIOR, 2021, p. 64).

Sendo assim, compreendo que o curso “Leitura, oralidade e escrita em língua espanhola: práticas de letramento crítico e decolonialidade” possibilitou a elaboração de um currículo e desenvolvimento de práticas de ensino voltado para a (des-re) construção de perspectivas coloniais que, além de perpetuar e fossilizar práticas que apagam e marginalizam vozes, perpetuam um sistema de opressão em nossa sociedade que desumanizam o ser humano. Esse processo se deu a partir das abordagens teóricas do Letramento Crítico e dos estudos decoloniais, por meio da promoção do ensino-aprendizagem de língua espanhola embasada na formação decolonial e crítico-cidadã e das habilidades linguístico-discursivas para a construção de participantes/sujeitos cidadãos com o poder de transformar o mundo, por meio do seu engajamento crítico e discursivo, a partir das suas realidades sociais.

Para tanto, busquei novas formas de ensinar-aprender língua espanhola, desde um processo que caminhou para além da exposição exclusiva das regras gramaticais e ortográficas, reconhecendo a importância da construção de espaços de construção e aprimoramento do ser humano, voltados a autonomia e ao valor educacional, a partir de uma abordagem conscientizadora, de engajamento social e atuação no mundo.

Acredito que é um tipo aprendizado com benefícios, pois coloca vê os alunos de maneira ativa, e seja para ter uma visão crítica de temas ou continuar a estudar o idioma, é preciso exercitar a autonomia (Dora, questionário final, 2021).

[...]

Entrei no curso pensando em aprender mais sobre espanhol, mas, ao longo das aulas, percebi que, além de aprender espanhol, pude refletir sobre temas tão corriqueiros e que, em outros lugares, não são discutidos. Participar do curso foi um momento de experiências novas e desafiadoras, na verdade, se colocar no lugar de outra pessoa, que foi a proposta feita em diversas oficinas, é uma atividade que exige uma capacidade crítica e empática sem igual (Maria, questionário final, 2021).

[...]

Significou avançar mais no estudo da língua espanhol bem como me tornar mais consciente de problemáticas que são naturalizadas em nossa sociedade. Sobre isso, também incluo como significativo uma mudança de uma posição resignada para uma mais ativa, as coisas são passíveis de mudança, embora nunca seja faço... discutir sobre, saber das coisas, é um bom começo, mas deve ser continuado com o constante questionamento: o que posso fazer para mudar isso? (Cleide, questionário final, 2021).

Acredito que, ao reconhecer e possibilitar a prática da autonomia das/os participantes, as/os alunas/os se tornaram protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, rompendo com o modelo tradicional de ensino. Na perspectiva adotada no curso, eu, enquanto professor-mediador, já não assumi o papel do único que educa, mas, em constante diálogo com as/os alunas/os, também fui educado. Ou seja, ambos participantes, alunas/os e eu, crescemos juntos, onde “os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 2019, p. 96).

Além disso, houve o rompimento com a perspectiva bancária do arquivamento do conhecimento. A partir da prática problematizadora, os conhecimentos já não são/foram minha propriedade, mas, sim, assume papel de incidência reflexiva entre os/as meus/minhas alunos/alunas e eu, desde uma prática problematizadora. Nesta perspectiva, as/os participantes “são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (ibid., p. 97).

Deste modo, ao serem desafiados a assumirem uma prática reflexiva, questionadora, problematizadora, desde suas realidades e ações no e com o mundo, as/os alunas/os “mais se sentirão desafios” (ibid., p. 98). No mais, na perspectiva da educação como prática libertadora, já não há mais a manutenção da dominação, da negação do ser humano e suas realidades, desligado do mundo, mas, sim, há o desenvolvimento, por partes das/os participantes, do “seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes parece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (ibid., p. 100).

No tocante à formação crítico-reflexiva, reconheço que as/os alunas/os passaram por um processo de desencadeamento da reflexão crítica e decolonial, como podemos identificar nos comentários abaixo:

É uma proposta que nos permite refletir sobre situações tão naturalizadas que quando questionadas nos deixava sem respostas. A quebra dessa naturalização frente a tantas problemáticas presentes em nossa sociedade, nos faz refletir sobre possíveis soluções. Além disso, proporciona aprender o espanhol de forma mais natural, sem nos submeter a um ensino mecanicista apenas sobre regras gramaticais que não ensina a nenhum indivíduo a interagir em qualquer que seja a língua estudada (Fernanda, questionário final, 2021).

[...]

Em meio a esse caos que vivemos no Brasil, nesse momento cheio de pressões, incertezas e ausências, as terças e quintas eram o momento de alívio. Aquele momento que não precisava preparar nada, apenas chegar e falar a primeira coisa que vinha na cabeça. Tenho certeza que falei demais (sempre tinha essa impressão...rsrsrs)...mas enfim... foi uma excelente experiência. Aprendi tanta coisa. Sigo observando e questionando as coisas que consigo identificar de nossas aulas na prática diária, nas falas minhas, de amigos... sigo questionando e tentando decolonizar o máximo que posso. Aplicar o discurso da aula no dia a dia, corrigir os vícios e buscar essa melhoria social (Sinhá Vitória, questionário final, 2021).

[...]

Achei muito bacana pois além do avanço na língua, através da prática escrita e oral, houve um avanço nas reflexões pessoais, me sinto mais consciente de coisas que antes pouco havia parado para pensar. Acho que foi muito legal o exercício de tentar desnaturalizar as coisas, pensar por outros caminhos. Apesar de não ser fácil, é algo importantíssimo e o curso ajudou muito nesse sentido (Cleide, 2021).

Diante dos depoimentos das/dos participantes, compreendi que o curso proposto possibilitou momentos de reflexões essenciais, desde o trabalho com a língua espanhola, a partir da criação de espaços dialógicos de discussão, problematização, questionamento de práticas cristalizadas e fossilizadas em nossa sociedade. Com isso, houve uma mudança de conduta que, anteriormente, não seria possível. Essas reflexões partiram de questões sociais, principalmente da avaliação dos mais diversos contextos, objetivando transformações e tomadas de ações, sempre em busca de uma sociedade mais justa, democrática, sem preconceito, com amor, menos opressora.

Para tanto, pautei-me em estratégias e temas que oportunizassem discussões sobre os sistemas sociais e as práticas coloniais que, constantemente, diminuem, marginalizam, excluem, geram desigualdades sociais e, mais profundamente, geram violência e morte. Sendo assim, busquei promover um ensino de língua espanhola a partir de temas sociais que promovem a

equidade nos mais diversos contextos das/os participantes, voltando-nos a prática reflexiva, de transformação e ação, para o engajamento crítico e discursivo em busca da Justiça Social.

Além do mais, o curso se propôs a um diálogo harmonioso entre as habilidades linguístico-discursivas e a formação decolonial e crítica, como exposto nos comentários a seguir:

Durante as discussões podíamos falar e ouvir os colegas em língua espanhola, os vídeos em espanhol também nos ajudaram a aguçar a audição na língua alvo, a leitura não ficou de fora, foi realizada pelos alunos e pelo professor em sala de aula proporcionando conhecer palavras novas, melhorar a leitura contínua e a compreensão de texto (Fernanda, questionário final, 2021).

[...]

Eu percebo que eu consigo escrever mais e melhor na língua estudada. O falar ainda emperro pelo esquecimento e ausência de vocabulário. O ler ficou mais fácil, o ouvir também. Consegui assistir e compreender vídeos que antes precisava de umas três ou quatro repetições (e às vezes até da legenda) [...] consegui pensar e escrever direto na língua. Quando sentava para produzir os textos o idioma já vinha a mente e consegui trabalhar diretamente com ele. [...]E acredito que essa é a mágica desse curso: essa autonomia que nos proporciona e esses desafios que assumimos na hora de produzir (Sinhá Vitória, questionário final, 2021).

[...]

As contribuições do curso vão além das habilidades linguísticas-discursivas em língua espanhol, mas essas habilidades foram contempladas no curso, visto que refletimos sobre pontos que fazem parte de nossas relações sociais, ouvimos pontos de vista e escrevemos sobre as nossas impressões diante de realidades diversas (Maria, questionário final, 2021).

[...]

Definitivamente! Eu estava enferrujada na prática do espanhol, então foi legal ter sido convocada a falar, a praticar oralmente e na escrita. Além de que houve expansão do vocabulário e até de gramática, que acaba atravessando a verbalidade (Cleide, questionário final, 2021).

Identifico que, a partir dos comentários das/os participantes, o curso contemplou as necessidades relacionadas a aprendizagem da língua espanhola dos participantes, no que tange as competências linguístico-discursivas. Confesso que, durante todo o curso, preocupava-me a ideia de ter que propor a formação decolonial e crítico-cidadã, sem desconsiderar o estudo dos elementos gramaticais e ortográficos da língua. Sendo assim, compreendo que consegui desenvolver um ensino-aprendizagem da língua espanhola e a formação crítica, estabelecendo um diálogo harmonioso entre essas habilidades e a desnaturalização das práticas que promovem a desumanização do ser humano.

Outro fator a se destacar é a escolha por trabalhar com gêneros textuais, a partir da perspectiva crítica, como proposta voltada a formação crítico-cidadã e o desenvolvimento linguístico-discursivo das/os alunas/os. Para tanto, assumi a perspectiva da Escrita como processo, ao compreender que não devo focar apenas no produto final – a produção textual pronta -, mas centrar-me na riqueza de todo o processo. Assim, elaborei uma sequência didática da escrita como processo, levando em consideração os seguintes passos: 1. Discussão na aula sobre os temas sociais; 2. Apresentação do gênero, características e estruturas; 3. Planejamento; 4. Redação; 5. Reescrita. Como demonstrado por Meniconi (2017), esse processo dá origem “a outros subprocessos tais como a geração de ideias, a formulação de objetivos e a avaliação das produções” (p. 31).

Assim, como professor engajado em práticas decoloniais e de letramento crítico, não me preocupei apenas com a construção de textos coesos e coerentes, ou com a aprendizagem de regras gramaticais, ortográficas e vocabulário, mas, principalmente, com o conteúdo das produções escritas, uma vez que são constituídas por opiniões, crenças e valores, fruto das bagagens sócio-historicamente construídas. Ou seja, além de tentar contribuir para a elaboração de textos bem articulados, objetivei também a formação crítico-cidadã dos participantes (MENICONI, 2017, p. 35). Sobre esse trabalho, a seguir, apresento comentários das alunas:

Ahhhhh!!! Um encanto! Eu simplesmente amei cada produção. O ato de sentar e pensar em cada situação, vivenciar os personagens, pesquisar sobre o tema e produzir foi extremamente prazeroso. As ideias fervilhavam. E que me trouxe muito prazer foi já pensar esse texto na língua estudada. Escrever direto no espanhol. Eu amei!! (Sinhá Vitória, questionário final, 2021).

[...]

Antes eu tinha receio, pois sempre achei extremamente difícil a escrita, sempre ficava muito tempo verificando se cada letra estava certa e assim a escrita acabou se tornando algo desgastante para mim. No entanto, a estratégia de no curso de adotarmos a escrita de um modo descontraído pois poderíamos desenvolver a partir de nossa criatividade, foi bem legal, de forma que me senti empolgada em fazer as produções escritas! Nem sempre foi fácil, pois além da escrita em si só se tratava de um exercício de reflexão, de se colocar em uma outra posição, de pensar diferente. Mas foi super enriquecedor, atualmente posso dizer que sinto orgulho do meu avanço na escrita, e espero avançar mais já que agora vejo que a escrita pode ser divertida (Cleide, questionário final, 2021).

Nesse momento, gostaria de, novamente, destacar o papel fundamental do Projeto Casas de Cultura no Campus no contexto universitário da UFAL, como espaço de formação inicial e continuada dos alunos das graduações da FALE; por propor aos professores em formação desafios

a respeito da busca por novas propostas de ensino voltadas a formação cidadã; pela formação de alunos críticos e que buscam/lutam por uma sociedade melhor para todos; por possibilitar o ensino-aprendizagem de línguas de modo significativo e contextualizado. Por esses motivos, é que demarco minha luta pelo retorno e continuidade desse importante Projeto.

Outrossim, é necessário tecer considerações sobre minhas vivências e experiências como professor-pesquisador no curso remoto. Inicialmente, destaco meu amadurecimento como professor-pesquisador e cidadão, que, dentro do curso remoto, busquei propor práticas críticas e decoloniais, a partir de novas propostas de ensino-aprendizagem direcionadas a formação de cidadãos reflexivos e engajados na construção de uma sociedade melhor para todos, transgredindo um modelo de ensino de línguas apassivador e perpetuador de práticas que desumanizam o ser humano.

No entanto, compreendo que esse amadurecimento vem acontecendo desde meu ingresso no Projeto Casas de Cultura no Campus, em 2016, espaço onde eu começaria a dar meus primeiros passos sobre o que é ser professor e, posteriormente, pesquisador. No CCC, vivi experiências que me constituíram, e ainda constituem, como professor. Devo ao Projeto, muito daquilo que eu sou como profissional. Aqui, aprendi a refletir constantemente sobre o meu fazer docente, desde uma posição reflexiva em busca de uma melhor prática pedagógica, sempre requerendo constantes problematizações, busca por novas respostas, abandono de métodos, entre outros. Neste espaço, aprendi que nunca estou pronto e acabado, mas em um processo formativo contínuo, que nunca acaba, que é permanente.

Em tempos sombrios, onde todos tivemos que nos isolar e tomar cuidados relacionados a Covid-19, tive que aprender a lidar com uma nova realidade e um novo modo de ensino, o ensino remoto. Nesse contexto, muitos foram os desafios encontrados por mim: dificuldades relacionadas ao uso e dependência da internet e das plataformas digitais; a ausência da interação física com meus/minhas alunos/as – eu nunca tinha dado aula sem estar presencial com todas/os; muitas das vezes, as aulas eram ministradas sem a imagem ou áudios dos participantes, pois muitos também não se sentiam confortáveis com a nova modalidade; além dos impactos econômicos, sociais, históricos, educacionais e do bem-estar. Eu relembro como esses fatores eram angustiantes, pois causavam cansaço e frustração.

Embora imerso nessas questões, acredito que assumi, durante o curso, uma postura constantemente reflexiva e problematizadora, para uma melhor prática docente, a partir das interações entre todas/os participantes para: a promoção da ampliação dos pontos de vistas delas/deles, como também os meus; a (des-re)construção de verdades cristalizadas e fossilizadas; a (re) significação sobre temas sociais; a problematização dos sistemas sociais que desumanizam e oprimem uns em detrimento de outros; o (re)design dos discursos relacionados a preconceitos, estigmas sociais, opressões e injustiças; a busca pela transformação e ação de um mundo mais justo e melhor a todas/os.

Ainda que tenha assumido muitas vezes o papel do advogado do Diabo, eu também passei por diversos momentos de reflexão crítica e decolonial. Acredito que isso revela que, embora embasado em teorias críticas, eu, enquanto ser social, também estou constituído por experiências e bagagens sociais que, muitas vezes, reproduzem e mantêm práticas coloniais, que oprimem, marginalizam e excluem. Eu também sou constantemente afetado pelas racionalidades coloniais. Compreendo que isso revela a necessidade de, enquanto professor, sair do pedestal de detentor do conhecimento e assumir, como todas/os demais participantes, o papel de aprendiz. Assim, a sala de aula se torna um espaço de aprendizagem para todas/os.

Por fim, compreendo o papel fundamental dos espaços formativos de aprendizagem da língua espanhola, como possibilitador da construção de um mundo melhor, mais justo. Para tanto, é necessário a construção de espaços dialógicos, problematizadores, reflexivos, que resistam e lutem contra as práticas opressoras e desumanizadoras dentro da sociedade. Acredito que, com minha pesquisa, demonstrei que é possível e necessário a aprendizagem da língua, não focada unicamente em estruturas gramaticais e ortográficas, mas, sim, pautada em estratégias que desenvolvam as competências linguístico-discursivas e, também, a formação decolonial e crítico-reflexiva de todas/os, construindo uma educação em busca da justiça social.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E; ELLIS, C.; JONES, S. H. *Autoethnography*. United States of America: Oxford University Press, 2015.
- ARAUJO, V. R. SABER QUEM SE É: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DECOLONIAL E SENTIPENSANTE. *Revista SURES*, nº. 09, pp. 71-84, 2017.
- ARAUJO, J. N. M. Formação de professores de espanhol no Projeto Casas de Cultura no campus: ecologia dos saberes e letramento crítico. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, p.115. 2018.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª ed, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista brasileira de ciência política*, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, F. K. L. D. Interações multimodais em contexto intercultural: uma proposta de ensino de língua espanhola. Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 186f, 2019.
- BEZERRA, H. M. B. O processo de ensino-aprendizagem da produção de resenhas críticas em língua espanhola: leitura, escrita, correção e reescrita. Relatório final de Iniciação Científica, (Licenciatura em Letras Espanhol) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.
- BEZERRA, S. S. Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico. Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 194f, 2019.
- BEZERRA, S. S; AGRA, C. B; ARAUJO, J. N. M. PEDAGOGIA DECOLONIAL E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: REFLEXÕES SOBRE NARRATIVAS AUTOETNOGRÁFICAS. *REVISTA DIGITAL DO INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA – UNILA*, v. 1, p. 95-106, 2020.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Fazenda. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Estado de Fazenda, 1998.
- BORDIEU, P. A dominação masculina. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, v.2, n. 20, p. 133-184, 1995.

CAMPBELL, R. P. B.; IFA, S. A formação crítica de alunos e professores de inglês: uma relação entre escrita, argumentação e letramento crítico. ISSN: 1519-5392. ENTRETEXTOS (UEL), v. 16, n.2, p. 127-152, 2016.

CARCEDO CABANAS, A.; SAGOT RODRIGUEZ, M. Femicídio en Costa Rica: balance mortal. Med. leg. Costa Rica [online], v. 19, n. 1, 2002

CARVALHO, E. R. N. Desestrangueirização: reflexões de uma professora de língua inglesa em processo de descolinização. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2013.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: _____. (Eds). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 9-23, 2007.

CERVETTI, N.; PARDALES P.; DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. 2001.

CERVO, L. M.; MARTINS, T. S.; PETRI, V. Contradição, Luta, Resistência: Reflexões sobre a exclusão da Língua Espanhola no Currículo do Ensino Médio Brasileiro. Caderno de Letras, Niterói, v. 29, n. 57, p. 319-340, 2018.

COELHO, P. L. Educação das relações étnico-raciais e decolonialidade na formação de professoras(es) de ciências naturais: reflexões sobre identidade étnico-racial, direitos humanos e ensino. Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Sergipe, 180f, 2020.

CORREIA, G. Ensino-aprendizagem da língua espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus: propostas e encaminhamentos para formação crítica. Trabalho de Conclusão de Curso, (Licenciatura em Letras Espanhol) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

COSTA NETO, A. G. A Denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. Revista EIXO, Brasília – DF, v. 5, n. 2, 2016.

DAVIS, A. Mulheres, cultura e política. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGOS, C.; GODOY, E. O Desenvolvimento da Competência Intercultural Pragmática e os Estereótipos no Ensino de ELE. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 67, pp. 82–104, 2021.

DUARTE, S. M. Os impactos do modelo tradicional de ensino da transposição didática e no fracasso escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2018.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FEITOSA, D. S. Ensino-aprendizagem da produção escrita de artigos de opinião em língua espanhola: uma pesquisa-ação no Projeto Casas de Cultura no Campus. Relatório final de Iniciação Científica, (Licenciatura em Letras Espanhol) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

FEITOSA, D. S. Argumentação e Letramento Crítico: uma análise da produção textual dos alunos de língua espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus. Trabalho de Conclusão de Curso, (Licenciatura em Letras Espanhol) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

FONTES, E. N. Formação de professores de inglês e questões contemporâneas no Projeto Casas de Cultura no Campus: letramentos, formação cidadã e avaliação. Relatório final de Iniciação Científica, (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

FRANÇA, L. S. Gênero e sexualidade nas aulas de língua inglesa do Projeto Casas de Cultura no Campus: letramento crítico e a (re)construção de identidades sociais. Trabalho de Conclusão de Curso, (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 68ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da Lei 13.415/2017. *Educação*, v. 42, n. 3, p. 569-583, 2017.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução Flávia Gouveia. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HAUPT, C.; VIEIRA, M. M. C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos. *Estudos da língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, p. 83 – 101, 2013.

HUZIOKA, L. L. Diálogos entre colonialidade e feminismo: para uma abordagem latino-americana. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos*, 2010, Florianópolis. *Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos*, 2010.

IFA, S; STELLA, P. Uma perspectiva letrada para o referencial curricular de línguas estrangeiras em alagoas: questões e desafios. In: STELLA, P.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA, S. (orgs.). *Transculturalidade e descolonialidade nos estudos em inglês no Brasil*. Maceió, AL: Edufal, 2014.

- JANKS, H. Literacy and power. Nova York, London: Routledge, 2010.
- JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, Taylor & Francis Online, v. 4, nº 2, p. 225-243, 2013.
- JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Org) *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a Sala de aula de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-39, 2016.
- JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, v. 8, p. 79-105, 2007.
- KATO, M No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. pp.07, 1986.
- KLINCZAK, M. Impacto da covid-19 na educação básica. *Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*, UFScar, 2020.
- KWET, M. A ameaça nada sutil do Colonialismo Digita. *OUTRAS PALAVRAS*, 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/a-ameaca-nada-sutil-do-colonialismo-digital/>. Acesso em: 12 abril 2022.
- LANDER, E. et al. (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales = Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical literacy and New Technologies. Paper presented at the American Education Research Association. San Diego, 1998.
- LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, p. 211-236, 1988.
- LEFFA, V. Língua estrangeira: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. 2014.
- LEWISON, M. et al. Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*. 79, 5; ProQuest, p. 382, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- LIBÂNEO, J. C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

LIMA, F. S.; PEZENTE, C. R.; HUNDERTMARK, J. R. T. As evidências racistas e sexistas no campo de atuação da Lei Maria da Penha: uma leitura pela perspectiva da colonialidade. *Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*, v. 7, n. 1, p. 91 – 111, 2021.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: CASTRO -GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R (orgs.). *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana–Siglo del Hombre, pp.127-167, 2007.

MARQUES, S. S. Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 111f, 2020.

MARTÍN, I. *Síntesis: curso de lengua española*. 1 ed. São Paulo, Ática, 2010.

MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *RBLA*, v.10, n.1, pp. 135-158, 2010.

MENICONI, F. C. O ensino da produção escrita para alunos iniciantes no aprendizado de Língua Espanhola: uma pesquisa-ação no curso de Letras. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

MENICONI, F. C. *ESCRITA EM LÍNGUA ESPANHOLA: é possível produzir textos nas fases iniciais do ensino-aprendizagem de um novo idioma?* 1 ed. Maceió: EDUFAL e IMPRENSA OFICIAL GRACILIANO RAMOS, 2017.

MIGNOLO, W. D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.

MIGNOLO, W. D. *La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso*. Tabula Rosa, Bogotá 0- Colombia, n. 8, p. 243 – 281, 2008.

MIGNOLO, W. D. A. *COLONIALIDADE: o lado mais obscuro da modernidade*. Trad. OLIVEIRA, M. RCBS, Vol. 32, n. 94, 2017.

MOITA LOPES, L. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, Luiz. Paulo da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006

MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzima Goettenauer de Marins (Orgs.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: FALE – UFMG, p. 37-50, 2012.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: HILSDORF ROCHA, C.; MACIEL, R. G. (Org). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 31 – 50, 2013.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. Português como Língua Adicional e Letramento Crítico: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 190f, 2016.

MOREIRA JUNIOR, R. S. POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA: UMA EXPERIÊNCIA REMOTA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. Revista Humanidades e Inovação, v. 8, n.30, 2021.

MORENO, A. B. A. La enseñanza de lengua española en Brasil: historia, legislación, resistencias. Iberoamericana Social: Revista-red de estudios sociales, v. 1, p. 61-79, 2019.

MULIK, K. B. Letramento crítico e interculturalidade nas aulas de língua inglesa na educação de jovens e adultos. REVISTA X, v. 2, p. 11-19, 2011.

NORMAND, C. *Saussure*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

NUNES, C. S. Do sistema para o discurso: concepções de língua(gem) em Ferdinand de Saussure e Mikhail Bakhtin. Porto das Letras, v. 3, p. 8-27, 2017.

OLIVEIRA, C. K. BREVE INTRODUÇÃO AO GIRO DECOLONIAL: PODER, SABER E SER. In: II Seminário Científico da FACIG, 2016, Manhuaçu-Minas Gerais. Anais do Seminário Científico da FACIG, 2016.

OLIVEIRA, E. S.; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. Boletim Historiar, vol. 8, n. 01, p. 97-115, 2021.

OLIVEIRA-CRUZ, M. F. Representações do feminino na publicidade: estereótipos, rupturas e deslizos. CHASQUI: REVISTA LATINOAMERICANA COMUNICACIÓN, v. 134, p. 181-200, 2017.

ONO, F. Autoetnografia em estudos da linguagem e áreas interdisciplinares. Veredas Online, vol. 22, No. 1, Juiz de Fora, pp. 51-62, 2018.

PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. Revista Letras Raras, Campina Grande, v. 8, n. 3, p. Port. 200-221, 2019.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: Moita Lopes, Luiz. Paulo da. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. Perú Indígena, 13(29), pp.11-20, 1992.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Dossiê América Latina, Estudos Avançados 19 (55), p. 9-31, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, p. 73- 118, 2009.

QUIJANO, A. COLONIALIDADE DO PODER E CLASSIFICAÇÃO SOCIAL. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do Sul, EDIÇÕES ALMEDINA, 2009.

QUINTERO, P. et al. Uma breve história dos estudos decoloniais. MASP Afterall, 2019.

RAMOS, K. L.; NOGUEIRA, E. M. L./ FRANCO, Z. G. E. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. EccosS – Ver. Cient., São Paulo, n. 54, p. 1 – 10, 2020.

REIS, M. N.; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico, 17(202), p. 01-11, 2018.

RIBEIRO, S. M. Retratos de mulher: um estudo das imagens visuais e sociais do feminino. In: Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO, v. 3. Estudos Culturais e de gênero, Covilhã, 2005.

ROCHA, M. J. T. Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas: desconstruções e condutas propositivas. Dissertação (mestrado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 195f, 2021.

SANTANA, A. O. Produção escrita em língua espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus: argumentação e letramento crítico. Trabalho de Conclusão de Curso, (Licenciatura em Letras Espanhol) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SANTOS, B. M. Justiça Social e Letramento Crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no Projeto Casas de Cultura no Campus da UFAL. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 137f, 2018.

SANTOS, A. L. B. O inglês como democracia: um olhar autoetnográfico sobre as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 2019.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. The ESpecialist, São Paulo, v. 34, n. 1, p.1-23, 2013.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. Escola e Democracia – Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas – SP. Editora Autores Associados, 32 ed., 1999.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Língua Espanhola e língua inglesa: referencial curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: Referencial curricular para as escolas estaduais*, v. 4. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SEIDEL, C. F.; SILVA, C. U. C. O signo e seus conceitos: de Saussure a Bakhtin/Volochinov. *TABULEIRO DE LETRAS*, v. 11, p. 179-192, 2017.

SILVA, A. R. M.; MENICONI, F. C.; IFA, S. Produção escrita em língua espanhola e práticas de letramento crítico no Projeto Casas de Cultura no Campus. *UNILETRAS*, Ponta Grossa, v. 43, p. 1-18, 2021.

SPINASEÉ, K. P. O conceito de Língua Materna, Segunda Língua e Línguas estrangeiras e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, vol. 1, p. 1-10, 2006.

SOUSA SANTOS, B. Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

STREET, B. V. *Social Literacies*. London: Longman, 1995.

TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. *Educ. Real*. [online], vol.39, n.3, pp.925-944, 2014.

TORRES, M. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Ed). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 127 – 167, 2007.

VIANNA, R. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. *Odisseia*, v. 4, n. 1, p. 19-33, 2019.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entrejando caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, p. 23-68, 2013.

ZUIN, A. L. A; MIZUSAKI, H. A VIOLÊNCIA COMO INSTRUMENTOS DE PODER NAS RELAÇÕES SOCIAIS E COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO. *Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, vol. 11, nº 04, pp. 2092-3127, 2018.

Apêndice A – Questionário inicial do curso.⁵²

1. Nome completo:
2. Nome fictício para pesquisa:
3. Número do CPF (para emissão do certificado via SIGAA UFAL):
4. Estudante de qual curso ou instituição educacional?
5. Número do whatsapp:
6. Descrição pessoal, quem sou eu?
7. O que você espera do curso?
8. Como você avalia seu desempenho em leitura em língua espanhola?
() Ruim () Regular () Bom () Ótimo
9. Quais são suas principais dificuldades em ler em língua espanhola? comente.
10. Como você avalia seu desempenho em escrita em língua espanhola?
() Ruim () Regular () Bom () Ótimo
11. Quais são suas principais dificuldades em escrever em língua espanhola? comente.
12. Como você avalia seu desempenho para se comunicar em língua espanhola?
13. () Ruim () Regular () Bom () Ótimo
14. Quais são suas principais dificuldades em se comunicar em língua espanhola? comente.
15. Como você avalia seu desempenho para compreender a língua espanhola?
() Ruim () Regular () Bom () Ótimo
16. Quais são suas principais dificuldades em compreender a língua espanhola? comente.
17. Quais temas você gostaria de trabalhar/discutir no curso?
18. Quais temas você não gostaria de trabalhar/discutir no curso?
19. Qual(is) aparelho(s) tecnológico(s) você dispõe para participar do curso?
20. Como você avalia o seu plano de internet para participação no curso?
21. () Ruim () Regular () Boa () Ótima
22. Por fim, você aceita participar da pesquisa de mestrado do prof. Andrey Silva?
() Sim () Não

⁵² Formulário desenvolvido e aplicado através do *Google Formulário*. Acesso em: <https://forms.gle/uP3XZ5YvagpbiiUv7>.

Apêndice B – Tabela com o cronograma completo das aulas.

Data	Tema	Materiais	Objetivos
20/03	América Latina	Música Latinoamérica do grupo Calle 13	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar o curso; ● Conhecer a todas/os; ● Discutir/refletir sobre os países hispânicos; ● Produzir diário reflexivo no padlet.;
22/03	Estereótipos e preconceitos sobre os países latino-americanos	<p>Vídeo: Top 10 Países de América Latina que Debes Visitar;</p> <p>Texto: Estereotipos latinos: ¿cómo nos ven los extranjeros?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre os estereótipos e preconceitos sobre os países latino-americanos; ● Produzir diário reflexivo no padlet.;
06/04	Sexualização da mulher latina	<p>Propagandas publicitarias;</p> <p>Texto: La sociedad necesita dejar de sexualizar a las mujeres latinas</p> <p>Música: Geni e o Zepelim de Chico Buarque</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre a sexualização da mulher latina; ● Apresentar o gênero autobiografia; ● Produzir uma autobiografia na perspectiva de Geni.
08/04	Feminicídio	<p>Vídeo: La vuelta al mundo: alarmantes cifras de feminicidios en Brasil, Colombia y México;</p> <p>Texto: Casi 750 mujeres fueron asesinadas en 2020 en cinco estados de Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre o feminismo no Brasil; ● Produzir um diário reflexivo no padlet.
13/04	Violência contra homens	<p>Texto1: Nadie habla de los hombres maltratados;</p> <p>Texto 2: “Suelta el cuchillo”: el fenómeno oculto de los hombres maltratados por mujeres.</p> <p>Vídeo 1: Violencia de género: mujer vs hombre, hombre vs mujer;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre a violência contra homens; ● Produzir um diário reflexivo no padlet.

		Vídeo 2: Violencia contra los hombres, un mal silencioso.	
15/04	Violência doméstica	Vídeo 1; cortometraje animado – Adolorido; Vídeo 2: #DeteneloYa: campaña de Aldeas Infantiles contra la violencia familiar; Texto: Las huellas de la violencia doméstica en los hijos, las víctimas invisibles.	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre a violência doméstica; ● Produzir um diário reflexivo no padlet.
20/04	Amor antigo vs amor moderno	Vídeo 1: Sketch: Amor antiguo vs amor moderno; Texto 1: El mito del amor romántico puede estar arruinando su salud.	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre amor antigo vs amor moderno; ● Produzir um diário reflexivo no padlet.
22/04	Relações abertas	Vídeo: Poliamor y relaciones abiertas; Vídeo 2: El poliamor explicado para madres y abuelas; Texto: Relaciones abiertas como el poliamor y su impacto en la pareja.	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre o poliamor e as novas relações abertas; ● Produzir um texto narrativo continuando a história do curta-metragem.
04/05	Racismo	Vídeo e texto: Me gritaron Negra de Victoria Santa Cruz; Vídeo e letra: A carne de Elza Soares.	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre o racismo; ● Produzir um diário reflexivo no padlet.
06/05	Racismo	Vídeo: Flashmob Me gritaram Negra; Texto: El racismo también mata en Brasil	<ul style="list-style-type: none"> ● Continuar a discutir/refletir/problematizar o racismo na sociedade brasileira; ● Produzir um diário reflexivo.
11/05	Racismo	Imagens do Google; Vídeo: No al racismo; Texto: El racismo también mata en Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> ● Continuar a discutir/refletir/problematizar o racismo na sociedade brasileira; ● Produzir um diário reflexivo.

13/05	Racismo – A chacina do Jacarezinho	<p>Vídeo 1: Déjame respirar;</p> <p>Vídeo 2: Operación policial causa la mayor masacre en la historia de Rio de Janeiro.</p> <p>Video 3: Baño de sangre en una favela de Rio de Janeiro;</p> <p>Texto: Brasil: la masacre de Jacarezinho, en Rio de Janeiro, condenable e injustificable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Continuar a discutir/refletir/problematizar o racismo na sociedade brasileira, a partir do atentado na comunidade do Jacarezinho, no Rio de Janeiro. ● Produzir um diário reflexivo.
18/05	Violência contra os indígenas	<p>Vídeo 1: A mãe do Brasil é indígena;</p> <p>Vídeo 2: Violência contra os povos indígenas;</p> <p>Texto 1: ¿Dónde están?</p> <p>Texto 2: En Brasil denuncian un incremento de la violencia contra indígenas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar a violência contra os indígenas; ● Produzir um diário reflexivo.
25/05	Xenofobia contra os nordestinos	<p>Prints das redes sociais;</p> <p>Vídeo: Nordeste lixo;</p> <p>Texto: Xenofobia: zombaram meu sotaque e perguntaram se na minha terra tinha internet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar a xenofobia contra nordestinos. ● Produzir um diário reflexivo.
01/06	LGBTQIA+fobia	<p>Canção 1: Simplemente amigos de Ana Gabriel;</p> <p>Canção 2: No tiene la culpa de Romeo Santos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre a LGBTQIA+fobia; ● Produzir um diário reflexivo.
03/06	LGBTQIA+fobia	<p>Vídeo 1: Experiencia social contra la transfobia;</p> <p>Vídeo 2: Aceptación: un experimento social sobre transexualidad;</p> <p>Video 3: Cortometraje Vestido Nuevo;</p> <p>Texto: Aumenta la violencia anti-LGBTQ de Brasil, pero</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Continuar a discutir/refletir/problematizar sobre a LGBTQIA+fobia; ● Produzir uma autobiografia sobre Mario, personagem do curta-metragem.

		la comunidad se está defendiendo políticamente.	
22/06	Pandemia do Covid-19 no Brasil.	<p>Texto 1: Discursos do presidente Bolsonaro;</p> <p>Texto 2: Brasil supera las 500.000 muertes por covid.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre os discursos de presidente Jair Bolsonaro e seus impactos na pandemia da covid-19; ● Apresentar o gênero Carta; ● Produzir uma carta ao Presidente discutindo sobre a condução da pandemia e
01/07	Os casos de corrupção na compra das vacinas da Covid-19.	<p>Vídeo 1: Denuncian de corrupción del gobierno en la compra de vacuna;</p> <p>Texto 1: Crece el escándalo por la compra de vacunas en Brasil: un intermediario afirmó que el gobierno pidió un soborno de un dólar por dosis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre os casos de corrupção na compra das vacinas; ● Produzir um diário reflexivo no padlet.
06/07	Depressão e transtornos psicológicos	<p>Texto 1: 16 prejuicios más comunes que oímos sobre la depresión;</p> <p>Texto 2: Salud mental: la pandemia aumenta los casos de depresión y ansiedad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre a depressão e transtornos psicológicos e como a pandemia contribuiu para o aumento dos casos; ● Produzir um diário reflexivo no padlet.
08/07	Psicofobia	<p>Texto e video 1: 9 maneras de ayudar a un amigo o familiar con depresión;</p> <p>Texto 2: BBB: preconceito contra transtornos mentais está enraizado na sociedade;</p> <p>Imagem: Psicofobia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre a Psicofobia como preconceito enraizado na sociedade; ● Produzir um diário reflexivo no padlet
13/07	O aumento de seguidores nas redes sociais de personalidades brasileiras após casos de violência	<p>Texto 1: DJ Ivis agride ex-mulher: o que se sabe e o que ainda falta saber;</p> <p>Texto 2: Após ser flagrada em festa clandestina, Liziane Gutierrez grita para a polícia: vá para a favela.</p> <p>Imagens: Prints das redes sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre o aumento de seguidores nas redes sociais de personalidades brasileiras após episódios de violência; ● Produzir um diário reflexivo no padlet

15/07	És a mesma pessoa nas redes sociais?	<p>Imagem: Recorte das redes sociais;</p> <p>Video: ¿Eres la misma persona en redes sociales?</p> <p>Texto: ¿Hay más odio en las redes sociales?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Discutir/refletir/problematizar sobre quem somos nas redes sociais e a repercussão dos nossos atos; ● Produzir um diário reflexivo no padlet.
20/07	Encerrament o do curso		<ul style="list-style-type: none"> ● Agradecer pela participação, pelas contribuições e encerrar o curso.

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) assinado pelos participantes.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do subprojeto de pesquisa *Língua Espanhola, justiça social e decolonialidade no Projeto Casas de Cultura no Campis no (pós) covid 19* que faz parte do projeto maior intitulado “*Formação de professores de línguas adicionais no Projeto Casas de Cultura no Campus: epistemologias e questões contemporâneas*”, dos pesquisadores Prof. Dr. Sérgio Ifa e Andrey Ronald Monteiro da Silva. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a investigar e compreender o processo ensino-aprendizagem de espanhol e a formação cidadã a ser promovida em cursos do projeto Casas de Cultura no Campus.
2. A importância deste estudo é a de (1) contribuir na formação linguístico-discursiva e crítico-cidadã dos estudantes do curso de língua espanhola do Projeto, e (2) uma melhor formação de futuros educadores de língua espanhola.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: esperamos que os alunos desenvolvam as competências linguísticas-discursivas no idioma-alvo, além do desenvolvimento/enriquecimento da capacidade de discutir, questionar, problematizar, refletir e apresentar seus pontos de vista sobre temas propostos para leitura e discussão, a partir de uma atitude crítica, reflexiva e transformadora.
4. A coleta de dados começará em 20 de março de 2021 e terminará em 20 de julho de 2021.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: as informações coletadas serão posteriormente analisadas e interpretadas a fim de revelar contribuições para o desenvolvimento do futuro educador ao fazer com que ele promova atividades de língua espanhola para o meu aperfeiçoamento no falar, no escrever, no ouvir e na leitura na língua espanhola, como também para a minha formação crítico-cidadã.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: coleta de dados.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: invasão de privacidade e exposição dos meus dados. Pode acontecer de a(o) aluna(o) se sentir constrangida(o) com alguma pergunta.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir para um projeto de pesquisa que busca uma melhoria na qualidade de ensino da língua espanhola e da formação do educador.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: obter informação e tirar dúvidas sobre o estudo e sua conclusão, sendo responsável(is) por ela : o prof. Dr. Sérgio Ifa e Andrey Ronald Monteiro da Silva.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas
 Endereço: Rua Ramon Lima – Ilha de Santa Rita
 Complemento:
 Cidade/CEP: Marechal Deodoro – 57160-000
 Telefone: (82) 99835 - 4071
 Ponto de referência: Próximo a quadra esportiva.

Contato de urgência: Sr(a).

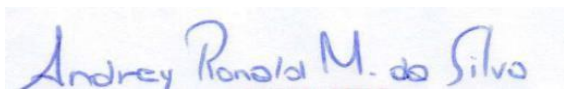
Endereço:
 Complemento:
 Cidade/CEP:
 Telefone:
 Ponto de referência:

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade
 Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, 12 de março de 2021.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p> Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>
---	---

Apêndice D – Questionário final do curso.⁵³

1. Nome fictício:
2. O que você achou das oficinas/aulas desenvolvidas no curso?
3. Qual/quais foi/foram a/as oficina/s que você mais gostou? Por quê?
4. Qual/quais a/s oficina/s em que você mais aprendeu sobre o/s tema/s discutido/s? Por quê?
5. Qual é a sua opinião acerca da proposta de trabalho com a língua espanhola a partir de temas decoloniais?
6. Qual a sua opinião a respeito do trabalho com as produções escritas?
7. Qual a produção textual que você mais gostou de realizar? Por quê?
8. Qual a produção textual que você menos gostou de escrever? Por quê?
9. O que você achou dos espaços de discussões entre as/os alunas/os e o professor durante o curso? Isso contribuiu para a sua aprendizagem? Se sim, como? Se não, por quê?
10. O curso te proporcionou a aprendizagem da língua espanhola? Comente.
11. Você avalia que o curso contribuiu para a melhora das suas habilidades linguísticas-discursivas (ler, escrever, falar e ouvir) em língua espanhola? Justifique.
12. O que significou para você participar do curso?
13. Que sugestões você daria para melhorar o curso?
14. Por último, deixo este espaço para você fazer qualquer comentário que os questionamentos anteriores não te proporcionaram realizar, ou seja, algo que você ache importante ser registrado sobre a sua participação no curso.

⁵³ Formulário desenvolvido e aplicado através do *Google Formulário*. Acesso em: <https://forms.gle/5J2VXhsGcn8ZdXcU6>.

Apêndice E – Recorte do jogo ¿Cuál es el país?



Los farolitos

Pupusas



Tango



Alfajor



Pablo Neruda



Los moáis



Julio Cortázar



Vale nevado



Cuecazo o cueca

Apêndice F – Campanhas publicitárias

Imagem 1 – Campanhas publicitárias¹



Anexo A – Plano Individual do Trabalho do PIBIC ciclo 2020-2021.

PLANO DE TRABALHO INDIVIDUAL E DIFERENCIADO DO BOLSISTA OU COLABORADOR

TÍTULO DO PLANO DE TRABALHO: Língua Espanhola, justiça social e decolonialidade no Projeto Casas de Cultura no Campus no (pós) covid 19

Nome do orientador: SÉRGIO IFA

Nome do estudante: ANDREY RONALD MONTEIRO DA SILVA

Objetivos do trabalho do estudante

O subprojeto de **Andrey Ronald Monteiro da Silva** objetiva investigar e compreender o processo ensino-aprendizagem de espanhol e a formação cidadã a ser promovida em cursos do projeto Casas de Cultura no Campus. O foco das aulas de língua espanhola é temático com assuntos relacionados à justiça social (WESTHEIMER, 2015) e à decolonialidade (QUIJANO, 2005) para contribuir na formação linguístico-discursiva e crítico-cidadã dos estudantes.

O objetivo do subprojeto pode ser esclarecido a partir das seguintes questões:

1. Como os alunos avaliam seu desempenho linguístico-discursivo de língua espanhola durante o semestre?
- 2- Como professor pesquisador e alunos qualificam o trabalho a ser desenvolvido de desnaturalização dos (des)privilégios e das ideias de senso comum por meio da língua espanhola?
3. De que natureza são os resultados do desenvolvimento da criticidade e da cidadania nas aulas de língua espanhola e nas mídias sociais?

Este subprojeto com enfoque em LÍNGUA ESPANHOLA contempla os seguintes objetivos específicos (ver item III deste projeto): 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12 e 13. Este subprojeto contempla TODOS os objetivos específicos referentes ao componente prático de sala de aula bem como TODOS os objetivos específicos referentes ao desenvolvimento da pesquisa.

Metodologia correspondente

A escolha pela pesquisa autoetnográfica (ELLIS, 2014) foi motivada pelos objetivos e perguntas de pesquisas traçados para este subprojeto. Por conectar aspectos culturais, sociais, políticos e pessoais, a autoetnografia (ELLIS, 2014) se revela adequada para atingir os propósitos

elencados neste subprojeto uma vez que reconhece e valoriza a relação do estudante - pesquisador com os outros, faz uso da autorreflexão para questionar as relações entre o self e a sociedade, entre o particular e o geral. Por fim, a autoetnografia busca justiça social para tornar a vida melhor. Diante de um cenário que vivemos com/no (pós) COVID-19, é de interesse do estudante - pesquisador entender como aprender a língua espanhola de forma significativa e crítica.

Os instrumentos de coleta de dados são: questionários inicial e final, planos de aulas, reflexões sobre as aulas ministradas, entrevistas, comentários e produções textuais (orais e escritos) dos alunos nas atividades presenciais ou nas, postagens nas/pelas mídias sociais.

Em 2020.1 – aulas de espanhol de uma turma de nível intermediário 1.

Em 2020.2 – aulas de espanhol de uma turma de nível intermediário 1.

1. CONOGRAMA DE ATIVIDADES:

ATIVIDADES	Meses											
	2020.1						2020.2					
	2	3	5	6	10	11	2	3	5	6	10	11
A G O	S E T	O T	N O V	D E Z	J A N	F E V	M A R	A B R	M A I	J U N	J U L	
Mapeamento de como os alunos lidaram ou estão lidando com os impactos do COVID-19 e condições de estudos	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Levantamento bibliográfico de texto teóricos sobre teas dos objetivos específicos do projeto do prof. Sérgio: 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12 e 13		X										
Leitura, fichamento e resenha do levantamento realizado (objetivos específicos do projeto do prof. Sérgio 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12 e 13.		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Preparação de material Didático contemplando as teorias e os objetivos do sub-projeto			X	X	X	X	X	X				

Anexo B – Parecer de aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação de professores de línguas adicionais no Projeto Casas de Cultura no Campus: epistemologias e questões contemporâneas

Pesquisador: Sergio Ifa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89356218.6.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.923.180

Apresentação do Projeto:

Esta investigação acontecerá no Projeto Casas de Cultura no Campus, no campus A.C.Simões da Universidade Federal de Alagoas que oferece aulas de línguas adicionais (ou estrangeiras). É uma investigação que terá a duração de 4 anos, a partir da aprovação por este comitê e engloba pesquisas de iniciação científica.

O objetivo da investigação é aprofundar os estudos de formação de professores deste Projeto. Os professores deste projeto são alunos de licenciatura que estão em formação inicial. A abordagem de pesquisa é qualitativa. A cada ano poderei ter até 4 professores em formação inicial (PFI). Cada um será responsável por ministrar aulas para até 30 alunos (graduandos da UFAL). Os alunos dos PFI deverão assinar o TCLE se quiserem participar da pesquisa. São alunos adultos e que graduandos do campus Maceió.

O Projeto "Casas de Cultura no Campus" (CCC) oferece curso gratuitos de línguas adicionais (inglês e espanhol) para a comunidade universitária que apresenta vulnerabilidade social. Todos os professores em formação inicial (PFI) cursam a Licenciatura Letras na Faculdade de Letras e ministram 100 minutos de aula, duas vezes por semana. Além disso, reúno-me com eles, duas vezes por semana, para elaboração e preparação de material e para refletirmos sobre as aulas e sobre o processo de formação pelo qual estão passando.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufa@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.923.180

Objetivo da Pesquisa:

Este projeto objetiva explorar, avaliar e compreender a formação inicial de professores construída por mim e pelos PFI do Projeto Casas de Cultura no Campus sob bases teóricas contemporâneas com viés decolonial e crítico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os possíveis riscos à saúde física e mental dos participantes da pesquisa são: possível sentimento de invasão de privacidade e exposição dos dados (ver TCLE e declaração de cumprimento das normas da resolução 196/96, de publicização dos resultados e sobre o uso e destinação dos dados coletados); movimentar-se em sala de aula como mudar de lugar; algum desconforto ou constrangimento durante as gravações de aulas ou convite para dar depoimento ou expor ideias sobre o processo de aprendizagem, possível sentimento de coação para participar das atividades propostas.

Para evitar tal sentimento, a atitude e postura do coordenador e dos PFI deverão ser conduzidas de forma não autoritária, mas incentivar e motivar a participação de todos. Oferecer, portanto, aos participantes, em caso de risco à saúde física ou mental, conforme exposto no TCLE, a plena liberdade de participar das atividades sem quaisquer prejuízos ou ainda de desistência na participação da pesquisa. Os benefícios esperados com a participação dos PFI e dos alunos são vários, a saber: a melhoria na qualidade de ensino e de aprendizagem do projeto CCC e dos participantes; o desenvolvimento da proficiência linguística em, pelo menos, uma das habilidades comunicativas (compreensão oral e escrita; produção oral e escrita); conhecimento e utilização de estratégias de estudo (study skills) para ensino-aprendizagem da língua adicional; exercício para ampliação de perspectivas sobre temas contextualizados sócio-historicamente (letramento crítico). Todos esses benefícios poderão ser alcançados por meio da atitude, ações e empenho dos participantes.

Retirar citações à resolução 196/96 e substituir por 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem elaborado.

O coordenador da pesquisa é também o coordenador do centro em que se realiza a pesquisa e responsável pela autorização da pesquisa. Pode ser pertinente que a autorização venha de um vice-coordenador. Além disso, é importante refletir sobre como ser o coordenador impacta a participação na pesquisa. Me parece que o caráter voluntário se torna quase mandatário nesse contexto.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufa@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.923.180

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O coordenador da pesquisa é também o coordenador do centro em que se realiza a pesquisa e responsável pela autorização da pesquisa. Pode ser pertinente que a autorização venha de um vice-coordenador. Além disso, é importante refletir sobre como ser o coordenador impacta a participação na pesquisa. Me parece que o caráter voluntário se torna quase mandatário nesse contexto.

Recomendações:

Refletir sobre como o fato de pesquisa ser realizada pelo coordenador do centro pode tomar a participação nessa de caráter de obrigatória ao invés de voluntária e pensar em estratégias para evitar essa relação.

Retirar citações à resolução 196/96 e substituir por 510/2016.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado, mas deve atender às recomendações acima.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, por ele assinado, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S.^a deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufa@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.023.180

protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1114987.pdf	16/04/2018 11:31:06		Aceito
Outros	CEP_LATTES_2018.doc	16/04/2018 11:28:45	Sergio Iffa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PIBIC_2018_2019_SERGIO_IFA_VERSAO_CEPUFAL.pdf	16/04/2018 11:27:14	Sergio Iffa	Aceito
Parecer Anterior	Aprovacao_CEP_projeto_anterior_SergioIffa.pdf	16/04/2018 11:15:42	Sergio Iffa	Aceito
Outros	declaracao_destino_material_coletado_apos_pesquisa.pdf	16/04/2018 11:12:39	Sergio Iffa	Aceito
Outros	autorizacao_coordCCC_para_coleta001.pdf	16/04/2018 11:08:35	Sergio Iffa	Aceito
Outros	autorizacao_direcao_FALE001.pdf	16/04/2018 11:01:17	Sergio Iffa	Aceito
Outros	CEP_Esclarecimentos_adicionais_para_CEP_2018.doc	16/04/2018 11:00:42	Sergio Iffa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_2018.pdf	16/04/2018 10:48:01	Sergio Iffa	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_PLATAF_BRASIL.pdf	16/04/2018 10:46:25	Sergio Iffa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufa@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 2.923.130

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MACEIO, 27 de Setembro de 2018

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com