



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA (PPGLL)

MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MACEIÓ: UMA PESQUISA-AÇÃO EM TORNO DAS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE**

MACEIÓ – AL
2024

MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MACEIÓ: UMA PESQUISA-AÇÃO EM TORNO DAS PRÁTICAS DE
LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), como requisito parcial para o título de mestra em linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi.

MACEIÓ – AL
2024

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

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

L732e Lima, Mércia Isabel da Silva.

Ensino-aprendizagem de língua espanhola em uma escola pública de Maceió : uma pesquisa-ação em torno das práticas de letramento crítico e decolonialidade / Mércia Isabel da Silva Lima. – 2024.

176 f. : il.

Orientadora: Flávia Colen Meniconi.

Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 120-128.

Apêndices: f. 129-167.

Anexos: f. 168-176.

1. Decolonialidade. 2. Letramento crítico. 3. Língua espanhola. 4. Pesquisa -ação. Título.

CDU: 811.134.2



Ministério da Educação
Universidade Federal de
Alagoas Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura

Ata da 468ª Sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas.

Ao décimo quarto dia do mês de agosto de 2024, foi instalada a **468ª (quadringentésima sexagésima oitava)** banca de Defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, às 9 horas, por videoconferência, a que se submeteu o discente **MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA** (entrada no programa em 03/2022) da área de concentração em “Estudos Linguísticos”, da linha de pesquisa em “Linguística Aplicada”, apresentando o trabalho intitulado “**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ: UMA PESQUISA-AÇÃO EM TORNO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE**”, como requisito parcial para a obtenção do grau de MESTRA, conforme o disposto no regulamento deste Programa, e tendo como Banca Examinadora já referendada pelo Colegiado do Curso os seguintes professores doutores: Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (Orientadora - PPGLL/Ufal), Profa. Dra. Leiana Cláudia Viana Jucá (UFMG), Prof. Dr. Emanuel de Abreu Silva (UFPB), Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal) e Profa. Dra. Debora Raquel Hettwer Massmanns, ob a presidência da primeira. Analisando o referido trabalho, a Banca Examinadora atribui o conceito APROVADO.

 Documento assinado digitalmente FLAVIA COLEN MENICONI Data: 19/08/2024 08:38:35-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	 Documento assinado digitalmente EMANUEL DE ABREU SILVA Data: 19/08/2024 13:52:39-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	 Documento assinado digitalmente DEBORA RAQUEL HETTWER MASSMANN Data: 19/08/2024 21:48:52-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
 Documento assinado digitalmente LEIANA CLAUDIA VIANA JUCA Data: 19/08/2024 13:00:27-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	 Documento assinado digitalmente SERGIO IFA Data: 19/08/2024 18:38:19-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	

Dedico esta dissertação...

Ao meu pai (*in memoriam*), homem exemplar em quem sempre me espelhei. Foi através do seu exemplo como professor que encontrei inspiração para realizar este trabalho, que também era o seu sonho. Com seu legado e ensinamentos, aprendi a perseverar e nunca desistir dos meus sonhos e objetivos. Muito obrigada, papai, por tudo! Te amo desde sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por sempre colocar pessoas maravilhosas em meu caminho, que me encorajam a prosseguir. Obrigada por nunca soltar a minha mão e me guiar em todos os momentos.

Aos meus pais, Mário e Lourdes, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida, realizando o meu e o seu sonho, papai. Sem vocês, eu não chegaria até aqui. Muito obrigada por tudo! O amor que sinto por vocês é incondicional.

À minha filha Ana Marcela e ao meu marido Marcelo, que são sinônimo de amor e união. Obrigada por acreditarem no meu sonho e sempre me motivarem a seguir em frente. É muito bom saber que posso contar com vocês em todos os momentos.

À minha orientadora Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi, por me dar a oportunidade de fazer este trabalho. Obrigado pela confiança, pelo aprendizado, pela compreensão e pelas palavras amigas quando eu mais precisei. Obrigada por tudo que você fez por mim!

Obrigada a todos os professores: Dr. Aldir Santos de Paula, Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, Dra. Flávia Colen Meniconi, Dra. Rosângela Oliveira Cruz Pimenta, Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann e Dr. Sérgio Ifa, pelos ensinamentos que foram admiravelmente compartilhados e me guiaram durante o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Aos meus amigos, Aleph Danilo e Rodrigo Agra, pelo companheirismo diário no processo de escrita do projeto de pesquisa e na vida. Pela companhia durante cafés, almoços ou jantares, e pelas inúmeras conversas e risadas. Vocês tornaram os dias de trabalho muito mais leves e divertidos. Obrigada por me ajudarem em todos os momentos que precisei.

À amiga Ana Arleide Gusmão, pessoa iluminada, e prova de que Deus coloca anjos em nosso caminho. Um grande exemplo de força e serenidade. Obrigada por me oferecer um ombro amigo sempre que precisei. A você, minha AMIGA, eterna gratidão!

Aos meus alunos, que não hesitaram em colaborar com a minha pesquisa. Meu muito obrigada!

RESUMO

O ensino da Língua Espanhola como língua adicional baseado nas perspectivas do letramento crítico e da decolonialidade pode contribuir para a formação crítica, reflexiva, questionadora e cidadã dos estudantes. Nesse sentido, a partir desse trabalho, objetivei analisar as minhas experiências como professora/pesquisadora e as vivências dos meus alunos em relação ao ensino e aprendizagem da língua espanhola em uma escola pública da cidade de Maceió-AL, com foco nas práticas de letramento crítico e decolonialidade. Para tanto, elenquei os seguintes objetivos específicos: a) identificar as percepções e o envolvimento dos alunos com as práticas de letramento crítico nas aulas de espanhol; b) refletir acerca das minhas experiências e dos desafios enfrentados na incorporação do letramento crítico e de abordagens decoloniais no ensino de língua espanhola; c) verificar em que medida o trabalho com o letramento crítico e a decolonialidade contribuiu para a transformação crítico-reflexiva dos estudantes; d) avaliar minhas percepções e vivências, enquanto professora/pesquisadora, em torno do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola em uma perspectiva decolonial. 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; Meniconi, 2022; entre outros); e nos estudos decoloniais (Quijano 2005; Lander, 2005; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2005; entre outros). A metodologia adotada foi a pesquisa-ação de base interventiva (Thiollent, 1986). A partir dessa abordagem, foi possível identificar as problemáticas presentes na realidade estudada, para assim, promover atividades que colaborassem para uma transformação. Os instrumentos de coleta foram: (1) questionário, (2) entrevistas com os alunos participantes, (3) diário de campo, (4) gravações de aulas e (5) produções escritas dos colaboradores da pesquisa. Os resultados parciais revelam que o letramento crítico e a perspectiva decolonial desempenharam um papel significativo, uma vez que os alunos apresentaram uma compreensão mais crítica, por meio da linguagem, da realidade que os cerca, evidenciando-se, por exemplo, práticas questionadoras sobre os discursos dominantes que perpassam temas como: racismo, padrões de beleza, identidade de gênero, entre outros, subvertendo e desconstruindo padrões, a partir das aulas de língua espanhola, de estruturas impostas aos sujeitos que, historicamente, encontram-se à margem da sociedade. Ademais, no tocante às minhas experiências enquanto professora/pesquisadora, evidencia-se que a adoção de uma pedagogia decolonial tem contribuído para a ressignificação das minhas práticas em sala de aula, levando-me a um fazer docente político e social expresso pela interculturalidade crítica e uma postura insurgente ao que impõe à colonialidade.

Palavras-chave: Decolonialidade. Letramento Crítico. Língua Espanhola. Pesquisa-ação.

RESUMEN

La enseñanza de la lengua española como lengua complementaria, desde las perspectivas de la literacidad crítica y la decolonialidad, puede contribuir a la formación crítica, reflexiva, cuestionadora y ciudadana de los estudiantes. En este sentido, a partir de este trabajo, me propuse analizar mis experiencias como docente/investigador y las experiencias de mis alumnos en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en una escuela pública de la ciudad de Maceió-AL, centrándome en reflexiones críticas. Prácticas de literacidad y decolonialidad. Para ello, enumeré los siguientes objetivos específicos: a) identificar las percepciones y la implicación de los estudiantes con las prácticas críticas de literacidad en las clases de español; b) reflexionar sobre mis experiencias y los desafíos enfrentados al incorporar la literacidad crítica y los enfoques decoloniales en la enseñanza del idioma español; c) verificar en qué medida el trabajo con literacidad crítica y decolonialidad contribuyó a la transformación crítico-reflexiva de los estudiantes; d) evaluar mis percepciones y experiencias, como docente/investigador, en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española desde una perspectiva decolonial. La investigación se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2006) y se fundamenta teóricamente en la perspectiva de la Literacidad Crítica (Lankshear; Knobel, 1998; Santos; Ifa, 2013; Janks, 2010; Meniconi, 2022; entre otros) y los estudios decoloniales (Quijano 2005; Lander, 2005; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2005; entre otros). La metodología adoptada fue la investigación-acción basada en intervenciones (Thiollent, 1986). A partir de este enfoque, fue posible identificar los problemas presentes en la realidad estudiada, con el fin de promover actividades que contribuyan a la transformación. Los instrumentos de recolección fueron: (1) cuestionario, (2) entrevistas a los estudiantes participantes, (3) diario de campo, (4) grabaciones de clases y (5) producciones escritas de los colaboradores de la investigación. Los resultados parciales revelan que la literacidad crítica y la perspectiva decolonial jugaron un papel significativo, ya que los estudiantes presentaron una comprensión más crítica, a través del lenguaje, de la realidad que los rodea, mostrando, por ejemplo, prácticas cuestionadoras sobre los discursos dominantes que permean temas como: racismo, padrones de belleza, identidad de género, entre otros, subvirtiendo y deconstruyendo, desde las clases de lengua española, estructuras impuestas a sujetos que, históricamente, se encuentran al margen de la sociedad. Además, en cuanto a mis experiencias como docente/investigador, es evidente que la adopción de una pedagogía decolonial ha contribuido a la redefinición de mis prácticas en el aula, llevándome a una práctica docente política y social expresada por una interculturalidad crítica y una postura insurgente hacia lo que impone la colonialidad.

Palabras clave: Decolonialidad. Literacidad crítica. Lengua española. Investigación para la Acción.

ABSTRACT

The teaching of the Spanish language as a complementary language, from the perspectives of critical literacy and decoloniality, can contribute to the critical, reflective, questioning and civic formation of students. In this sense, based on this work, I proposed to analyze my experiences as a teacher/researcher and the experiences of my students in relation to teaching and learning Spanish language in a public school in the city of Maceió-AL, centering me in critical reflections. literacy and decoloniality practices. For this purpose, list the following specific objectives: a) identify the perceptions and implications of students with critical literacy practices in Spanish classes; b) reflect on my experiences and the challenges faced in incorporating critical literacy and decolonial approaches into the Spanish language enseñanza; c) verify to what extent the work with critical literacy and decoloniality contributed to the critical-reflexive transformation of students; d) evaluate my perceptions and experiences, as a teacher/researcher, around the Spanish language teaching-learning process from a decolonial perspective. The investigation is inserted in the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) and is theoretically based on the perspective of Critical Literacy (Lankshear; Knobel, 1998; Santos; Ifa, 2013; Janks, 2010; Meniconi, 2022; among others) and decolonial studies (Quijano 2005; Lander, 2005; Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2005; among others). The methodology adopted was research-action based on interventions (Thiollent, 1986). From this approach, it was possible to identify the problems present in the studied reality, with the aim of promoting activities that contribute to transformation. The collection instruments were: (1) questionnaire, (2) interviews with participating students, (3) field diary, (4) class recordings and (5) written productions of research collaborators. The partial results reveal that critical literacy and the decolonial perspective played a significant role, as students presented a more critical understanding, through language, of the reality that surrounds them, showing, for example, questioning practices about dominant discourses which permeate themes such as: racism, standards of beauty, gender identity, among others, subverting and deconstructing, from Spanish language classes, structures imposed on subjects who, historically, are located on the margins of society. Furthermore, in terms of my experiences as a teacher/researcher, it is clear that the adoption of a decolonial pedagogy has contributed to the redefinition of my practices in the classroom, leading me to a political and social teaching practice expressed by a critical interculturality and an insurgent stance there was what imposed coloniality.

Keywords: Decoloniality. Critical literacy. Spanish language. Research for Action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Poema Venus.....	73
Figura 2 – Imagem para discussão 1.....	81
Figura 3 – Imagem para discussão 2.....	83
Figura 4 – Imagem para discussão 3.....	84
Figura 5 – Imagem para discussão 4.....	85
Figura 6 – Produção da aluna Luana.....	91
Figura 7 – Produção da aluna Aline.....	94
Figura 8 – Produção do aluno Beto.....	95
Figura 9 – Print do vídeo produzido pelo aluno Gabriel	102
Figura 10 – Projeto escolar.....	103
Figura 11 – Monumento de Niemeyer.....	106
Figura 12 – Imagem para discussão.....	109
Figura 13 – Imagem para discussão.....	110
Figura 14 – Produção do aluno Gabriel.....	112
Figura 15 – Produção da Aluna Micka.....	113
Figura 16 – Produção da aluna Nina.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre a pesquisa clássica e a pesquisa-ação.....	62
Quadro 2 – Respostas dos alunos.....	68
Quadro 3 – Cronograma das aulas.....	69
Quadro 4 – Respostas dos alunos.....	78
Quadro 5 – Respostas dos alunos.....	79
Quadro 6 – Avaliação das aulas.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FALE	Faculdade de Letras
LC	Letramento Crítico
PCNs	Plano Nacional Comum Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PPGLL	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
TEA	Transtorno de Espectro Autista
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1 UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA.....	12
2 LETRAMENTO CRÍTICO	20
2.1 Reflexões sobre Letramento Crítico	20
2.2 Perspectivas Críticas e Transformadoras no Ensino de Espanhol: Formação Cidadã e Práticas Educativas	30
3 DECOLONIALIDADE E PERSPECTIVAS OUTRAS PARA O ENSINO DO ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	39
3.1 A modernidade/colonialidade e a influência do pensamento colonial no ensino de línguas adicionais	40
3.2 Interculturalidade crítica como proposta pedagógica decolonial para o ensino de línguas	47
3.3 Práticas decoloniais no ensino de Espanhol como língua adicional	50
4 LÍNGUA E LINGUAGEM: BREVES APONTAMENTOS.....	53
4.1 Língua(gem) na perspectiva do Letramento Crítico Decolonial	55
4.2 Ensino-aprendizagem de línguas adicionais na vertente do Letramento Crítico Decolonial	58
5 PERCURSO METODOLÓGICO	60
5.1 Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação	60
5.2 Caracterização e geração de dados.....	63
5.2.1 Contexto de pesquisa	63
5.2.2 Instrumentos de geração de dados.....	66
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO	72
6.1 Empoderamento feminino e beleza feminina.....	72
6.2 Racismo: a luta continua	97
6.4 Identidade de Gênero	108
7 PARA CONCLUIR... ..	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES	129

ANEXOS	168
---------------------	------------

1 UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA...

Sou Mércia Isabel, mulher negra e professora de espanhol e de português em uma escola pública de Maceió-AL, minha cidade natal. Meu pai, formado em Letras, dedicou toda a sua vida profissional ao ensino; enquanto a minha mãe concluiu apenas o Ensino Fundamental e se concentrou no cuidado com a família.

Sempre estudei em escolas públicas e concluí o magistério antes de cursar Letras - Português/Espanhol, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A atenção e o cuidado dos meus pais, bem como o exemplo profissional por parte de “papai”, que também foi professor de Língua Portuguesa, levaram-me a escolher a mesma profissão. Na verdade, esse mestrado é uma conquista que gostaria de dedicar a meu pai (*In memoriam*), que já não está entre nós, mas que carregou consigo - em toda sua jornada de vida - o desejo de ver a filha crescer e amadurecer profissionalmente; tão grande foi sua felicidade ao me ver ser aprovada no mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas.

Dito isso, apesar de ter uma vida confortável e, em certa medida, privilegiada, não estou isenta de vivenciar situações de discriminação e exclusão social por ser uma mulher negra nesta sociedade racista e machista. Em muitos momentos da minha vida, sofri com a discriminação racial de forma velada. Isso ocorreu, por exemplo, durante a minha primeira experiência como professora do Ensino Superior, em uma faculdade particular do estado de Alagoas. Quando entrei na sala de aula e cumprimentei os alunos, eles não me reconheceram como professora, e, ao me apresentar, fui questionada: “Você é professora?”.

Naquele momento, não reconheci a situação como uma atitude discriminatória. Acredito que tal percepção não ocorreu devido ao fato de que o racismo também pode se apresentar de forma velada, ou seja, uma prática que chega em tom de assuntos sucintos, de ações imperceptíveis e de palavras ambíguas e que, muitas vezes, geram dúvidas. Logo, naquele momento, não identifiquei tal indagação enquanto uma representação do racismo estrutural¹, tão presente dentro e fora das salas de aulas, o qual levou meus estudantes ao estranhamento, no que tange a uma docente universitária negra. Anos depois, em 2018, tive a oportunidade de atuar com um grupo de

¹ Racismo estrutural é quando o preconceito e a discriminação racial estão consolidados na organização da sociedade, privilegiando determinada raça ou etnia em detrimento de outra. Nesse sentido, possível observá-lo nas relações pessoais, nas políticas públicas, nas desigualdades econômicas etc. Essa onipresença é o que diversos estudiosos chamam de racismo estrutural (Almeida, 2020).

estudantes da Universidade Federal de Alagoas, por meio do Programa Residência Pedagógica² - Espanhol (UFAL), numa escola da rede pública que ensinava. Os temas relevantes, como subalternizados, racismo e homofobia, por exemplo, chamaram a minha atenção durante as temáticas ministradas pelos residentes, alunos de Letras/Espanhol. Nesses encontros, pude observar a forma como esses assuntos eram tratados e debatidos, o que me fez refletir profundamente sobre a situação de racismo que eu tinha enfrentado na turma da universidade. Foi como se uma cortina tivesse caído diante dos meus olhos, revelando uma realidade que até então eu não havia percebido. A partir desse momento, passei a enxergar as situações de preconceito e discriminação que aconteciam ao meu redor.

Os residentes objetivavam contribuir para a formação crítica e reflexiva dos educandos, muitas vezes por meio de leituras, atividades de escrita e debates em sala, o que fomentou reflexões críticas. Nesse processo, compreendi a importância do letramento crítico e por que ele se tornou uma perspectiva central nos planos de aula dos residentes. Eles já reconheciam a necessidade de uma formação crítica e cidadã através das aulas de língua espanhola.

Anos depois, ao ingressar no mestrado, encontrei novas perspectivas críticas, como os estudos decoloniais. Os trabalhos de Aníbal Quijano (1992; 1997; 2005; 2009) foram particularmente influentes, oferecendo uma perspectiva crítica que tem sido fundamental para repensar minha visão sobre meu lugar no mundo. A teoria decolonial desafia as estruturas de poder e conhecimento dominantes e me levou a refletir sobre como essas estruturas moldam nossa compreensão da realidade e nosso papel nela. Esse confronto com novas perspectivas ajudou-me a entender melhor a complexidade das relações globais e a importância de valorizar a diversidade epistemológica.

Os estudos decoloniais também me fizeram reconsiderar minha posição pessoal. Apesar de nunca ter participado de movimentos em prol de causas raciais e feministas, enquanto mulher negra, desejo uma sociedade mais justa. Acredito que esta pesquisa pode ser o início da minha contribuição para um mundo menos preconceituoso e mais igualitário.

Nesta pesquisa, articulo a decolonialidade (Carbonieri, 2016) ao letramento crítico (Janks, 2016; Meniconi; Ifa, no prelo), pois acredito que a relação entre essas duas perspectivas, o que resulta no letramento crítico decolonial, pode gerar resultados profícuos no processo de ensino-

² O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

aprendizagem de língua espanhola, como, por exemplo, a formação de cidadãos críticos-reflexivos e atuantes por meio das práticas de linguagem. Nesse sentido, compartilho das ideias expressas por Tagata (2018), que define letramento crítico como “uma ação de ler além, abaixo e ao redor do texto”.

De acordo com essa concepção, não podemos deixar de mencionar as contribuições de Paulo Freire para o letramento crítico, pois suas obras (1980; 1986; 2019) promovem profundas reflexões acerca das injustiças sociais e como elas são produzidas, tendo a educação enquanto ato político, a qual liberta os sujeitos historicamente oprimidos, por meio da consciência crítica. Foi a partir dessa compreensão que me propus a incorporar materiais didáticos com diferentes gêneros textuais, como documentários, curta-metragens e poemas nas minhas práticas docentes que caminham em direção a um ensino mais crítico e reflexivo.

A criticidade que busco, nesta pesquisa, está relacionada à discussão consciente sobre quaisquer formas de injustiça social, um exame das relações assimétricas de poder (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) e uma *práxis* emancipatória (Freire, 2007) voltada ao bem-estar coletivo e individual. Para tanto, trago para o cerne do meu trabalho uma prática pedagógica que vai de encontro a posicionamentos passivos, resignificando saberes e contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e agentes de transformação social. Como educadora, considero o letramento crítico como um caminho para engajar os estudantes em debates que envolvem práticas de linguagem socialmente situadas, ou seja, um trabalho com a língua/linguagem a partir dos contextos reais em que os alunos estão inseridos na sociedade, contextos estes que se encontram permeados pela colonialidade.

Com o intuito de proporcionar aos alunos a oportunidade de realizar leituras de mundo mais críticas, ao longo das minhas aulas, venho trabalhando com temáticas vinculadas a esse propósito, como a defesa dos direitos das mulheres e o combate ao racismo. A exemplo desses temas, destaco que os alunos participantes desta pesquisa passaram a perceber, a partir do debate crítico, que estamos envolvidos em uma estrutura posta por um sistema de controle fruto da colonialidade, como apresento mais adiante na seção de análise dos dados.

Quando iniciei as discussões sobre racismo, muitos alunos o entendiam como algo vinculado apenas à cor da pele. Foi por meio do compartilhamento de relatos pessoais e documentários - utilizados como materiais didáticos para fins de ensino de língua - que eles passaram a entender que as questões raciais atravessam outras temáticas, como: intolerância

religiosa, homofobia, direitos das mulheres, entre outros aspectos que também foram discutidos em sala de aula. Assim, incorporei esses tópicos por meio de apresentações de slides e discussões em grupo, entre outras atividades.

Como pesquisadora, testemunhei o poder transformador da integração de práticas de letramento crítico e decolonialidade aos processos de ensino-aprendizagem do idioma espanhol na sala de aula, ao possibilitar espaços de discussão sobre situações de preconceito racial durante as aulas temáticas. Por meio desses encontros, apresentei documentários e curta-metragens sobre o tema que levaram os alunos a perceberem que o racismo não é algo restrito à cor da pele, uma vez que este funciona enquanto um sistema estrutural no tocante às relações de poder, o que engloba, ainda, a sexualidade, o gênero, a classe social, a religião etc.

Ao abordar questões sociais no ensino de língua espanhola, pretendi promover uma compreensão mais profunda da articulação entre língua, cultura e poder. Isso se alinha às perspectivas teóricas do letramento crítico e da decolonialidade, que enfatizam a importância de promover a consciência crítica, desafiar as estruturas e defender a justiça social. Logo, em minhas aulas, busquei levar os alunos a perceberem a língua como possibilidade de valorização de suas culturas, além de uma importante espaço de denúncia, a qual se apresentou a partir de um olhar decolonial, ao questionar, por exemplo, o projeto moderno, eurocêntrico e ocidentalizante de ciência e modos de vida.

Essa visão vai ao encontro da concepção de língua como processo de interação, que, por sua vez, reconhece a linguagem como atividade de interação social. Nesta seara, a língua é encarada como prática social historicamente situada, como propõe Bakhtin (2000). Destarte, na linguagem enquanto processo de interação, o sujeito faz uso da língua não somente para traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas também para realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

Ao discutir sobre as minhas experiências e as dos meus alunos em relação ao ensino-aprendizagem de língua espanhola, aliadas às práticas de letramento crítico e decolonialidade, pretendo evidenciar a necessidade de práticas educativas subversivas, as quais estejam direcionadas a uma educação linguística voltada à denúncia de opressões estruturais e à busca por reparação histórica. Nesse ínterim, ilustrar a necessária importância de professores de línguas adicionais comprometidos não apenas com o ensino da estrutura linguística do idioma, mas também com o letramento crítico decolonial (que também é ideológico) dos indivíduos.

Freire e Macedo (2003) destacam que a educação, assim como nossa compreensão do letramento, não deve se limitar ao ambiente escolar, mas se estender à sociedade. Consequentemente, minha busca pela adoção de práticas de translinguagens³ (Pennycook, 2006) - que visam permitir que os alunos naveguem entre as línguas portuguesa e espanhola; e práticas transculturais (Santos, 2018) - que envolvem o conhecimento cultural que se estende para além do contexto local; representa uma abordagem pedagógica capaz de promover conceitos sociais e culturais para além dos limites da língua portuguesa. Na minha prática educativa, parti do intuito de ampliar o repertório cultural dos participantes por intermédio da adoção de uma perspectiva intercultural, adotando, para isso, práticas que estimulam a interação, bem como a compreensão e o respeito entre as distintas culturas e formas de ser e estar no mundo.

Nesse contexto, conforme exposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)⁴, sobre o aprendizado de uma língua adicional, o trabalho com o letramento crítico pode permitir que os alunos reconheçam a diversidade linguística e cultural como constitutiva de suas identidades. Seguindo essa linha de pensamento, busquei trabalhar com diferentes gêneros textuais, como documentários, curta-metragens e poemas, entre outros, os quais possibilitaram diversas formas de compreensão dos temas propostos.

Em relação à decolonialidade, parto do entendimento de que promover o conhecimento sobre a construção de estruturas de dominação é essencial para superá-las (Quijano, 2019). Portanto, o letramento crítico está interligado com a perspectiva decolonial na prática docente, pois ambas proporcionaram o interesse dos meus alunos em desmistificar ou incorporar conceitos que lhes eram fortemente impostos nos textos e vídeos estudados.

Neste momento, cabe ressaltar que a decolonialidade não busca simplesmente adaptar as teorias à realidade contextual; pelo contrário, visa aprofundar entendimentos a partir de conceitos

³ O conceito de translinguagem tem como base os estudos sobre *linguaging*, que postulam que a linguagem humana é heterogênea e envolve processos distintos. A ideia é que a linguagem seja repensada e não mais considerada uma entidade formal, mas uma organização múltipla de processos que permitem interações que transcendem dinâmicas e práticas históricas e culturais (Scholl, 2020).

⁴ As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, embora elaboradas como guias para a prática educacional, muitas vezes não são implementadas de forma eficaz ou abrangente nas escolas. Isso pode resultar em uma lacuna entre o que é prescrito nos documentos curriculares e o que realmente ocorre na sala de aula. Documento disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seba/aluno/oportunidade/saeb/177-seba/materiais/20341-orientacoes-curriculares-para-o-ensino-medio-142>. Acesso em fevereiro de 2024.

previamente estabelecidos e, a partir disso, construir novas ideias, desafiar paradigmas e reconstruir conceitos estigmatizados na sociedade. Isso se deve às constantes transformações, em grande parte, provocadas pelo advento da modernidade.

E como sempre em tais condições, desencadeiam-se impulsos e tendências para a constituição de novas perspectivas e novos canais culturais. Por isso, a universalização da civilização capitalista é o outro lado da irrupção da diversidade e da heterogeneidade das experiências culturais que existem no mundo e que circulam pelas mesmas autoestradas da comunicação global. [...]. Na América Latina, por seu lugar fundamental na história do capitalismo, da globalização e da modernidade, essas são questões centrais que hoje é imperativo investigar, discutir e escolher (Quijano, 1999, p. 228-229, tradução própria).⁵

Portanto, no contexto educacional, decolonizar implica uma prática pedagógica que visa construir novos conhecimentos em relação às condições sociais, políticas e econômicas (Walsh, 2005; 2019). Assim, ainda de acordo com a autora, a decolonialidade se apresenta como um:

[...] projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial (Walsh, 2009, p. 26).

Nesse sentido, busquei incorporar uma perspectiva educacional que abordasse não apenas os aspectos formais da língua, mas, sobretudo, as interseções de educação, gênero, raça e diferenças culturais. Ao implementar essa pedagogia em uma disciplina eletiva⁶, tenho conseguido estabelecer vínculos mais estreitos com os alunos, criando oportunidades para discussões e mudanças de pensamento, como foi possível perceber a partir dos discursos e atitudes advindas dos alunos que contribuíram com esta investigação.

Conforme explica Menezes de Souza (2021), a decolonialidade visa interromper os efeitos

⁵ Do original: “Y como siempre en tales condiciones, se desencadenan impulsos y tendencias hacia la constitución de nuevas perspectivas y nuevos cauces culturales. Por eso, la universalización de la civilización capitalista es la otra cara de la irrupción de la diversidad y de la heterogeneidad de las experiencias culturales que existen en el mundo y que circulan en las mismas autopistas de la comunicación global. [...]. En América Latina, por su lugar fundamental en la historia del capitalismo, de la mundialización y de la modernidad, estas son cuestiones centrales que hoy es imperioso indagar, discutir y optar” (Quijano, 1999, p. 228-229).

⁶ Definem-se como disciplinas eletivas as disciplinas de livre escolha do aluno, respeitando-se suas reais necessidades e interesses (art. 2º da Res. 57/2000). A escolha dessa disciplina eletiva aconteceu em função de que não sou alocada na escola para ministrar espanhol, por conta disso, optei por desenvolver na disciplina eletiva.

da colonialidade. Com base nesse entendimento, encorajei meus alunos a adotarem uma perspectiva de mudança em suas vidas, refletindo sobre os aspectos que moldam sua realidade cotidiana, como o racismo e a LGBTfobia, temas caros à sociedade e que estiveram presentes durante as minhas aulas.

Ao combinar o letramento crítico à perspectiva decolonial, busquei desconstruir e reconstruir o conhecimento em língua espanhola de maneira crítica. Acredito que este trabalho possa contribuir para a formação com vistas à transformação e produzir ativamente práticas de cidadania emancipatória (Freire, 1980) no contexto educacional.

Diante disso, esta pesquisa busca responder às seguintes perguntas: Como os alunos percebem e se envolvem com os eventos de letramento crítico⁷ durante as aulas de espanhol? Quais foram as experiências vivenciadas e os desafios enfrentados ao incorporar o letramento crítico e abordagens decoloniais no ensino de língua espanhola? De que forma o trabalho com o letramento crítico e a decolonialidade influenciou na transformação crítico-reflexiva dos estudantes? Como as práticas de letramento crítico e abordagens decoloniais influenciam as práticas de ensino e aprendizagem de língua espanhola?

Desse modo, esta pesquisa objetivou, em linhas gerais, analisar as minhas experiências e a dos alunos no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola vivenciadas em uma escola pública da cidade de Maceió-AL. Para tanto, elenquei os seguintes objetivos específicos: a) identificar as percepções e o envolvimento dos alunos com os eventos e as práticas de letramento crítico nas aulas de espanhol; b) refletir acerca das experiências e dos desafios dos professores na incorporação do letramento crítico e de abordagens decoloniais no ensino de língua espanhola; c) verificar em que medida o trabalho com o letramento crítico e a decolonialidade colaborou para o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola; d) promover momentos de crítica e reflexão

⁷ Os conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente. A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes. (Street; Castanheira, 2010, p.33-53).

sobre temas de relevância social no contexto didático-pedagógico.

Em termos metodológicos, o estudo foi realizado por meio de uma pesquisa-ação de base interventiva, numa escola pública da cidade de Maceió-AL. A escolha deste local se deu pelo fato de eu atuar nesta instituição como docente, permitindo-me realizar um estudo mais significativo, observando a realidade com um olhar mais crítico e problematizador. As atividades de pesquisa ocorreram durante as aulas de língua espanhola. A coleta de dados envolveu o uso de questionários e entrevistas com os alunos, diários reflexivos, gravações de aulas e produções escritas dos participantes.

As temáticas selecionadas para o trabalho didático-pedagógico foram: empoderamento feminino, identidade de gênero, racismo e os problemas enfrentados pelas comunidades indígenas latino-americanas. Todos esses temas estão em consonância com as perspectivas propostas e giraram em torno de questões sociais e dos alunos afetados pelas desigualdades.

Posto isto, cabe destacar que esta dissertação está organizada, em quatro seções centrais, além desta introdução, a saber: (1) fundamentação teórica; (2) percurso metodológico; (3) análise dos dados; e (4) considerações finais.

Na primeira seção, discuto sobre as perspectivas do letramento crítico, fornecendo um referencial teórico, bem como articulando-o às concepções de língua; na segunda, discorro acerca da decolonialidade e sua importância para o ensino, destacando conceitos como modernidade/colonialidade e a influência do pensamento colonial no ensino de línguas adicionais; na terceira, apresento a metodologia adotada, incluindo o tipo de pesquisa, o contexto, os participantes e o desenvolvimento da disciplina eletiva; na quarta, exponho as temáticas trabalhadas em sala de aula; na quinta seção, analiso os dados construídos no decorrer da pesquisa. Por fim, teço as minhas considerações finais acerca do trabalho desenvolvido.

2 LETRAMENTO CRÍTICO

Nesta seção, discuto sobre o letramento crítico, explorando seu desenvolvimento histórico, perspectivas teóricas e a relação entre o letramento crítico e o ensino de uma língua adicional. Ademais, destaco a importância de promover a educação crítica, reflexiva e transformadora, com base nas obras de teóricos influentes, como Paulo Freire (1980; 1986; 2007; 2019).

2.1 Reflexões sobre Letramento Crítico

Segundo Soares (2004), o letramento está ligado à compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais, ou seja, quando um indivíduo é capaz de ler e interpretar jornais, revistas, tabelas, formulários, cartas, notas, contas de serviços públicos, placas de carros e participar de outras práticas sem dificuldades. Desse modo, a formação letrada contribui para que os indivíduos participem ativamente das atividades de leitura e escrita na sociedade, diferentemente da alfabetização que parte do pressuposto de saber codificar e decodificar a língua.

Desse modo, o letramento vai além da alfabetização, pois proporciona uma prática linguística que dá sentido à vida e que integra habilidades leitoras nas experiências diárias. Esta abordagem leva em conta o contexto específico e concreto de cada aprendente. Consequentemente, a tarefa de compreensão não se limita ao mero reconhecimento de elementos escritos, por outro lado, busca compreendê-los em relação a um contexto específico.

Para melhor esclarecer tal premissa, cabe comparar a alfabetização com letramento. A alfabetização se concentra em ensinar aos indivíduos as habilidades básicas de leitura e escrita, como reconhecimento de letras e formação básica de palavras, enquanto que o letramento, segundo Kleiman (1995, p. 18), corresponde a “[...] uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever”.

Embora essa seja uma base importante, o letramento vai além dessas habilidades, isto é, ela enfatiza o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que sejam significativas e relevantes para a vida do indivíduo. Isso inclui compreensão, interpretação e aplicação de informações escritas em vários contextos da vida real.

Em essência, o letramento, conforme Soares (2003), abrange os aspectos sociais e culturais mais amplos da leitura e da escrita, permitindo que os indivíduos se envolvam com textos escritos de maneira significativa, promove o pensamento crítico, as habilidades de comunicação e a capacidade de entender as informações que nos cercam.

O Letramento Crítico, conforme discutido por Pennycook (2003), foi fortemente influenciado pela pedagogia crítica de Paulo Freire (1986). Além disso, o Letramento Crítico também recebeu e utiliza influências de diversos outros campos, incluindo a filosofia, os estudos críticos, a psicolinguística, entre outros. Isso destaca que o Letramento Crítico é moldado por uma variedade de influências e não apenas pela pedagogia crítica de Freire, além de se concentrar no desenvolvimento da consciência dos indivíduos sobre as dinâmicas de poder, ideologias e desigualdades sociais embutidas nos textos. Assim, essa teoria encoraja os indivíduos a questionar e desafiar narrativas dominantes, práticas de linguagem e normas sociais por meio de seu envolvimento com textos.

Monte Mór (2013) apresenta duas perspectivas contrastantes que nos ajudam a compreender o que significa ser crítico. A primeira perspectiva compara-a com a expertise de um conhecedor de arte que avalia e oferece opiniões perspicazes sobre diferentes expressões artísticas. Por outro lado, a segunda perspectiva desloca nosso foco para a percepção crítica de um cidadão engajado na sociedade. Desse modo, encoraja-nos a examinar as crenças predominantes, analisar as estruturas de poder e refletir sobre os significados subjacentes que moldam o tecido social.

Nesta pesquisa, alinho-me à última perspectiva, pois considero que ser crítico é uma aventura transformacional. É como embarcar em uma jornada cativante, em busca de um desejo de explorar narrativas ocultas, desafiar as normas sociais e desvendar verdades complexas. Ao cultivar uma mentalidade crítica, podemos não apenas expandir nossa própria compreensão, mas também contribuir para o crescimento coletivo e a transformação de nossas comunidades. Nessa seara, tal expansão, compreensão e transformação se dá por intermédio das reflexões e das ações realizadas a partir da ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades de leitores que se constituem na escola e fora dela.

Na perspectiva crítica aqui adotada, o letramento passa a ser mais do que adquirir habilidades de leitura e escrita (Pennycook, 2003), uma vez que envolve a análise de textos de múltiplas perspectivas, compreendendo o contexto sociopolítico em que são produzidos e avaliando criticamente seu conteúdo. O letramento crítico permite que os indivíduos desconstruam

e desafiem os discursos opressores, advoguem pela mudança social e participem ativamente na formação de uma sociedade mais justa. Por certo, a viabilização dessa reconstrução e participação ativa se efetiva na construção de uma visão crítica da sociedade, sendo os estudantes, portanto, formados para o exercício da cidadania e para a co-construção de conhecimentos.

Portanto, ao considerar as perspectivas de Moreira Júnior (2015) e Pennycook (2003) sobre Letramento Crítico, compreendo o letramento como um processo multifacetado que abrange não apenas o letramento funcional, mas também o engajamento crítico com os textos. Envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para compreender, analisar e desafiar as dimensões sociopolíticas da comunicação. Nessa perspectiva, o letramento crítico colabora para que os indivíduos se tornem agentes ativos de mudança, usando suas habilidades para navegar criticamente, interpretar e transformar as realidades sociais em que vivem.

Nesse sentido, em minha pesquisa, busquei pôr em prática a construção de momentos em que os alunos pudessem se engajar em atividades críticas por meio da linguagem, numa perspectiva de língua enquanto processo de interação, em que o homem torna-se sujeito capaz de construir sua própria trajetória, tendo como base a realização de leituras sobre diferentes temas, assim como de discussões e de produções textuais escritas.

Posto isto, Pennycook (2003, p. 34) argumenta que “há várias orientações diferentes quanto ao LC, tais como a pedagogia freiriana, as abordagens feministas e pós-estruturalistas e as abordagens analíticas de texto”. Assim sendo, não há uma abordagem única, mas sim orientações que podem ser moldadas de acordo com os interesses educacionais. Nesse sentido, o LC está voltado à análise e à crítica das relações entre práticas e grupos sociais, texto, linguagem, discurso e construção de sentidos. Logo, de acordo com Brydon (2011, p. 105), “[...] o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos”.

Brydon (2011) destaca que, no mundo de hoje, ser letrado vai além das habilidades básicas de leitura e escrita, é necessário que os indivíduos analisem informações criticamente, se adaptem a diferentes situações e interajam efetivamente com outras pessoas. O LC permite que os indivíduos desenvolvam a capacidade de pensar criticamente sobre os textos que encontram, entender suas implicações sociopolíticas e se envolver ativamente na criação e interpretação de significado dentro e fora de suas comunidades.

A incorporação do letramento crítico às práticas educativas contribui para o desenvolvimento dos alunos, pois eles são formados para questionar e desenvolver a sua consciência linguística. Assim, o trabalho com o letramento crítico favorece a percepção acerca dos textos e gêneros que lhes são apresentados, permitindo que o grupo se reconheça como protagonista do processo de ensino e aprendizagem (Monte Mór, 2015).

Assim, portanto, ser letrado envolve engajamento e reflexão sobre as várias formas de linguagem existentes na sociedade (Monte Mór, 2015; Silva, 2022). Diante disso, reconheço a importância dessa perspectiva para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez é por meio da promoção do pensamento crítico que podemos, professores, alunos e demais cidadãos, desafiar conceitos pré-estabelecidos pela sociedade, por meio de discussões e debates durante as aulas.

Partindo desse entendimento, Janks (2012) define o letramento crítico como uma prática social que reflete sobre várias desigualdades, incluindo aquelas relacionadas à língua, etnia, gênero e classe, com o intuito de promover a igualdade e a justiça por meio da consciência crítica dos indivíduos. Dessa maneira, esse conceito está relacionado às transformações do contexto contemporâneo e exige o uso explícito de uma perspectiva crítica de ensino.

A definição de Janks (2012) sinaliza o papel que o letramento crítico tem como um caminho de exame e de questionamento crítico das dinâmicas de poder e das desigualdades presentes na sociedade. Portanto, essa perspectiva teórica busca promover a igualdade e a justiça, conscientizando os indivíduos e incentivando-os a se envolver ativamente e desafiar essas questões.

Aqui, localizo o meu trabalho, uma vez que está vinculado às questões que envolvem a desigualdade social, por meio das quais busco entender como as relações de poder, os preconceitos linguísticos e as desigualdades sociais se manifestam no contexto do ensino e aprendizagem do espanhol, pois acredito que

Em uma proposta de ensino de línguas segundo o letramento crítico, professores e alunos são vistos como ativamente engajados na produção de sentidos. Isso equivale a valorizar a capacidade de professores e de alunos de relacionar suas interpretações às comunidades sócio históricas de que fazem parte, admitir a possibilidade de interpretações diversas, oriundas de visões de mundo, experiências de vida ou comunidades diferentes das suas, e atribuir novos sentidos a textos que, de outra forma, poderiam passar despercebidos (Tagata, 2018, p. 6).

Em uma abordagem de ensino de línguas que abraça o letramento crítico, professores e

alunos desempenham papéis ativos na produção de significado. Essa abordagem também incentiva a aceitação de diversas interpretações e perspectivas, reconhecendo que os indivíduos trazem suas visões de mundo e experiências únicas para o processo de aprendizagem. Além disso, o letramento crítico pode revelar significados novos e alternativos que não estão imediatamente aparentes. Ao promover o envolvimento ativo, a consciência social e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, o letramento permite que professores e alunos possam criar um ambiente de aprendizado transformador (Janks, 2016).

Seguindo essa linha de pensamento, acredito que é importante estimular a participação dos alunos para que sejam contribuintes na transformação de seu próprio pensamento. Ao compreender seu papel como seres sociais críticos, eles podem se tornar capazes de influenciar e mudar os ambientes em que estão inseridos, atuando como agentes transformadores não apenas em sua comunidade, mas também em outros contextos sociais com os quais interagem.

Nessa perspectiva, Monte Mór (2015, p. 45) destaca o potencial transformador do letramento crítico, considerando-o como uma “[...] ampliação da leitura do mundo”. Corroboro com tal ponto de vista ao identificar e analisar, a partir dos relatos, das experiências vivenciadas e dos demais dados gerados nesta pesquisa (entrevista, produções escritas e gravações de aulas, por exemplo), reflexões acerca de distintos temas por parte dos estudantes, as quais apresentavam uma expansão no que diz respeito à (re)construir sentidos dados, alinhando-se com a noção freireana de *práxis*⁸ (Freire, 1980) e ampliando a compreensão do mundo, como veremos mais adiante na seção de análise dos dados.

Em outras palavras, promover a participação dos alunos e desenvolver habilidades críticas de letramento os levaram a se envolverem ativamente e a moldarem seu ambiente. Ao expandir a leitura do mundo por meio do letramento crítico, eles são convidados a questionar os significados predominantes, construir novas interpretações e trabalhar em direção à mudança, conforme abordado na pedagogia transformadora preconizada por Freire (2005).

Nesse sentido, reconheci a necessidade de fazer com que os estudantes, assim como eu – por meio da minha *práxis*, refletissem sobre conceitos preestabelecidos na sociedade. Nesse contexto, almejei articular um ambiente seguro em que eles se sentissem à vontade para expressar suas opiniões. Por meio desse processo, pude apresentar narrativas, situações da vida real e

⁸ De acordo com Rosato (2010, p. 325), Freire compreende *práxis* como uma estreita relação estabelecida “entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”.

fomentar discussões que permitissem o questionamento e uma potencial transformação de seus conceitos pré-concebidos. Para tanto, estimei a reflexão sobre questões específicas, como as experiências dos povos indígenas na América Latina e apresentei documentários e infográficos que tratavam dessa temática, sempre na perspectiva do letramento crítico e da decolonialidade.

Barton e Hamilton (1998) argumentam que o letramento é fundamentalmente social e ideológico, existindo não apenas na mente dos indivíduos ou nos textos escritos, mas também nas interações interpessoais, o que influencia diretamente nas relações sociais. De acordo com Street (2004 [1991]), existem diferentes práticas de letramento que estão inseridas tanto nas instituições educacionais quanto nas sociedades contemporâneas.

Com base nas discussões travadas pelos estudiosos, reconheço que o letramento não pode ser reduzido somente à questão cognitiva ou de escrita, por outro lado, ele está conectado às interações da dinâmica social. Essa perspectiva permite explorar a natureza multifacetada do letramento em contextos educacionais e sociais mais amplos.

Lankshear e Knobel (1998) propõem que o LC não é apenas um conjunto de habilidades, mas um modo de vida, um compromisso com o discurso que é construído dentro dos indivíduos. Os autores argumentam que o LC transforma a forma como os indivíduos agem em experiências sociais, permitindo-lhes desafiar relações sociais complexas. Santos (2018) afirma que essa abordagem está relacionada à forma como vivemos e percebemos o mundo.

Nesse mesmo sentido, Janks (2012; 2014) defende o desenvolvimento contínuo e relevante do LC no contexto de novas relações com textos, discursos, mídias e dinâmicas de poder, particularmente decorrentes da democratização do significado e da produção na contemporaneidade, pois ainda há muito trabalho a ser feito nessa área. Dado o exposto, corroborando com os autores supracitados, assumo e defendo o letramento crítico enquanto uma perspectiva que contribui para a compreensão mais profunda do contexto social, político e ideológico em que o sujeito se encontra inserido, com foco em sua transformação (Meniconi; Ifa, no prelo).

Nesse contexto, destaco sua importância para as aulas de línguas adicionais, visto que o letramento crítico tende a contribuir para que os sujeitos possam fazer uso da linguagem de uma forma crítica, reflexiva e consciente. Assim, a partir do debate sobre temas tão importantes à sociedade, como o racismo, beleza e empoderamento feminino, povos indígenas latinos americanos e identidade de gênero, bem como do confronto de tais temas com as realidades dos

educandos, percebi, desde o chão da sala em que atuo, alunos reconhecerem as diferenças e respeitarem as subjetividades e vontades dos seus pares, como, por exemplo, o respeito ao aluno transsexual Lu, que passou a ser chamado por seu nome social por todos aqueles que compõem a turma na qual leciono.

Para aprofundar essa compreensão, Janks (2013; 2016) caracteriza quatro pilares do LC, que são: poder, acesso, diversidade e (re)design. O *pilar do poder* está associado à dominação, pois nossos discursos operam para manter ou reproduzir os discursos de poder, resultando na opressão de um grupo social por outro e perpetuando as relações opressor-oprimido. Logo, por meio do LC, podemos desenvolver uma postura crítica e desafiar os discursos de poder em nossa sociedade. É uma tentativa de aumentar a consciência de como a linguagem é usada para manter ou desafiar as formas de poder existentes.

Nesse ínterim, no ambiente escolar, busquei apresentar leituras que explorassem a história e as lutas das comunidades marginalizadas. Ao analisar criticamente a dinâmica de poder retratada nos textos propostos para leitura e discussão em sala de aula, percebi que os alunos puderam desafiar as narrativas dominantes e questionar a distribuição desigual do poder. Isso os levou a desenvolver uma compreensão crítica de como o poder opera na sociedade.

O *pilar da diversidade* enfatiza a visão do mundo como composto de pluralidade, diferentes comunidades, grupos, crenças, raças, entre outros. Essa perspectiva nos permite desconstruir visões hierárquicas dentro da sociedade e valorizar as diferenças, amplia nossos conhecimentos e horizontes de possibilidades. Para discutir a diversidade, portanto, busquei promover espaços de conscientização cultural, por meio dos quais alunos compartilham suas tradições, visões de mundo e experiências. Esses momentos tiveram como pilar a compreensão, o respeito e a valorização de diferentes culturas, promovendo a inclusão e colaborando para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

O *pilar de acesso* está relacionado a discursos e práticas que incluem ou marginalizam as pessoas na sociedade. Ao promover o acesso e a justiça social, podemos fornecer aos grupos marginalizados e oprimidos conhecimentos que os habilitem a serem protagonistas de suas realidades sociais, transformando-as e trabalhando por um mundo mais justo. Para tanto, em minha pesquisa, busquei trabalhar com aspectos referentes à compreensão textual, enfocando os espaços democráticos e de empoderamento por intermédio de informações de temas diversos trabalhados nas aulas de língua espanhola.

A exemplo, destaco alguns dos temas levados à sala de aula, como o empoderamento e as (diferentes) belezas femininas. Segundo Fernandes Júnior, Martins e Santana (2020), as mulheres estão cada vez mais conscientes do poder que detêm em relação à sua própria autonomia, capacidade de decisão e participação ativa na sociedade. À medida que avançamos no tempo, estamos testemunhando um fenômeno transformador: o empoderamento crescente das mulheres. Em um mundo onde as normas sociais e as estruturas de poder frequentemente as relegaram à margem, elas agora buscam e conquistam novas formas de poder, tanto individualmente quanto em conjunto. Esta jornada é marcada por um desejo crescente por educação, autonomia financeira, participação política e liderança em diversos domínios da sociedade. Nesse movimento, as mulheres desafiam não apenas as barreiras externas, mas também aquelas que residem dentro de si mesmas, redefinindo assim o significado do que é ser verdadeiramente empoderada.

O *pilar (re)design* desempenha um papel crucial no empoderamento feminino e na redefinição da beleza feminina, ajudando a (des)construir e transformar práticas, falas e ideias que moldam as experiências das mulheres na sociedade. Na aula sobre racismo, os alunos exploraram a escrita crítica em Língua Espanhola ao reescreverem narrativas tradicionais a partir de suas experiências pessoais, incluindo relatos de discriminação, preconceito ou resistência que vivenciaram ou testemunharam. Desafiando a narrativa dominante, eles se envolveram em redesenhar o texto para amplificar vozes historicamente marginalizadas. Este exercício estimulou o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de questionar e transformar os discursos existentes. Além disso, eles discutiram uma variedade de formas de racismo, indo além do preconceito baseado na cor da pele, o que os ajudou a compreender a complexidade do tema. A discussão sobre os padrões de beleza, especialmente a pressão enfrentada pelas mulheres negras para alisar o cabelo, destacou como o racismo está presente até mesmo nas normas de beleza impostas pela sociedade.

Nessa perspectiva, (re)design é um ato de ação, transformação, (des)construção e reflexão de múltiplos significados, novos sentidos, práticas, textos, ideias e verdades produzidos por nós. Não é estático, mas um processo contínuo, entendido como um fluxo, em desequilíbrio, com certezas contestáveis. Esse movimento contribuiu para a reflexão sobre diferentes tipos de racismo, bem como questionou as verdades estabelecidas e promoveu uma compreensão do tema. Assim, os alunos demonstraram engajamento em um fluxo contínuo de (des) construção e reflexão, desafiando certezas e contribuindo para a ampliação do diálogo sobre essa questão. Nesse sentido,

trabalhei a partir de uma perspectiva questionadora e de denúncia, assumindo o papel não apenas de uma professora que ensina o sistema linguístico, mas sim, e principalmente, de uma professora de língua espanhola capaz de promover possibilidades de (re)construção de olhares acerca das diferentes temáticas trabalhadas em sala de aula.

A exemplo, trago a discussão sobre os termos “índio” vs “povos originários”, que se deu no dia 19 de abril, dia em que se comemora, no Brasil, o dia do “índio”; tal discussão contribuiu para o debate linguístico, bem como político, dado o fato de que fora elencada a discussão de que, em território brasileiro, os povos originários são os indígenas que habitaram o país antes da chegada dos europeus.

Assim, dentro dos pilares do Letramento Crítico, conforme proposto por Janks (2016), o conceito de práticas de letramento ganha destaque especialmente quando se trata de promover mudanças na sociedade. Janks sugere que o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas também uma ferramenta para questionar e transformar a realidade social. Assim, as práticas de letramento, ao serem contextualizadas e problematizadas, podem contribuir para uma compreensão mais crítica e ativa do mundo, possibilitando ações que visem a mudança e a justiça social de desenhar e redesenhar discursos para criar uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Apresentei aos alunos um documentário que aborda uma variedade de pontos de vista e experiências de povos indígenas, incluindo suas culturas, histórias, desafios e conquistas, permitindo que compreendessem a diversidade e a complexidade dessas comunidades.

Dessa forma, Reconheço a importância de implementar continuamente práticas baseadas no Letramento Crítico em sala de aula, conforme sustentado por Janks. É crucial entender que o Letramento Crítico vai além do simples ato de ler e escrever. Quando aplicado ao ensino de línguas, ele tem o potencial de promover ações transformadoras na sociedade, capacitando os alunos a utilizar suas habilidades de letramento de forma crítica e eficaz para provocar mudanças sociais significativas. Este tipo de ensino abrange diversos conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionadas ao uso social de textos dentro de cada comunidade.

Em um esforço para definir o LC, Lewinson *et al.* (2002) realizam uma revisão de vários educadores, teóricos e linguistas, sintetizando o conceito em quatro dimensões interligadas: 1) o LC rompe com o lugar-comum, oferecendo novas perspectivas para ver as experiências cotidianas por meio da linguagem e de outros sistemas simbólicos, e permite reconhecer formas alternativas de perceber e enquadrar as interações sociais; 2) interroga múltiplos pontos de vista, encorajando-

nos a ter empatia e a compreender experiências e discursos de diferentes perspectivas, tanto as nossas como as dos outros. Isso nos leva a refletir criticamente sobre quais vozes são ouvidas e silenciadas; 3) concentra-se em questões sociopolíticas, reconhecendo que a educação não é uma prática neutra; 4) busca promover a justiça social.

Ao tentar trabalhar tais pilares, busquei fomentar em mim e nos estudantes a capacidade, como destaca Janks (2013, p. 227), de “escrever e reescrever o mundo”, possibilitando o questionamento dos diferentes pontos de vista, questionando aquilo que está posto como o padrão, num movimento de empoderamento e ética do cuidado de si (Janks, 2013).

O LC aborda questões sociopolíticas e dinâmicas de poder em nossa sociedade, indo além do pessoal para se engajar na transformação social. Trata-se de sensibilizar, resistir às desigualdades inquestionáveis e desafiar conscientemente as relações de poder como atos de resistência na vida cotidiana. Finalmente, o LC busca a ação e a promoção da justiça social, por meio de uma *práxis* que combina reflexão e ação para a transformação.

Dessa forma, o LC, conforme conceituado por Lewinson *et al.* (2002) e no que tange à minha prática pedagógica, ela rompe com o lugar-comum, permitindo uma abordagem que favorece questionamentos múltiplos sobre diferentes pontos de vista. O foco está em minha prática docente, não apenas nas práticas de letramento. Nessa esteira, enfocar nas questões sociopolíticas, visando promover a justiça social, permitiu que minhas aulas passassem a oferecer novas formas de perceber e compreender as interações sociais, incentivando a empatia e a reflexão crítica, assim como desenvolvendo a consciência sobre a dinâmica do poder, e, por fim, a convocação de ações transformadoras em busca da justiça social.

Essa compreensão de LC se alinha às perspectivas de Lankshear e Knobel (1998) e Santos (2018) de várias maneiras. Primeiro, Lankshear e Knobel enfatizam que o letramento crítico se estende além de meras habilidades e se torna um modo de vida, um compromisso com o discurso que molda as identidades e ações dos indivíduos. Da mesma forma, as dimensões do letramento crítico descritas por Lewinson *et al.* (2002) destacam a natureza transformadora dessa abordagem, enfatizando como ela rompe com o lugar-comum.

Além disso, Santos (2018) destaca a importância de considerar e valorizar múltiplas perspectivas na compreensão das complexidades sociais. A dimensão do letramento crítico que envolve a interrogação de múltiplos pontos de vista se alinha a essa perspectiva, pois estimula os indivíduos a compreender experiências por meio de diferentes perspectivas.

Ao reconhecer a importância do LC no contexto da dinâmica contemporânea e o poder dos textos, nós educadores podemos auxiliar no processo de compreensão crítica dos alunos, preparando-os para que se tornem agentes de mudança social. As ideias apresentadas por Janks e Cassany e Castellà (2010) nos mostram a necessidade de uma abordagem abrangente de ensino, que englobe não apenas as habilidades linguísticas, mas, sobretudo, os aspectos sociais e culturais dos textos.

Nesse sentido, compreendo que o Letramento Crítico questiona e reconstrói significados, desafia os sistemas opressores e atua na formação de cidadãos crítico-reflexivos que possam contribuir ativamente para uma sociedade mais justa e igualitária.

Na próxima subseção, discorro sobre a necessidade de promover uma abordagem crítica e transformadora para o ensino de língua espanhola. Essa perspectiva transformadora vai além da competência linguística e promove a cidadania, preparando os alunos para abordarem questões sociais, defender mudanças e contribuir para uma sociedade mais justa. Ademais, enfatizo a importância de formar aprendizes de idiomas com consciência crítica e socialmente responsáveis.

2.2 Perspectivas Críticas e Transformadoras no Ensino de Espanhol: Formação Cidadã e Práticas Educativas

Inicialmente, considero importante trazer para esta seção o conceito do termo língua adicional. De acordo com Moreira Júnior (2016, p. 20), ao adotar o termo língua adicional, este concebe a língua “[...] como um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender suas necessidades como condição para as suas práticas sociais”. Desse modo, a língua adicional vai de encontro à concepção de uma língua estrangeirizada, compreendendo-se, portanto, que a língua estudada pelo educando contribuirá para a ampliação dos conhecimentos que o aluno já possui acerca da sua língua materna. Nesse sentido, não é mais uma língua estranha, estrangeira, mas sim uma língua que contribui diretamente para a forma como vemos o mundo, agimos e interagimos nele.

Pensando nisso, no campo da educação, trabalhar com uma abordagem crítica tornou-se uma necessidade premente em resposta aos desafios colocados por nossa sociedade global em rápida mudança. Nesse sentido, com base na legislação brasileira e na literatura acadêmica relevante, discorro, criticamente, sobre o papel do ensino de línguas na formação de cidadãos engajados, empoderados e transformadores.

O sistema educacional brasileiro há muito reconhece a importância da educação crítica e transformadora. Um dos documentos orientam são os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), doravante PCNs, que defendem uma educação que estimule o pensamento crítico, a autonomia e a consciência ética. Os PCNs enfatizam a formação de cidadãos ativos e engajados, que possam participar de processos democráticos e contribuir para a transformação social.

Em consonância com os objetivos dispostos nos PCNs, que enfatizam os componentes culturais no ensino de LE, Jorge (2009, p. 164) reforça que o aprendizado de uma Língua Adicional constrói possibilidades para que professores e alunos possam refletir sobre sua própria língua e a outra língua a ser estudada. Por meio da cultura, é possível compreender a diversidade, tornando a aprendizagem mais significativa.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) traça os objetivos e as diretrizes da educação no Brasil, destacando a importância de promover a consciência crítica e a participação cidadã no processo educacional. O PNE ressalta a necessidade de uma educação que possibilite os alunos a analisar e desafiar as desigualdades sociais, promover a inclusão e abordar questões sociais urgentes, incorporando assim, os subalternos e marginalizados.

Segundo Freire (1983), a educação não pode ser discutida sem contemplar o indivíduo e suas ações no mundo. Para o estudioso, o cerne da educação está na incompletude humana, no questionamento constante e na curiosidade. Como seres sociais, devemos apresentar uma postura ética e crítica no e sobre o mundo, pois “a educação não deve ser apenas um processo de adaptação do indivíduo à sociedade”, mas sim agente de transformação da realidade (Freire, 1983, p. 31). Freire afirma que a educação que não traz transformação sufoca as possibilidades de ação humana.

Nessa dinâmica de incompletude, reflito acerca do conceito de modernidade líquida de Baumann (2001). O autor argumenta que, na sociedade moderna, as instituições e estruturas sociais tornaram-se fluidas e voláteis, levando à incerteza e à necessidade de adaptação constante. Essa modernidade líquida tem profundas implicações para os indivíduos e seu senso de identidade, pertencimento e estabilidade. Em relação a essa compreensão, evidencia-se a noção de que a sociedade moderna é “líquida e inconstante” e que o domínio das forças de mercado e a competitividade moldam a dinâmica social, o que inclui a escola e as formas de ensinar e de aprender. Em minha concepção, essas ideias de Baumann reforçam a necessidade de uma educação que permita aos indivíduos vivenciarem as complexidades de um mundo fluido e competitivo, ao mesmo tempo em que promovam a consciência crítica. Dentro dessa dinâmica,

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-Sócio-Culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento (Freire, 1996, p. 61).

Nesta passagem, Freire (1996) enfatiza a experiência humana compartilhada de incompletude e a curiosidade inerente que leva os indivíduos a buscar compreensão e conhecimento. Ele vê o processo de investigação como inseparável dos contextos sociais e culturais mais amplos nos quais os indivíduos existem.

Nesse sentido, a educação se apresenta como uma ferramenta transformadora, fazendo com que os indivíduos se envolvam criticamente com seu mundo, levando a um crescimento pessoal e coletivo contínuo. Ao abraçar a noção de inconclusão, os indivíduos se tornam participantes ativos na construção do conhecimento, fomentando a curiosidade e o empoderamento. Consegui visualizar essa perspectiva durante as aulas, pois os alunos buscavam opinar nas discussões com criticidade. A exemplo, evidencia-se uma aluna que mencionou que o ato de alisar o cabelo se tornou natural, algo cristalizado, dado o contexto em que vive, o qual adota um determinado padrão de beleza e, portanto, socialmente aceito.

Segundo Freire (1983), há três tipos de consciência no processo de adaptação ao mundo. A primeira é a consciência ingênua, que representa uma compreensão limitada da realidade. A segunda é a consciência crítica, que só pode ser alcançada por meio de um processo educacional que promova a consciência crítica da realidade. O terceiro tipo é a consciência fanática, característica do homem-massa, que ocorre por meio de uma rendição irracional ao *status quo* e pela preservação da realidade (Freire, 1983, p. 39). Tratando-se dos alunos participantes desta pesquisa, compreendo que a grande maioria se encontrava no nível de consciência fanática e/ou ingênua, fazendo-se necessário um trabalho crítico, com vistas a conscientizar a partir da ação. Ou seja, um trabalho pedagógico de conscientização⁹, como apregoa Freire (2015).

Nesse sentido, o processo educacional deve transcender os níveis ingênuos e fanáticos de

⁹ Para Freire (2015), o conceito de conscientização surge a partir da junção das palavras consciência e ação. Assim, a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

consciência e impulsionar a consciência crítica. Isso exige uma pedagogia que reconheça a natureza dinâmica da realidade, encoraje o pensamento analítico e a resolução de problemas, substitua as crenças mágicas por explicações lógicas, promova a curiosidade e a investigação e traga à tona as contradições sociais para superá-las. Para tanto, busquei levar os participantes da pesquisa a assumirem uma atitude crítica, ao se posicionarem ideologicamente acerca dos temas sociais. Esses posicionamentos foram expostos por meio dos debates que ocorreram ao longo das aulas, com espontaneidade.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser fundamentalmente a conscientização e o fomento da criticidade do indivíduo e da sociedade (Gadotti, 1984). O objetivo da educação é transformar não apenas o “eu”, mas também o “nós”, o coletivo. Essa abordagem pedagógica envolve uma postura crítica e ética, com compromisso, solidariedade, curiosidade, empatia e o amor – atributos compatíveis com o conhecimento, o diálogo e a escuta ativa (Freire, 2015).

Além disso, John Dewey (1959), um influente filósofo e educador americano, acreditava que a educação deveria ser experiencial e participativa. Ele defendeu um currículo que está enraizado nas experiências vividas pelos alunos e que incentiva o envolvimento ativo na resolução de problemas da vida real. Dewey via a educação como um meio para criar cidadãos conscientes e ativos que pudessem contribuir positivamente para a sociedade.

Diante disso, podemos refletir que a consciência crítica leva os indivíduos a reconhecerem e questionarem as estruturas sociais e políticas que moldam suas vidas. Ao desenvolver uma compreensão aguçada das complexidades e contradições da sociedade, os cidadãos podem assumir um papel ativo na formação de suas comunidades e na defesa da justiça social. Sobre tal premissa, verifico que o trabalho por mim desenvolvido se deu numa perspectiva conscientizadora, o que oportunizou, da minha parte, um maior engajamento social, tendo como pano de fundo minha atuação enquanto sujeito de mudança (Monte Mór, 2012). No que tange aos alunos, por sua vez, esses passaram a vivenciar práticas de deslocamento, de reflexão, de significação e de ressignificação, numa busca por ampliação de perspectivas e autorreflexão.

Para tanto, acredito que o papel da escola vai além de fornecer conhecimento intelectual como parte de seu currículo (Thomaz; Oliveira, 2018), mas também transformar o futuro no sentido de uma sociedade equitativa. Para isso, torna-se necessário preparar os alunos, para que não se tornem cidadãos no papel, mas compreendam como ser cidadãos na prática e nos direitos, em todos os momentos e em todos os lugares.

Ser cidadão não é apenas possuir uma certidão de nascimento, não é só exercer o direito do voto, ser cidadão é muito mais. É ter participação ativa na sociedade, é reclamar quando se adquire um produto estragado exigindo a troca ou devolução do valor pago, é ter educação de qualidade, é ter atendimento médico sempre que precisar, é ter emprego e salário decente, é ver garantido seus direitos, é também conhecer os deveres inerentes a cada direito. Para que o educando passe a agir como um verdadeiro cidadão é necessário fazer com que a cidadania seja vivenciada no cotidiano escolar (Thomaz; Oliveira, 2018, p. 10).

Thomaz e Oliveira (2018) destacam que ser cidadão envolve muito mais do que documentação legal e direito ao voto. Abrange a participação ativa na sociedade, defendendo os direitos do consumidor, exigindo educação e saúde de qualidade, garantindo emprego e salários justos e compreendendo deveres e responsabilidades. Para alimentar a verdadeira cidadania entre os alunos, os autores enfatizam a necessidade de integrar experiências de cidadania na vida cotidiana da escola. Por essa razão, trago para minha prática um ensino de língua espanhola pautado nas realidades dos educandos, ou seja, um ensino de língua adicional que leve em conta os contextos sociais dos alunos, além de uma *práxis* voltada à reflexão, à ação e, conseqüentemente, à transformação social.

Segundo Lima (1991), a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, orienta a formação de indivíduos capazes de tomar decisões livres, conscientes e responsáveis, tornando-se “pessoas notáveis no mundo” (Lima, 2002, p. 47). No entanto, a educação para a cidadania deve ser integrada à vida cotidiana da escola, permitindo que os alunos experimentem a cidadania em sua totalidade para obter resultados positivos.

O exercício da cidadania requer a compreensão dos seus direitos e deveres. Por isso, Lima (2002, p. 71) enfatiza que “a educação escolar para a cidadania só é possível por meio de práticas educativas democráticas, promotoras de valores, organizadoras e reguladoras de um contexto social onde os indivíduos socializam e são socializados”. A cidadania não está separada do indivíduo; começa com a forma como a pessoa se relaciona consigo mesma e depois se estende aos outros e à sociedade como um todo. Dessa forma,

A escola é um local privilegiado para o exercício da cidadania, é aí que se formam as bases para a atuação futura na sociedade. O educando precisa aprender a ser atuante, e para isso, no espaço escolar ele tem de se perceber corresponsável em tudo o que acontece no dia a dia escolar, seja no cuidado das dependências da escola, atenção às aulas, na convivência solidária e respeitosa com colegas e professores (Thomaz; Oliveira, 2018, p. 11).

Conforme Thomaz e Oliveira (2018), é no ambiente escolar que os alunos aprendem não só os conhecimentos acadêmicos, mas também os valores e princípios da boa cidadania. Ao fomentar um senso de responsabilidade compartilhada, encorajar interações respeitosas e promover a participação ativa nas atividades escolares, a instituição educacional torna-se um terreno fértil para cultivar indivíduos responsáveis, atenciosos e cívicos que desempenharão um papel essencial na formação de uma sociedade justa e inclusiva.

Tais aspectos foram contemplados na escola que leciono língua espanhola a partir de um trabalho didático voltado à diversidade e à des(re)construção de visões de mundo, repensando a sociedade em que estamos inseridos e possibilitando a ampliação de horizontes acerca dos mais variados temas sociais. Os alunos, ao ouvirem que iríamos trabalhar as temáticas sobre o racismo, identidade de gênero, beleza e empoderamento feminino e os povos indígenas latinos-americanos, apontaram um real interesse.

A escola pode preparar os alunos com as ferramentas para entender seus direitos, abraçar seus deveres e contribuir ativamente para a melhoria de suas comunidades e do mundo em geral. Candau (1999, p. 112) reforça que

Educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social (Candau, 1999, p. 112).

Candau (1999) demonstra o caráter multifacetado da educação para a cidadania, destacando que ela vai além do mero desenvolvimento individual. Para realmente preparar os indivíduos para o engajamento ativo na esfera sociopolítica, a educação para a cidadania deve abranger uma perspectiva mais ampla de valores democráticos e de credibilidade na abordagem de questões sociais e culturais. Nesse contexto, ao educar para a cidadania, os alunos podem desenvolver um senso genuíno de responsabilidade, empatia e compreensão da interconexão entre suas ações e o bem-estar coletivo.

O entrelaçamento de uma educação crítica transformadora centrada no cidadão é fundamental para cultivar sujeitos ativos e engajados que podem efetuar mudanças positivas na sociedade, sendo necessário, para tanto, que as aulas de línguas adicionais possam ir além do simples desenvolvimento da criticidade dos alunos. É de suma importância não apenas que os

alunos se percebam como colonizados, mas que também sejam capacitados a agir em prol de transformações sociais. Para isso, é essencial criar um ambiente de sala de aula caracterizado pelo diálogo aberto e pelo respeito mútuo, onde os estudantes se sintam seguros para expressar suas opiniões e aprender uns com os outros. Além disso, é importante oferecer oportunidades para que os alunos se envolvam em projetos práticos e atividades de aprendizagem experiencial, desafiando-os a aplicar seus conhecimentos em contextos reais e a tomar medidas concretas para promover mudanças sociais, como cidadãos ativos e conscientes, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Pensando uma análise mais detalhada sobre como implementar o Letramento Crítico no ensino do espanhol como língua adicional, com foco específico nas questões e estratégias relacionadas a essa língua, discutiremos, mais adiante, como integrar esses princípios no ensino do espanhol e como abordar as particularidades dessa língua no contexto do Letramento Crítico.

A educação para a cidadania, com ênfase nos valores democráticos e nas preocupações éticas, serve de base para a educação transformadora. Ao nutrir as habilidades de pensamento crítico dos alunos e incentivá-los a questionar e desafiar as normas e estruturas de poder existentes, a educação transformadora permite que os discentes visualizem alternativas mais equitativas para a sociedade.

Segundo Paulo Freire (1970), a educação crítica desempenha um papel fundamental na conquista da libertação. O conceito de conscientização de Freire enfatiza a conscientização sobre as desigualdades sociais e o encorajamento dos indivíduos a se tornarem agentes críticos de mudança. Ao se engajar no aprendizado recíproco e questionar as suposições predominantes, os alunos podem desafiar as estruturas de poder opressivas e trabalhar em direção à libertação coletiva, uma vez que “[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire, 1980, p. 15).

Nesse contexto, os alunos serão incentivados a examinar criticamente suas suposições, se envolver com diversas perspectivas e imaginar soluções alternativas para os desafios da sociedade. Essa abordagem participativa e centrada no aluno valoriza as suas diversas origens e experiências. Como forma de pensar em alternativas para os problemas a eles apresentados, proporcionei momentos de exposição, reflexão e debate sobre as temáticas trabalhadas em sala de aula. Creio que tal prática proporcionou, para alguns, um momento de liberdade e escuta, sem medo de receber críticas e apontamentos.

Dessa forma, a educação transformadora, conforme proposta por Freire (1970) e Morin (1999), prepara os indivíduos a se envolverem criticamente com suas realidades, promove a empatia e a interconexão e estimula a criatividade e a resolução de problemas. Portanto, a educação serve como um catalisador para o crescimento pessoal e a mudança social, levando a um mundo mais compassivo e sustentável para todos.

No contexto da educação crítica, voltada para o cidadão, o ensino da língua espanhola se torna uma ferramenta poderosa para a integralização do aprendizado de idiomas com o letramento crítico, uma vez que os educadores podem criar um ambiente de aprendizado que vai além das habilidades linguísticas tradicionais e se concentra no desenvolvimento de cidadãos ativos e socialmente conscientes.

A incorporação de práticas de letramento crítico no ensino da língua espanhola envolve a exploração de diversos textos que abordam questões sociais, perspectivas culturais e contextos históricos. Ao analisar materiais autênticos, como artigos de notícias, literatura, filmes e conteúdo de mídia social, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das complexidades e nuances do mundo de língua espanhola. Ainda sobre os materiais, ao trabalhar o poema “Venus”, de Gabriela Lages, foi possível reconhecer que os alunos passaram a externar a existência de um padrão de beleza socialmente estabelecido, ou seja, o branco, europeu; logo, um padrão colonizador e que se apresenta, em nossa sociedade, como única representação de beleza possível e aceitável. Nesse ínterim, destaco que, na seção de análise, será realizada uma discussão mais aprofundada acerca deste e de outros temas trabalhados em sala de aula.

Além disso, o ensino do espanhol como um empreendimento crítico, voltado para o cidadão incentiva a participação ativa na língua, pois os estudantes são convidados a se envolver em discussões, debates e projetos colaborativos relacionados aos problemas do mundo real e questões sociais enfrentadas pelas comunidades de língua espanhola.

Para concluir essa discussão, considero que a integração de abordagens críticas ao ensino de espanhol habilita os alunos a se tornarem pensadores críticos, cidadãos socialmente responsáveis e participantes ativos na formação de uma sociedade mais inclusiva. Nesse ínterim, minha defesa sobre a adoção das perspectivas críticas nasce a partir do momento em que, refletindo acerca da minha prática e dos resultados obtidos no que tange ao processo de ensino aprendizagem e formação cidadã dos estudantes, reconheço a relevância de um viés educativo que questiona, problematiza, reflete e promove mudanças, tendo como foco a construção de, para além de falantes

de uma língua adicional, alunos reflexivos e sujeitos transformadores de realidades.

3 DECOLONIALIDADE E PERSPECTIVAS OUTRAS PARA O ENSINO DO ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As perspectivas decoloniais no ensino do espanhol na educação básica representam um importante desafio à influência persistente do pensamento colonial na modernidade/colonialidade. Ao longo da história, os sistemas educacionais foram moldados por concepções eurocêntricas que promoveram a hegemonia cultural e linguística, marginalizando as vozes e experiências das comunidades colonizadas.

Nesse contexto, a interculturalidade crítica Freire (2019), emerge como uma proposta pedagógica decolonial, que busca desconstruir essas hierarquias e promover o diálogo igualitário entre diferentes culturas e línguas. Ao adotar uma abordagem no ensino de línguas adicionais, como o espanhol, temos a oportunidade de criar ambientes de aprendizagem que valorizam e celebram a diversidade linguística e cultural. Por meio de práticas decoloniais no ensino do espanhol como língua adicional, os alunos são convidados a questionar e reconstruir suas próprias percepções sobre identidade, poder e pertencimento, contribuindo para uma educação mais inclusiva, reflexiva e transformadora.

Ao refletir sobre as práticas educativas no contexto das perspectivas decoloniais no ensino do espanhol, torna-se evidente a necessidade de promover uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade cultural e linguística dos estudantes. Conforme destacado por Palermo (2014),

A educação é a estratégia por excelência da colonialidade, de tal maneira que é por meio dela que continuam sendo consolidadas - às vezes, mesmo com as melhores intenções, como nas campanhas intensivas de alfabetização - as operações da matriz colonial na formação dos imaginários, entendendo-se por estas as formas de perceber e compreender o mundo próprias de cada cultura, sempre conflitantes e contraditórias (Palermo, 2014, p. 45, tradução minha¹⁰).

A educação é uma ferramenta essencial na reprodução ou na desconstrução das hierarquias coloniais presentes na sociedade. Portanto, os educadores têm um papel fundamental de criar ambientes de aprendizagem que desafiem essas estruturas opressivas e promovam uma cultura de respeito mútuo. Nesse sentido, é essencial que os professores adotem uma postura ética, humilde,

¹⁰ La educación es la estrategia de colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que se siguen consolidando -y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización- el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo por éstos las formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura, siempre conflictivas y contradictoria (Palermo 2014, p. 45).[#]

solidária e respeitosa em relação aos seus alunos, reconhecendo e celebrando a pluralidade de experiências e identidades presentes em suas salas de aula. Isso envolve não apenas o desenvolvimento de um discurso pedagógico inclusivo, mas também a prática diária de relações interpessoais baseadas no respeito mútuo e na valorização das vozes dos estudantes.

Além disso, a decolonização ativa das práticas educativas, conforme proposto por Palermo (2015), é essencial para alcançar uma verdadeira interculturalidade no ensino do espanhol. Isso implica em permitir que os professores realizem adaptações e contextualizações dos conteúdos curriculares, levando em consideração as particularidades e singularidades de seus alunos. Somente assim, podemos construir ambientes de aprendizagem verdadeiramente interculturais, onde o diálogo igualitário entre diferentes culturas e línguas seja promovido e valorizado.

Frequentemente, os componentes do currículo são naturalizados e considerados imutáveis. Os conteúdos curriculares, estratégias pedagógicas e estilos de ensino muitas vezes não refletem a diversidade dos estudantes, que têm origens socioculturais diversas e experiências de vida únicas. Essa falta de representatividade contribui para a manutenção da colonialidade no sistema educacional latino-americano, em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior. Desvincular-se do eurocentrismo pedagógico, curricular e didático é crucial, pois essas abordagens estão profundamente enraizadas no sistema educacional.

Para alcançar uma verdadeira transformação, é necessário ir além do simples reconhecimento dos saberes outros. Como proposto por Walsh (2012a), devemos criar condições para transcender o monismo científico e adotar uma abordagem holística e relacional no processo de conhecimento. Isso implica desafiar as racionalidades ocidentais e as geopolíticas do conhecimento, que impõem o eurocentrismo como ideologia dominante.

3.1 A modernidade/colonialidade e a influência do pensamento colonial no ensino de línguas adicionais

O conceito de colonialidade surgiu do projeto de pesquisa sobre modernidade/colonialidade, organizado por um grupo de estudiosos, incluindo Anibal Quijano, Walter Mignolo e Catherine Walsh. Este projeto inovador não só lançou luz sobre a natureza dos efeitos da modernidade, como também abriu caminhos para uma abordagem epistêmica e crítica que permite a ruptura com o pensamento colonial.

Nesse contexto, é crucial diferenciar colonialismo e colonialidade. Segundo Quijano

(2009), o colonialismo está diretamente ligado à organização estrutural da dominação e da exploração, englobando o controle da autoridade política, a exploração de recursos e o trabalho. Por outro lado, a colonialidade é mais intrincada e profunda porque se enraizou na subjetividade. Assim, apesar de mais recente, a colonialidade é também o aspecto mais duradouro do legado colonial. Nas palavras de Maldonado-Torres (2007, p. 131),

A colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, ao contrário se refere a forma como, o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

O conceito de colonialidade engloba um padrão de poder que surgiu como consequência do colonialismo moderno. Ao invés de estar restrito à uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, a colonialidade estende sua influência sobre vários aspectos. Ademais, “molda a dinâmica do trabalho, a produção de conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas, no interior da estrutura do mercado capitalista global e da noção de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Essa perspectiva destaca seu impacto generalizado da colonialidade, fazendo-nos compreender que esses elementos continuam moldando e perpetuando desigualdades nas sociedades contemporâneas.

Inicialmente, a colonialidade era justificada em nome do progresso, sujeitando as pessoas à dominação política, social e cultural e a modernidade era justificada como um meio para o progresso. Desse modo, no começo, a colonialidade era vista como algo bom, diziam que era para trazer progresso. Mas, na verdade, isso significava que algumas pessoas dominavam e controlavam outras, tirando seu poder e cultura

[...] pensar a colonialidade como um processo necessário da modernidade, é antes de tudo justificar os conflitos embutidos nesse processo, como medida necessária para um bem comum. No entanto, a história nos mostrou que acima de tudo são práticas que envolvem o silenciamento e o apagamento social e cultural dos povos dominados. Sendo assim, urge a necessidade de políticas sociais que propiciem romper com modelos cristalizados da colonialidade (Vasconcelos; Lopes, 2019, p. 4).

Vasconcelos e Lopes (2019) destacam as consequências perigosas de considerar a colonialidade como um aspecto inevitável da modernidade. Ao fazê-lo, justificam-se os conflitos decorrentes da colonização, supostamente para um bem maior. No entanto, registros históricos -

aprofundamento da desigualdade social, étnico-racial e de gênero - demonstram que tais justificativas levaram a práticas nocivas, como o genocídio de diferentes povos e a escravidão, incluindo a marginalização e o apagamento das culturas e vozes, a exemplo da realidade latino-americana. É nesse sentido que meu trabalho se apresenta pautado na compreensão que demanda a afirmação da diversidade humana, com fortalecimento das formas de resistência, na luta social pela dignidade humana e na direção emancipatória.

Nesse entendimento, os estudiosos da Rede Modernidade/Colonialidade reconheceram que a colonialidade se estende além das dimensões físicas e econômicas do colonialismo, ou seja, ela permeia os domínios culturais, sociais e psicológicos, moldando as formas como as pessoas percebem a si mesmas e aos outros. Ao reconhecer a penetração da colonialidade, torna-se possível desafiar as suas estruturas de poder e ideologias arraigadas.

Nesse sentido, esses estudos que analisam os impactos do colonialismo na modernidade se mostram instrumentos valiosos para desvendar as complexidades da colonialidade, contribuir para a visibilidade de vozes marginalizadas e promover uma compreensão mais inclusiva e decolonizada de nossa história global e presente. À medida em que exploramos e desconstruirmos esses conceitos, caminhamos para uma sociedade mais justa.

Mignolo (2011) destaca que a colonialidade é inerente à modernidade, ou seja, a modernidade não pode existir sem a colonialidade. Para o autor (2007, 2011), reconhecer a modernidade como um fator chave na colonialidade é o ponto de partida para o pensamento decolonial. Outrossim, segundo Quijano (2009), o movimento de colonização europeia na América Latina não apenas subjugou os povos indígenas fisicamente e politicamente, mas também construiu certos conceitos binários (superior/inferior, civilizado/selvagem) que justificavam o domínio europeu e continuam a moldar a compreensão da sociedade no imaginário coletivo. Fabrício (2009) sustenta essa ideia, descrevendo a colonialidade como produto de um pensamento dicotômico.

[...] pensam o mundo e a existência de modo binário, sem nuances, aprisionando-os em categorizações totalizantes - norte/sul, desenvolvido/subdesenvolvidos, produtivo/improdutivo, racional/irracional, natureza/cultura, heterossexual/homossexual, etc.- e escalas bem sedimentadas, previamente definidas. Os pares opostos embutem a hierarquização de seus termos e sua valoração segundo um escalonamento dual que, atribuindo positividade, normalidade e visibilidade ao primeiro, denigre e despreza o segundo (Fabrício, 2016, p. 28).

Diante disso, a autora destaca como o pensamento binário tenta simplificar conceitos e

estruturas complexas da nossa sociedade, por meio de categorizações rígidas que constroem relações verticalizadas. A lógica binária persistiu ao longo do tempo, contribuindo para a manutenção do pensamento colonial e perpetuando as desigualdades e discriminações raciais, sociais e de gênero.

Fabrizio (2017) expande essa ideia ao explicar que, dentro de um sistema abrangente de saber e poder, surgem várias oposições binárias estereotipadas, sendo raça e sexualidade referências centrais. Essas dualidades decorrem do pensamento eurocêntrico, que atribui valores positivos a um lado e atributos negativos a outro no imaginário coletivo. Desse modo, “[...] dentro de um sistema de saber-poder abrangente, operacionaliza uma série de binarismos estereotipados (entre os quais raça e sexualidade constituem referências centrais)” (Fabrizio, 2017, p. 29).

A persistência do pensamento binário e os julgamentos de valor continuam a influenciar nossa sociedade em vários relacionamentos. Para promover um pensamento decolonial, devemos reconhecer esse processo de construção, permitindo-nos construir novos paradigmas epistemológicos que abracem diversas possibilidades e fomentem um modo de pensar verdadeiramente decolonial.

O fenômeno da colonialidade abrange várias dimensões e está longe de ser um processo linear ou homogêneo. Em vez disso, as relações sociais ocorrem em diferentes escalas, apresentando uma complexa teia de interações e dinâmicas de poder. Ao longo da história, as sociedades foram marcadas por lutas e conflitos à medida que diferentes grupos socioculturais disputam o controle e a influência.

Nesse sentido, os temas por mim trabalhados em sala representaram essas lutas e conflitos de diferentes grupos, uma vez que levei às aulas de língua espanhola propostas que se voltaram a diferentes povos e grupos, como, por exemplo, povos originários (indígenas), grupos LGBTQIA+, entre outros. Esses temas se relacionam com a colonialidade, uma vez que, pensando a lógica das relações coloniais, entre saberes e modos de vida, tais grupos seguem sendo postos sob o prisma da inferiorização/subalternização. Essas diversas faces da colonialidade se manifestam de maneiras multifacetadas, impactando não apenas as esferas política e econômica, mas também permeando aspectos culturais, psicológicos e sociais da existência humana.

Segundo Quijano (2009), a busca pelo controle do poder não é um processo harmonioso e estruturado, visto que envolve funções conflituosas em que os indivíduos disputam o domínio. Essas lutas de poder são intensas, caracterizadas por vitórias, derrotas, resistências, bem como

avanços e retrocessos. Ao trabalhar temas como o racismo, minha luta decolonial me mostrou a necessidade de um trabalho mais profundo e minucioso junto aos educandos, uma vez que, como por mim verificado, o conjunto de preconceitos direcionados à população negra encontra-se enraizado no inconsciente e na subjetividade dos estudantes, os quais, em muitos momentos, se expressaram em ações e atitudes discriminatórias regulares, mensuráveis e observáveis.

Aprofundando ainda mais sobre a colonialidade, Quijano (1992) define três formas distintas de colonialidade: do poder, do ser e do saber¹¹. Essas formas estão intrinsecamente ligadas a como as sociedades são organizadas e como as relações sociais são estabelecidas. Ao abordarem as manifestações da colonialidade, Candau e Russo (2010) afirmam que

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). [...] a colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento, considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a interiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (Candau; Russo, 2010, p. 165).

Esses três aspectos interligados ilustram como a colonialidade opera em múltiplas dimensões, perpetuando desequilíbrios de poder e reforçando sistemas opressores. Ao explorar a colonialidade do ser, Maldonado-Torres (2007, p. 130) investiga o impacto da colonização nas experiências e na linguagem dos indivíduos. A colonialidade do ser centra-se na forma como o colonialismo afeta a vida das pessoas, especialmente no domínio da linguagem. Essa colonialidade influencia a formação da identidade dos indivíduos, moldando como eles se percebem no mundo. Foi buscando ir de encontro a essa perspectiva, que procurei trabalhar os padrões e pensamentos, como, por exemplo, raça e identidade racial, e a reflexão sobre o controle da subjetividade e das experiências vividas pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, as relações de poder se entrelaçam com a colonialidade, pois o capitalismo amplifica e direciona a distribuição de poder nas sociedades (Quijano, 1992, 2007;

¹¹ Faz-se importante destacar a existência de outros tipos de colonialidade, como a de gênero e a da linguagem. No que tange à colonialidade de gênero, está nos permite compreender a opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, racionalizantes e engendrados, na qual cada pessoa no encontro colonial pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado. Já a colonialidade da linguagem, por sua vez, refere-se a um processo de racialização de populações colonizadas como agentes comunicativos (ou seja, possíveis interlocutores), que começa com a Conquista da América e que continua até hoje.

Walsh, 2013). Ao contrário do foco estreito nas relações capital-trabalho na visão marxista, as relações de poder são diversas e multifacetadas, estendendo-se para além dos aspectos econômicos. Quijano (2009) afirma que essas relações são intrincadas e conflituosas, permitindo que os indivíduos assumam diferentes papéis no que diz respeito ao controle do trabalho, da subjetividade e da sexualidade.

Outra forma de colonialidade é a colonialidade do conhecimento, que gira em torno da influência do pensamento eurocêntrico nas ciências sociais. Mignolo (2003, 2007) argumenta que esse conceito está enraizado na colonialidade do poder, promovendo uma percepção dominante de soberania eurocêntrica sobre o conhecimento. Consequentemente, a “[...] colonialidade do conhecimento está relacionada ao papel da epistemologia e às tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução dos regimes de pensamento colonial” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130). Esse tipo de colonialidade gera uma percepção de supremacia do conhecimento de um grupo dominante enquanto subordina outras formas de compreensão.

Ao que corresponde meu contexto pedagógico, cabe destacar que, inicialmente, enfrentei resistência de alunos e da instituição na qual leciono. Em relação aos alunos, um número considerável de estudantes estranhou uma aula de língua que não se resumiu apenas nos aspectos linguísticos do idioma, além de alunos que não se engajavam nas discussões por não se sentirem interessados a dialogar sobre determinados temas. Embora não tenha registrado as falas dos alunos solicitando o estudo da gramática, refletindo sobre tais discursos, acredito que os educandos, assim como muitos professores, enxergam a língua como um amontoado de regras gramaticais, desvinculando-a da cultura e do ensino-aprendizagem a partir dos contextos sociais de fala.

Já no que diz respeito à escola campo, na figura da coordenação, embora esta tenha disponibilizado espaços para o diálogo, também apresentou certa resistência em relação a temáticas como LGTBQIA+fobia e sexualidade, como, por exemplo, pedir para ter cuidado com as falas que seriam feitas durante as aulas. Reconhecendo o cuidado da coordenação no tocante a esses, por isso, vi a necessidade de apresentar meus planos à coordenação de ensino que, após analisar todo material, e ouvir meus argumentos sobre a necessidade dessas discussões, não apresentou maiores interjeições.

Entendo que essas barreiras são frutos de um pensamento que supervaloriza um ensino eurocêntrico, o qual reconhece apenas um saber e não se debruça sobre a criação de formas de convivência baseadas no respeito e na autonomia do ser, tendo como base pedagógica outros

epistemes. Antes da minha entrada no mestrado, por exemplo, reconheço práticas de minha parte que inferiorizam outras culturas e saberes, o que ia de encontro ao que busco adotar nas minhas aulas atualmente. Antes, detia-me na exposição da gramática, por exemplo, deixando de lado a cultura e a formação crítica-reflexiva do estudante.

Desse modo, os conhecimentos que levava para minhas aulas eram tão somente frutos da colonialidade. Talvez, por comodidade minha ou por não ter um direcionamento preciso, hoje com novo olhar, vejo que para ensinar uma língua adicional não devemos ficar engessados nos livros, em “receitas”, creio que a palavra certa é inovar; ou seja, levar a inovação para desencadear novos olhares e conceitos a serem aprendidos.

Silva (2003) explica que o discurso em torno da colonialidade do conhecimento na América Latina gira em torno do desenvolvimento, reforçado ainda mais pelos sistemas de educação formal e pela mídia. No entanto, essas ideias e estratégias são frequentemente adotadas a partir de modelos eurocêntricos ou norte-americanos, perpetuando uma dependência de perspectivas estrangeiras.

Nesse contexto, a colonialidade do conhecimento promove uma visão tendenciosa do conhecimento, favorecendo certas perspectivas dominantes e marginalizando outras. Assim, é necessário decolonizar a produção de conhecimento e adotar uma abordagem mais inclusiva e diversificada para entender o mundo. Foi a partir deste pensamento que busquei criar ambientes de formação que pudessem contribuir para a conscientização dos estudantes, tendo como ponto de partida as de reflexão e problematização a partir da decolonização do conhecimento.

Em relação ao ensino de línguas, podemos verificar a influência do pensamento colonial que, por sua vez, afeta o aprendizado dos estudantes que não sentem interesse em estudar e aprender uma língua simplesmente a partir do estudo da gramática e do léxico desvinculado de suas práticas sociodiscursivas. Nessa conjuntura, a colonialidade influencia as políticas linguísticas, a escolha linguística e a percepção de certas línguas como mais prestigiosas ou dominantes do que outras. Logo, é papel do professor, enquanto agente de mudança, contribuir com sua luta diária por uma educação linguística plural e diversa, indo de encontro, portanto, à compreensão da língua inglesa enquanto superior às demais línguas adicionais.

As pesquisas de Walter Mignolo (2003; 2007) demonstram como os sistemas de conhecimento eurocêntricos e centrados no ocidente foram impostos como padrão na educação, incluindo o ensino de línguas. No campo da educação, a pedagogia crítica de Paulo Freire oferece *insights* sobre como a colonialidade pode se manifestar nas práticas de ensino. A partir da ênfase

na conscientização acerca das estruturas opressivas, o estudioso destaca a necessidade de questionar e desafiar as ideologias linguísticas dominantes perpetuadas pelo pensamento colonial.

Nesse mesmo entendimento, a pesquisa de Gloria Anzaldúa (2000) chama a atenção para as identidades linguísticas de comunidades marginalizadas afetadas pela colonialidade. Suas ideias incentivam os educadores a criar ambientes inclusivos de aprendizado de idiomas que respeitem e validem as experiências multilíngues dos alunos. Foi a partir destas leituras que abri meus horizontes para novas formas de ensinar a língua, compreendendo que a linguagem do sujeito marginalizado é carregada de riquezas e pluralidades. Nesse sentido, acredito que reconhecer e discutir sobre esses discursos modernos/coloniais são passos essenciais para a criação de espaços de aprendizado mais inclusivos, portanto, decoloniais.

3.2 Interculturalidade crítica como proposta pedagógica decolonial para o ensino de línguas

A sociedade moderna é inerentemente multicultural, com diversos grupos interagindo e construindo relações com pessoas de várias origens. O Brasil é marcado pelo processo de migração, mistura cultural, convivência e assimilação de diferentes modos de vida, rituais e valores. Nesse contexto, a interculturalidade torna-se um aspecto vital na promoção da cidadania e da identidade coletiva.

As instituições educativas devem desenvolver programas, métodos e técnicas de ensino que criem um espaço de compreensão mútua, transformando as relações multiculturais em interculturais. Os professores desempenham um papel relevante como mediadores nessa realidade em constante mudança, facilitando as interações, embora nem sempre estejam adequadamente preparados para este contexto.

O conceito de interculturalidade surgiu na década de 1970, em meio às migrações europeias e à educação de crianças imigrantes. Os esforços do Conselho da Europa no campo da migração e educação levaram a reconhecer a diversidade cultural como uma forma de riqueza e não como uma ameaça ou dificuldade. “A interculturalidade deixou de estar ligada apenas à migração e evoluiu para uma abordagem pedagógica consciente com o objetivo de ajudar os alunos a se distanciar de uma visão monolítica da cultura e abraçar a multiplicidade e diversidade cultural” (Chavez; Favier; Pélissier, 2012, p. 15).

A comparação entre as culturas nativa e alvo desempenha um papel importante na

promoção de atitudes reflexivas sobre a própria cultura, afastando-se do etnocentrismo em direção ao relativismo cultural. Por isso, “os aprendizes precisam estar preparados para atuar como mediadores entre culturas, promovendo o entendimento e a colaboração” (Bandura, 2007, p. 50).

Na abordagem intercultural, o ensino e a aprendizagem de línguas envolvem não apenas a cultura nativa, mas também a cultura-alvo, enfatizando a importância da comunicação intercultural na formação das identidades dos alunos. Para tanto, durante as minhas aulas, busquei promover diálogos interculturais entre os alunos, incentivando-os a compartilhar suas origens linguísticas e culturais. Ao promover um ambiente aberto e respeitoso, os alunos foram capazes de desafiar estereótipos e de desenvolver uma maior apreciação pela diversidade.

Como professora, refleti sobre minhas próprias práticas e preconceitos, buscando, continuamente, melhorar minha abordagem para decolonizar o ensino de língua adicional. Assim, por meio de uma escuta ativa, engajei-me no desenvolvimento das reflexões contínuas para aprimorar minhas estratégias pedagógicas.

Diante disso, integrei a concepção de interculturalidade proposta por Walsh (2019, p. 9), a qual destaca que interculturalidade “[...] aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; [...] é pensado por meio da práxis política”. Com base nisso, desenvolvi atividades que incentivam os alunos a explorar e apreciar as semelhanças e as diferenças culturais entre sua cultura nativa e a cultura trabalhada no ensino de espanhol. Quando me propus a trabalhar em uma perspectiva intercultural, tive como intuito fomentar a empatia, o respeito e a compreensão entre os alunos. Além disso, encorajei-os a refletir criticamente sobre suas próprias identidades e sobre o uso da língua no contexto da aprendizagem.

A interculturalidade crítica no ensino de línguas abre espaços para o desenvolvimento de uma consciência mais profunda das origens culturais e das perspectivas etnocêntricas. Essa concepção tem como intuito tornar os alunos mediadores, preenchendo lacunas existentes entre diferentes culturas e promovendo o respeito mútuo. Abraçar essa proposta pedagógica decolonial pode levar a uma abordagem mais inclusiva, empática e respeitosa do aprendizado de língua, rompendo barreiras e construindo pontes entre diversas comunidades.

Enquanto proposta pedagógica, a interculturalidade crítica se configura como uma abordagem transformadora da educação que desafia as estruturas de poder dominantes e promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e reconhece a complexa interação de diversas

culturas. Ao questionar e desconstruir as perspectivas coloniais, a interculturalidade crítica possibilita os alunos a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento. Segundo Walsh (2007), a interculturalidade crítica¹²,

É uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vivenciados como realidades de dominação, exploração e marginalização, que são simultaneamente constitutivas, como consequência do que Mignolo chamou de modernidade/colonialidade (Wash, 2017, p. 50, tradução minha).

A interculturalidade crítica vai além da mera celebração da diversidade cultural, ela problematiza as relações de desigualdades pautadas na diferença cultural, incentivando os estudantes a refletir sobre seus próprios preconceitos e suposições culturais, respeitando e valorizando as perspectivas dos outros.

No contexto do ensino de línguas, essa abordagem encoraja a nós educadores a irmos além do ensino de gramática e do vocabulário, adotando uma visão mais ampla acerca do papel da língua na formação de identidades. Quando trabalhamos nessa direção, oportunizamos momentos em que os nossos alunos possam se envolver com a linguagem no viés de autoexpressão e de negociação cultural, para que reivindiquem por seus espaços.

Em minha pesquisa, abraçar a proposta pedagógica decolonial foi fundamental para promover uma abordagem mais inclusiva, empática e respeitosa no aprendizado de línguas. Ao reconhecer os legados coloniais que influenciaram o ensino de idiomas, procurei construir pontes entre diversas comunidades, encorajei os alunos a examinar as ideologias que perpetuam a desigualdade linguística e a marginalização de certas línguas e culturas.

Nesse sentido, acredito que, a partir do diálogo, da abertura e da empatia, a interculturalidade crítica alimenta um espaço onde os alunos podem trocar conhecimentos, experiências e identidades. Além disso, valoriza as contribuições de todos os grupos culturais, desafiando as normas culturais dominantes e promovendo o reconhecimento de múltiplos sistemas de conhecimento.

¹² é [...] una configuración conceptual, una ruptura epistémica que tiene como base el pasado y el presente, vividos como realidades de dominación, explotación y marginalización, que son simultáneamente constitutivas, como consecuencia de lo que Mignolo ha llamado modernidad/colonialidad (Walsh, 2007, p. 50).

Assim como Walsh (2019), destaco que a interculturalidade crítica pode contribuir ativamente para a decolonização, haja vista que essa abordagem abre caminhos para a promoção de uma sociedade inclusiva, na qual a diversidade cultural é celebrada e os alunos podem desafiar os legados do colonialismo em suas línguas e culturas.

3.3 Práticas decoloniais no ensino de Espanhol como língua adicional

Com base nos estudos de Walsh (2019), a decolonialidade se apresenta enquanto uma *práxis* que vai de encontro à Colonialidade/Modernidade, configurando-se como uma possibilidade e um caminho rumo à dignidade e à humanização de sujeitos historicamente subalternizados. Nessa seara, compreendo que o ensino de espanhol como idioma adicional, com base na perspectiva decolonial, oferece uma oportunidade única de incorporar práticas que desafiam as abordagens tradicionais de ensino de idiomas, além de proporcionar uma experiência de aprendizado mais inclusiva.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial envolve examinar criticamente legados coloniais, dinâmicas de poder e representações culturais incorporadas em materiais e metodologias de ensino de línguas. Logo, o ensino na perspectiva da pedagogia decolonial surge com o objetivo de romper com um modelo de educação pautado em princípios e conceitos eurocêntricos, voltando-se para temáticas do sul global (Walsh, 2019). Em outras palavras, a pedagogia decolonial constitui-se como um projeto político, social, epistêmico e ético, expresso pela interculturalidade crítica, que aposta na evocação de conhecimentos outrora marginalizados e de uma postura insurgente diante de estruturas rígidas.

Um ponto fundamental das práticas decoloniais no ensino da língua espanhola é a produção de materiais didáticos e demais recursos a serem utilizados nas aulas de língua, como: materiais elaborados pelo professor, vídeos, áudios e atividades interativas que contribuam para a reflexão e ação frente ao que está posto pela sistema, a fim de romper com os pensamentos e as práticas colonialistas e racistas. Nesse sentido, os livros escolhidos ou produzidos pelo próprio professor devem partir dos ensinamentos e das vivências que geram um debate e a desconstrução de padrões, como os de raça e os de gênero.

Como não adotei livro didático para o desenvolvimento da disciplina eletiva de língua espanhola, tive a oportunidade de diversificar e decolonizar o conteúdo, incluindo novas perspectivas, vozes e histórias. Isso permitiu que os alunos se envolvessem com o espanhol como

uma língua viva, na qual reflete a diversidade e a complexidade das comunidades que a falam.

Incorporar perspectivas decoloniais no ensino de línguas envolve questionar as estruturas de poder dominantes e as hierarquias linguísticas que, muitas vezes, privilegiam a variedade padrão em detrimento de dialetos regionais e/ou indígenas. Ao valorizar e validar as diversas manifestações da língua espanhola, os alunos podem entender melhor a riqueza linguística presente em uma mesma língua.

Ademais, compreendo que as práticas decoloniais possibilitam que os alunos entendam como a linguagem contribui para a construção do indivíduo e como ela tem sido historicamente usada como uma ferramenta de opressão. Ao examinar os contextos históricos e sociais que moldam o uso da língua, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais respeitosa das comunidades de língua espanhola e das suas lutas. Além disso, tais práticas exigem o reconhecimento e a abordagem das desigualdades sociais que também afetam os alunos.

Nesse contexto, esta pesquisa busca explorar os desafios e promover oportunidades de incorporação de abordagens decoloniais no ensino da língua espanhola. Ao compreender as experiências dos alunos e seus encontros com as perspectivas decoloniais, meu estudo pode destacar a relevância de tais metodologias na promoção de uma educação linguística inclusiva e culturalmente sensível.

Durante as minhas aulas, promovi práticas que relacionassem o letramento crítico e a decolonialidade como fatores integrantes e fundamentais para a formação linguística dos alunos. Acredito, portanto, que essa perspectiva oferece uma visão inovadora em relação ao trabalho didático-pedagógico, a partir de temáticas de grande impacto social e que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes.

Partindo do entendimento de que metodologias de ensino colaborativas e dialógicas são essenciais no ensino de línguas; por meio dos resultados de minha pesquisa, espero contribuir para que educadores possam obter informações sobre como o letramento crítico e as abordagens decoloniais podem ser integrados ao ensino da língua espanhola.

Dessa forma, abraçar as práticas decoloniais no ensino do espanhol como língua adicional oferece uma abordagem transformadora que desafia as perspectivas coloniais, promove a inclusão cultural e possibilita que os alunos se tornem participantes ativos no idioma e em seus diversos contextos de uso. Ao examinar criticamente a linguagem, a cultura e o poder, podemos construir um ambiente de aprendizagem que celebre a diversidade linguística e promova uma apreciação da

riqueza das comunidades de língua espanhola em todo o mundo.

4 LÍNGUA E LINGUAGEM: BREVES APONTAMENTOS

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volochínov (2006) faz uma crítica a duas grandes concepções de língua e linguagem que, segundo ele, os estudos filológicos, gramaticais e linguísticos sempre dominaram. Tais concepções estão relacionadas ao subjetivismo idealista, para a qual a língua é uma atividade psíquica que o pensamento expressa; e ao objetivismo abstrato, que defende uma concepção de língua como um sistema perpétuo. Segundo Volochínov (2006), ambas preterem o dialogismo como princípio básico da atividade de linguagem humana.

Para Volochínov e Bakhtin (2006), a linguagem é essencialmente interativa e dialógica. Eles argumentam que a linguagem não é apenas uma ferramenta de expressão individual, mas surge e se desenvolve a partir das interações sociais e dos contextos comunicativos. O dialogismo é visto como uma manifestação direta dessa interatividade inerente à linguagem humana. Eles destacam a importância do contexto comunicativo e das relações sociais na produção e interpretação do discurso, enfatizando que os significados são sempre negociados e contestados no processo de comunicação.

Na terceira concepção que entende a linguagem como processo de interação, a gramática é internalizada e os falantes dominam em determinados contextos, ou seja, uma gramática contextualizada que, por sua vez, reconhece a linguagem como atividade de interação social. A medida que os falantes interagem com diferentes pessoas, participam de diferentes situações comunicativas e são expostos a diferentes variedades linguísticas, eles continuam a refinar e ajustar sua compreensão e uso da gramática da língua. Nesta seara, a língua é encarada como prática social historicamente situada, como bem propõe Bakhtin (2000):

[...] todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (Bakhtin, 2000, p. 279).

Com base nisso, a comunicação pode se dar através das distintas manifestações linguísticas, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, entre outras, as quais estão sempre ligadas ao uso da língua. Assim, a linguagem é entendida enquanto um lugar de interação, sendo por intermédio dela que os indivíduos praticam ações que possibilitam uma transmissão de informações de um emissor a um receptor (Geraldini, 1999). Assim, há um entendimento que se tem de língua como lugar de interação que, segundo Koch (2002),

[...] corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (Koch, 2002, p. 15).

Por fim, a língua/linguagem é vista como um fenômeno social, ou seja, como processo de interação. Ao reconhecer a língua como um fenômeno social, como um processo de interação contínua e dinâmica, somos levados a uma compreensão mais completa e contextualizada da natureza multifacetada da comunicação humana. Essa perspectiva nos convida a refletir sobre o papel da linguagem na construção da sociedade, na formação de identidades e na busca por justiça social e igualdade. Diante disso, voltando tal premissa para o ensino de língua, esta tem como base situações reais de comunicação.

A língua é um instrumento que reflete e refrata a realidade (Volóchinov, 2018), perpetuando as relações de poder na sociedade. Em um contexto colonial, como a América, a língua pode ser usada para reforçar a dominação cultural e intelectual de certos grupos, sobre outros grupos. Por exemplo, a imposição da língua dos povos colonizadores em detrimento das línguas das comunidades originárias serve para marginalizar e silenciar vozes.

A educação dialógica-emancipadora aponta caminhos possíveis às práticas decoloniais, que busque promover relações mais justas e equitativas entre diferentes grupos humanos, reconhecendo e valorizando suas identidades e experiências únicas, criando espaços de diálogo e colaboração onde diferentes vozes possam ser ouvidas e respeitadas, sem hierarquias ou dominação, que podem variar de acordo com o contexto cultural, político e social em que são implementadas. Entendo práticas decoloniais como o promover de relações mais justas, equitativas e solidárias entre diferentes grupos humanos, reconhecendo e respeitando a diversidade de perspectivas e experiências. Segundo Freire (2007),

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. (...) Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver (...). (Freire, 2007, p. 30).

Nessa perspectiva, a abordagem pedagógica inspirada em Paulo Freire vincula-se

intimamente aos conceitos de língua e linguagem. Ao adotar uma educação dialógica-emancipadora, que promove o diálogo como meio de aprendizado e estimula a reflexão crítica. Essa abordagem reconhece a língua mais do que um simples sistema de comunicação, compreendendo a linguagem como um instrumento de poder e expressão, permeado por aspectos políticos, sociais e culturais.

Nesse contexto, a língua é vista como um veículo para a expressão de ideias e para a transformação social, enquanto a linguagem é reconhecida como uma ferramenta para a construção de significados e para a emancipação individual e coletiva. Diante disto, eu, enquanto profissional docente, pude promover práticas decoloniais ao desafiar as estruturas coloniais, questionando discursos hegemonizados em nossa sociedade.

Nesta linha de pensamento, concordo com a perspectiva e a ação pedagógica inspirada em Paulo Freire, a qual combina os aspectos pedagógico-políticos e político-pedagógicos do processo educativo (Freire, 2007). Por meio de uma educação dialógica-emancipadora, que estimula movimentos dialéticos de ação, reflexão e ação, possibilitando os alunos a um entendimento mútuo através dos seus diálogos, promovendo a reflexão crítica ao questionarem e respeitarem os contextos sociais diversos existentes na escola.

É a partir desse campo, da perspectiva de língua enquanto forma ou processo de interação, que busquei delinear meu fazer pedagógico nas aulas de língua espanhola, em especial por acreditar que tal concepção se apresenta de forma positiva quando volto meu olhar e meus esforços para contribuir com uma formação linguística plural e dinâmica, tendo por base os diferentes contextos sociais em que os alunos estão inseridos.

Posto isto, nesta pesquisa, adotei a visão de língua enquanto prática social, direcionando o meu trabalho para a construção de sentidos e problematizações acerca de temas fundamentais para a promoção da justiça social, tais como: o empoderamento feminino e beleza feminina; racismo; problemática dos indígenas latino-americanos e identidade de gênero. Dado o exposto, na seção seguinte, apresento uma discussão sobre a Língua(gem) na perspectiva do Letramento Crítico Decolonial.

4.1 Língua(gem) na perspectiva do Letramento Crítico Decolonial

De acordo com Fanon (2008, p. 34), “[...] um homem [mulher] que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê

aonde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência”. Assim, podemos compreender que foi por meio da língua(gem) do colonizador que os povos colonizados, marginalizados e subalternizados conseguiram desenvolver estratégias de resistência, apropriando-se dela e convertendo-a, assim, em um espaço de luta, existências e resistências.

No contexto educacional contemporâneo, o letramento crítico decolonial, concebido por Meniconi; Ifa (2024, p.139), emerge como uma ferramenta essencial para enfrentar e superar os desafios presentes na educação. Integrando conceitos de letramento crítico com uma perspectiva decolonial, essa abordagem visa não apenas questionar as estruturas de poder presentes na sociedade, mas também promover uma educação mais inclusiva, justa e reflexiva.

As bases teóricas sobre as quais Meniconi; Ifa (2024) construíram o conceito de letramento crítico decolonial são fundamentais para compreender suas propostas e implicações. As influências teóricas que moldaram suas perspectivas, incluindo teorias de letramento crítico, estudos decoloniais e outras correntes relevantes.

Meniconi; Ifa (2024, p.139), “o letramento crítico decolonial visa despertar uma postura crítica, reflexiva e questionadora em relação a todos os textos que circulam na sociedade, examinando e questionando 'as relações de poder' imbricadas na leitura e autoria”. Essa citação destaca a essência do letramento crítico decolonial, ressaltando sua abordagem reflexiva e questionadora em relação às estruturas de poder presentes nos textos e na sociedade, sendo essencial para compreender suas propostas para uma educação mais justa.

Os conceitos e propostas apresentados por Meniconi; Ifa (2024), destacam-se pela sua abordagem abrangente, que vai além do desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Segundo os autores, “acreditamos que o letramento crítico decolonial proposto busca promover uma educação que não apenas desenvolva habilidades de leitura e escrita, mas também estimule a reflexão crítica sobre as relações de poder, confrontando visões preconceituosas e estereotipadas” (Meniconi; Ifa (2024, p. 143).

Nesse contexto, o letramento crítico decolonial oferece uma perspectiva única para a prática educacional, incentivando os alunos a questionar e desafiar narrativas hegemônicas, enquanto promove uma consciência crítica e reflexiva sobre questões de poder e justiça social. Suas propostas podem ser implementadas em sala de aula e em políticas educacionais mais amplas, considerando desafios, oportunidades e estratégias para promover um letramento crítico decolonial eficaz e transformador.

Ao discutir com meus alunos sobre as temáticas do racismo, identidade de gênero, empoderamento feminino, beleza feminina e as problemáticas dos índios latino-americanos vistas através de textos, vídeos, documentários e outras formas de expressão cultural que tratam dessas questões, identificamos padrões de representação e discutimos acerca alternativas mais inclusivas e emancipatórias.

Ao seguir uma abordagem educacional baseada nos vieses do Letramento Crítico e das correntes decoloniais, entendo a linguagem como território de resistência e reconstrução identitária (Silva, 2019). Isso implica entender a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas como um espaço carregado de significados políticos, culturais e históricos (Bezerra, 2023). Freire (2019) argumenta que a linguagem é uma ferramenta essencial para a conscientização e a libertação dos oprimidos.

Não é possível separar o ato de conhecer do ato de comunicar. Não é possível mediar o ato de conhecer sem a mediação da comunicação. (...) Não é possível conhecer sem nomear, sem poder, com a palavra, indicar. O saber implica o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, mas implica, também, uma relação entre os dois, o que não se dá fora do diálogo, do encontro, da comunhão. O saber implica, pois, a superação do caráter alienante de que se revestiu (Freire, 2019, p. 89).

Ao incorporar uma perspectiva crítica e reflexiva, em minha prática pedagógica, busquei promover um ambiente inclusivo e empoderador, em que meus alunos se sentissem reconhecidos e valorizados em sua própria identidade linguística e cultural. Para tanto, trabalhei a língua espanhola em uma perspectiva crítica e discursiva, a partir do trabalho com textos sobre diferentes temáticas.

Dessa forma, partindo do entendimento de linguagem como território de resistência e reconstrução identitária, hooks (2017), Freire (2019) e Anzaldúa (1987) orientaram o meu fazer docente rumo a uma educação mais justa e emancipatória, que reconhece e valoriza a diversidade linguística e cultural como um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais plural.

Acredito, assim, que as concepções de língua e linguagem embasadas nas perspectivas do letramento crítico decolonial podem incentivar os estudantes a analisarem as relações entre língua (gem), poder, práticas sociais, identidades e desigualdades (Andreotti; Warwick, 2007). Com isso, penso que o ensino da língua, por meio da leitura e discussão sobre diferentes temas sociais, pode contribuir para a criação de um ambiente que estimule a reflexão e o respeito ao outro, engajando os alunos em ações éticas e comprometidas.

4.2 Ensino-aprendizagem de línguas adicionais na vertente do Letramento Crítico Decolonial

O ensino de língua adicional tem mudado ao longo dos anos. Propostas educacionais atuais têm se sensibilizado nas formações voltadas para o desenvolvimento da cidadania e da criticidade. O Letramento Crítico, nas aulas de línguas, leva-nos a ver nosso lugar no mundo e na sociedade, assim como o lugar do outro, compreendendo e respeitando sua forma de pensar, ser e viver. Em outras palavras, é a visão do estudante sobre si mesmo e sobre o outro, levando-o a perceber a heterogeneidade existente na sociedade (Souza, 2011).

Como educadora comprometida com a justiça social e a emancipação dos alunos, reconheço que o ensino de línguas vai além da mera transmissão de conhecimentos linguísticos. Em minha prática pedagógica, tentei criar um ambiente inclusivo e colaborativo para que os meus alunos se sentissem empoderados para explorar e questionar as estruturas de poder presentes na linguagem.

Percebo que a vertente do Letramento Crítico Decolonial possibilita a construção de um ambiente de aprendizagem que vai além do domínio linguístico gramatical, construção essa que pode ser facilitada por meio de enunciados verbais ou verbo-visuais (Bakhtin, 2016), utilizados na comunicação entre pessoas de contexto culturais diversos.

Nesse ínterim, é importante reconhecermos a presença de novos conceitos, em que as práticas hegemônicas possam ser (re)pensadas e desconstruídas em prol de uma educação humanizadora, aguçando assim, as práticas que [...] incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, ouvir e saber de outro modo (Wash, 2013, p. 28, tradução da pesquisadora)¹³. Precisamos de um conceito engajado na representação de uma abordagem educacional crítica e decolonial, que não se limita a transmitir conhecimentos de uma forma padronizada, mas que abre espaços para as múltiplas maneiras de estar, de ser e de compreender o mundo.

No contexto do Letramento Crítico, entendo que o ensino vai além da simples aquisição de habilidades linguísticas e cognitivas. Ele incentiva os alunos a refletirem sobre suas identidades, perspectivas e experiências, reconhecendo que cada indivíduo tem uma forma única de interagir com o conhecimento e o mundo ao seu redor, valorizando e promovendo um diálogo inclusivo e empoderador que permite aos alunos se expressarem e se compreenderem uns aos outros de

¹³ “[...] incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (Walsh, 2013, p. 28).

maneiras mais profundas.

No contexto da decolonialidade, há uma ruptura com os padrões coloniais de pensamento e conhecimento. Ela nos convida a questionarmos as narrativas dominantes, buscando outras formas de conhecimento que foram historicamente silenciadas. Isso implica em reconhecer e valorizar os saberes das comunidades originárias americanas e africanas, historicamente oprimidas, contribuindo para uma ressignificação dos currículos e das práticas educacionais.

Diante disso, vale ressaltar a importância de uma educação que não apenas ensine conteúdos programáticos, mas também inspire os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e em suas comunidades. Moreira Júnior (2022, p. 56), em sua tese de doutorado intitulada “A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió”, destaca que: “[...] a pedagogia decolonial assume-se como uma prática, estratégia e metodologia de educação anticolonial, antirracista, antipatriarcal, anti-imperialista, anticapitalista e antieurocêntrica”. Assim, o autor nos mostra a importância de uma abordagem pedagógica que transcende as fronteiras tradicionais da educação e busca desafiar as estruturas de poder e opressão que historicamente têm moldado o ensino de língua espanhola, tanto em contextos coloniais quanto contemporâneos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresento o percurso metodológico da minha pesquisa. Para tal, inicialmente, caracterizo a natureza e o tipo de pesquisa; em seguida, exponho e descrevo o contexto em que o trabalho foi realizado, assim como os instrumentos de geração de dados e o perfil dos participantes envolvidos.

5.1 Contextualização da pesquisa: da natureza à classificação

Na interface entre os Letramentos e a Linguística Aplicada, a perspectiva da linguagem como prática social ilumina as investigações das situações de uso da linguagem, na medida em que os efeitos de sentido são engendrados em contextos interacionais concretos (Moita Lopes; Fabrício, 2019). Partindo dessa perspectiva, a presente pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, alinhando-se à afirmação de Bortoni-Ricardo (2008) de que a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar fenômenos dentro de um contexto específico, enfatizando a interpretação dos dados pelo pesquisador, o que vai ao encontro dos objetivos deste trabalho.

Por se tratar de uma pesquisa exploratória de caráter investigativo, sob o olhar qualitativo interpretativo, busquei analisar e interpretar pensamentos, valores, crenças, atitudes e experiências vivenciadas trazidos pelos alunos pesquisados. Na abordagem qualitativa “[...] o pesquisador é introduzido nas experiências dos(as) participantes e constrói o conhecimento, sempre consciente de que é parte do fenômeno estudado” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 35).

Logo, a natureza qualitativa permite ao pesquisador a capacidade de se aprofundar “[...] no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não compatível em equações médias e estatísticas” (Minayo, 1994, p. 22). Ademais, na pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), os problemas investigados estão sendo contextualizados dentro dos estudos.

Os dados gerados são trazidos de diferentes fontes (documentários, relatos de acontecimentos, gravações, entre outros) e aguçam o pesquisador a se manifestar diante do que é visto. Além do mais, a pesquisa qualitativa contribui para a aplicação dos dados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013), visto que, em sua abordagem, a partir de um ponto de vista natural e integral dos fenômenos estudados, há uma flexibilidade. Desse modo, esse tipo de estudo busca interpretar, compreender e aprofundar, o conhecimento acerca dos fenômenos frente a um contexto natural e

relacionado com a realidade a qual pertencem.

Tendo em vista as características da pesquisa qualitativa, analisarei falas, depoimentos e as produções escritas dos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, da disciplina eletiva de língua espanhola, numa escola pública de Maceió- AL.

Em relação à geração de dados, adoto uma classificação híbrida, englobando métodos exploratórios e experienciais. A utilização da pesquisa exploratória se alinha ao propósito de Gil (1994) de desenvolver e de esclarecer conceitos, transcender ideias generalizadas e modificar noções existentes. Para tanto, utilizei instrumentos como questionários e entrevistas, diários de campo, gravações de aulas e produções escritas dos participantes.

Esses métodos forneceram inúmeras contribuições acerca das práticas de letramento crítico, dos desafios enfrentados pelos alunos e por mim nas aulas de espanhol, bem como do impacto dos estudos decoloniais para o ensino de línguas. Além disso, a abordagem experiencial é empregada para priorizar as vozes dos participantes, considerando-os como testemunhas legítimas dos eventos de ensino e de aprendizagem (Miccoli, 2014).

Dessa forma, a combinação de metodologias qualitativas e interpretativas, juntamente com os elementos exploratórios e experimentais, forneceu uma estrutura analítica produtiva para explorar práticas de letramento crítico, identificando oportunidades de colaboração e compreendendo as barreiras enfrentadas pelos alunos e por mim, como professora, na co-construção do conhecimento no contexto do ensino da língua espanhola.

No tocante à contextualização da pesquisa, cabe destacar que se trata de uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986). A pesquisa-ação educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que possamos utilizar as nossas pesquisas para aprimorar o ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, trata-se de um processo de pesquisa aplicada, de forma colaborativa, em um campo concreto, estando associada à uma estratégia de intervenção.

A pesquisa-ação pode ser utilizada, por exemplo, no contexto de uma sala de aula, para transformar e/ou tentar compreender, de forma mais profunda, aspectos e problemáticas relacionadas à essa realidade. Ademais, evidenciando a contribuição crítica e metodológica do referido método de pesquisa, é importante destacar seu caráter ativo de estratégia de mudança à disposição dos próprios participantes.

Na pesquisa em tela, a escolha pela pesquisa-ação se deu a partir do meu intuito em

contribuir para a transformação da instituição participante, da visão de mundo e dos paradigmas “[...] com a participação direta dos sujeitos envolvidos” (Zozzoli, 2006, p. 130). Outrossim, é de suma importância compreendermos que, no que tange à pesquisa-ação, para além do objetivo de transformação, a melhor proposta seria a de “[...] conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamento de ações” (Zozzoli, 2006, p. 131).

Desse modo, a pesquisa-ação desenvolvida foi pautada em quatro fases, a saber: monitorar/descrever; planejar; agir; avaliar. Inicialmente, buscou-se aventar as problemáticas mais pertinentes aos contextos e interesses dos alunos na instituição de ensino *lócus* da pesquisa. Em seguida, na fase planejar, planejamos as ações a serem desenvolvidas ao longo do trabalho investigativo. Após isso, agimos dentro do contexto pesquisado, tendo como ponto chegado a busca por transformação. Por fim, a etapa da avaliação da eficácia ou não do trabalho desenvolvido.

Dado o exposto, a partir dos estudos de Dionne (2007), buscamos elaborar um quadro comparativo entre a pesquisa clássica e a pesquisa-ação.

Quadro 1 - Comparativo entre a pesquisa clássica e a pesquisa-ação.

Informações Gerais	Pesquisa clássica	Pesquisa-ação
Objetivo	Saber generalizável por meio de conhecimentos.	Saber específico pela ação.
Relação pesquisador / atores	Pesquisador fora da ação. Atores externos, separados do pesquisador.	Pesquisador implicado na ação. Ator em comunicação contínua.
Escolha do assunto de pesquisa	Campo de interesse do pesquisador. Pertinência científica.	Entendimento ou contrato como um grupo social específico.
Formulação do objeto	Continuidade das pesquisas anteriores (documentação e comunicação científicas).	Pertinencia conjectural. Validação contínua pela prática
Planejamento	Processo linear	Processo interativo
Técnicas de pesquisa	Quantitativas e qualitativas	Com predominância qualitativa
processamento de análise	Aplicação dos procedimentos previstos, externos à ação. Preocupação com a generalização.	Debate, discussões com os atores inseridos Preocupação com a pertinência
Conclusões	Reinserção teórica (ou conclusões aplicadas)	Reinserção direta na prática

Difusão	Geral, livre, utilização não controlada	Específica, vinculada. Controle em função da ação.
----------------	---	---

Fonte: Adaptado de Dionne (2007).

A partir de suas especificidades, a pesquisa-ação conserva a abordagem científica e abordagem da ação, esses dois processos provocam uma redução sobre a teoria e a prática, tendo como característica principal modificar uma dada situação, o que significa que a pesquisa-ação é antes de tudo um modo de ação, uma técnica de intervenção, e não apenas uma técnica de pesquisa. Na próxima subseção, discorreremos sobre a geração dos dados.

5.2 Caracterização e geração de dados

Neste momento, apresento o contexto da pesquisa, os instrumentos de geração de dados (questionário e entrevistas individuais) e os participantes, bem como o percurso metodológico necessário para a geração dos dados.

5.2.1 Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na EEAGMM, localizada na cidade de Maceió/AL, no bairro Cidade Universitária. A escolha da referida escola se deu pelo fato de eu exercer a função de professora de língua espanhola nesta instituição, desde do ano de 2020.

Os alunos são de classe média baixa e de camadas populares. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por exemplo, encontram-se vários alunos que residem em comunidades humildes adjacentes. Nesse sentido, a escola apresenta realidades diversas em relação ao fator socioeconômico.

No que se refere à turma que contribuiu com a pesquisa, esta é formada, em sua maioria, por alunos de baixa renda. Em muitos casos, como é de conhecimento da instituição, muitos frequentam a escola tendo em vista a alimentação fornecida, e, ainda, pelo Programa Professor Mentor¹⁴, o qual oferta bolsa de 100,00 mensais aos alunos assíduos.

A escola oferta a Educação Especial, o Ensino Fundamental - anos finais 6º ao 9º, e o

¹⁴ “Professor Mentor” é um programa voltado ao fortalecimento e à recomposição das aprendizagens, o que inclui, dentre outras ações, o desenvolvimento do projeto vida do estudante, apoio na execução do “Programa Escola 10” em combate ao abandono escolar.

Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. Atualmente, também proporciona atividades noturnas com a adoção do novo programa do Governo Estadual: “Vem que dá tempo”, voltado à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A instituição possui dezesseis salas de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, um almoxarifado, uma cozinha, uma sala de informática, um laboratório de ciências, uma quadra de esportes, uma sala da coordenação, uma sala de recursos (datashow, caixa de som etc.), um salão de festas, um refeitório, uma sala para arquivamento de materiais e documentos, uma sala de secretaria, uma sala de direção, uma sala de materiais da educação física e uma sala de professores. Esses espaços são bem distribuídos, de forma a atender, minimamente, às necessidades pedagógicas da escola e as demandas dos educandos. As condições desses ambientes não são as piores, mas ainda falta maior investimento estrutural e material para que a escola seja mais confortável para os estudantes e profissionais nela atuantes.

Minha trajetória, nesta escola, iniciou-se no ano de 2020. Nesse período, eu ministrava a disciplina de Língua Portuguesa, em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, enfrentamos uma das maiores catástrofes da saúde pública mundial, com o advento da pandemia da Covid-19¹⁵ que interrompeu as nossas vidas.

Na área educacional, a única saída para que não ficássemos sem aulas foi migrar para o campo tecnológico, momento em que comecei a lecionar de forma remota, via *internet*, com uso de recursos como computadores, *tablets* e celulares.

Em 2021, retornei à escola, no modelo de ensino híbrido, com a disciplina de Língua Portuguesa para os 9º anos, em que metade da turma ia em uma semana para a escola e o restante ficava em casa, realizando atividades por meio de plataformas digitais. Os discentes que ficavam em casa iam na semana seguinte, e assim sucessivamente.

Em 2022, passei por outro momento de adaptação com implementação do Novo Ensino Médio¹⁶. Assim, iniciei o ano lecionando a disciplina de Língua Portuguesa, bem como o Itinerário

¹⁵ O coronavírus (Covid-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, o qual, até o momento presente, defesa e publicação desta dissertação, encontra-se presente em todos os países, causando conflitos sociais, políticos, culturais e sanitários (Feitosa, 2023, p. 57).

¹⁶ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2017).

Formativo, com a disciplina eletiva de Língua Espanhola, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio. No que tange ao Itinerário Formativo são conjuntos de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão “escolher”¹⁷ no Ensino Médio.

A Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC), com o propósito de apoiar as unidades de ensino, apresentou os Itinerários Formativos que vêm com um catálogo que reúne algumas orientações para a oferta das Eletivas¹⁸, sendo elas: Educação Financeira, Cultura Empreendedora, Língua Espanhola, entre outras.

No que diz respeito à minha prática docente, passei três anos sem lecionar a disciplina de língua espanhola por falta de oferta dessa disciplina na rede estadual de ensino, uma vez que apenas a língua inglesa se apresenta enquanto obrigatória no currículo. Nesse sentido, a escolha da instituição se deu, primeiramente, por compreender meu papel enquanto professora de língua adicional na luta por uma educação linguística plural. Logo, vi que a criação de uma disciplina eletiva de língua espanhola seria uma oportunidade para demonstrar que o referido idioma segue firme na luta e que não aceitaremos – profissionais da área – retrocessos sem buscar, com o auxílio de nossas próprias ferramentas, subverter o que está posto de modo arbitrário: a exclusão de uma língua e, conseqüentemente, o apagamento da cultura, costumes e diversidade de diferentes povos hispanohablantes.

Além disso, pensando nas discussões sobre decolonialidade e letramento crítico, escolhi a referida escola ao compreender a necessidade de contribuir para a formação de alunos críticos-reflexivos, uma vez que, após anos de observação, verifiquei que muitos dos estudantes (inclusive aqueles que passaram por mim enquanto docente de língua portuguesa) careciam de uma formação mais sólida, de consciência crítica, no que diz respeito à re(des)construção de padrões, conceitos e perspectivas impostas aos indivíduos subalternizados, uma vez que os educandos se encontravam

¹⁷ A seleção de disciplinas, projetos, oficinas e outros componentes do Itinerário Formativo no Ensino Médio pode parecer uma simples escolha para os estudantes, mas na realidade pode envolver considerações mais complexas do que apenas fazer uma escolha arbitrária. Além disso, as escolhas podem ser limitadas por questões como disponibilidade de recursos, tamanho das turmas, entre outras necessidades. Embora os estudantes tenham alguma autonomia na seleção de seus itinerários formativos, essa liberdade pode ser condicionada por uma série de fatores que vão além de simplesmente escolher o que desejam.

¹⁸ Tratam-se de disciplinas ofertadas no currículo da Educação Básica, sendo de caráter optativo. Apesar de não serem obrigatórias e a oferta variar de acordo com cada escola, essas disciplinas auxiliam na construção do projeto de vida no Ensino Médio. Os alunos ganham uma formação extra, que vai além dos componentes curriculares da Formação Geral Básica. Além disso, ainda podem escolher atividades não ligadas diretamente aos seus itinerários formativos, o que representa mais um ganho no aprendizado.

nos níveis de consciência ingênua e analítica, como destaca Freire (1983).

Dado o exposto, na subseção seguinte, apresento os instrumentos de coleta de dados e a geração de *corpus*.

5.2.2 Instrumentos de geração de dados

Na fase de geração de dados, a investigação se desenvolveu em quatro etapas: (1) escolha da disciplina eletiva por parte dos alunos, a qual fora organizada pela professora pesquisadora e aprovada pela coordenação e pela direção da instituição de ensino *lócus* da pesquisa; (2) respostas dos estudantes ao questionário e à entrevista; (3) planejamento das aulas; e (4) desenvolvimento das aulas temáticas.

Primeiramente, disponibilizei a disciplina de língua espanhola como eletiva, na qual os alunos poderiam escolhê-la livremente, em consonância com a grade curricular do Novo Ensino Médio, a qual se tornou obrigatória a partir de 2022, em todas as escolas de educação básica das redes pública e privada. Com isso, nós professores fizemos uma apresentação das opções de disciplinas disponíveis (um total de 9 disciplinas¹⁹), fazendo-se uma “propaganda” de como seriam ministradas, a fim de que os alunos escolhessem alguma para acompanhar. Destaco que juntando todas as disciplinas, contava-se com o total de 166 vagas.

Para a minha alegria, formaram-se três turmas para a eletiva de língua espanhola, tendo em média 40 alunos em cada uma²⁰. Nesse sentido, as aulas passaram a ser ministradas às quintas-feiras, a partir de 14h50, sendo uma aula de 50 minutos em cada turma. A turma escolhida para a geração de dados foi a última, cujas aulas ocorreram às 16h50. A escolha pela turma se deu por dois motivos, a saber: (1) foi a primeira turma formada durante a época de inscrições e (2) a turma era composta, em sua maioria, por alunos que ainda não tinham tido aulas comigo dentro da instituição de ensino. Em suma, a investigação ocorreu em uma turma composta por 40 alunos, com média de idade entre 14 e 16 anos, sendo 18 meninas e 22 meninos.

No primeiro encontro, momento em que entreguei o questionário, estavam presentes 14

¹⁹ As disciplinas foram: (1) Cultura empreendedora; (2) Educação financeira; (3) Território e Turismo; (4) Pensamento computacional; (5) Robótica sustentável; (6) Narrativas digitais; (7) Educação em dados; (8) Ciência e Steam; (9) Língua Espanhola.

²⁰ Dos 40 alunos matriculados, até o final da pesquisa, apenas dois alunos apresentaram desistência. A saída da disciplina por parte dos alunos se deu por: (1) motivo de saúde de um dos alunos e (2) transferência de instituição de ensino.

meninas e 17 meninos (desses 17 meninos, 4 são diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista - TEA, dos quais 2 participam das aulas sem ajuda de auxiliares, e os outros 2 não tiveram a necessidade de auxiliar de sala). Nesse sentido, contei com a contribuição de 31 alunos/as, no que diz respeito às respostas ao questionário.

Em uma das questões apresentadas, solicitei que os estudantes escolhessem um nome fictício para ser usado nesta pesquisa. No entanto, apenas alguns indicaram o nome, sendo: Mih, Jane, RS, Beca, Beto, Nina, Luana, Aline, Gabriel e Micka. Dessa forma, os dados escolhidos para análise correspondem aos alunos que apresentaram maior assiduidade e participação ao longo das aulas, bem como o comprometimento e realização das tarefas propostas durante as aulas. Posto isso, com base nos dados gerados por intermédio dos questionários, apresento, de forma breve, uma descrição sobre os participantes da pesquisa.

- Beca é uma menina tímida que falava pouco na aula, porém sempre se dedicava nas produções solicitadas e sempre esteve presente;
- Beto tem 16 anos de idade e se considera pardo. É extrovertido, além de muito participativo;
- Gabriel tem 15 anos e se considera negro. É extrovertido e sempre se mostrou muito participativo;
- Nina tem 14 anos e é branca. É bastante tímida, porém este comportamento não a atrapalhava nas aulas, pois sempre participou de forma espontânea;
- Mih tem 15 anos e se considera parda, também é uma aluna tímida;
- Jane é parda, muito extrovertida e participativa bastante das aulas. Não é muito dedicada nas produções escritas, mas gosta de se posicionar oralmente;
- RS tem 14 anos, é negro e é Pessoa com Deficiência (PCD - Transtorno de Espectro Autista / TEA). Considero-o tímido, mas isso não o impediu de participar de algumas discussões, além de ser dedicado nas atividades solicitadas;
- Aline é tímida e se expressa melhor na escrita. Além disso, considera-se branca e tem 15 anos;
- Luana, por sua vez, é reservada, mas seu perfil não a impediu de participar das discussões sobre as temáticas abordadas na sala de aula. Tem 16 anos e se considera negra;
- Micka tem 15 anos e é parda. É extrovertida e participativa das discussões nas aulas.

A segunda etapa foi a aplicação do questionário. No primeiro encontro com a turma,

apresentei-me e expliquei qual era o meu objetivo com a disciplina eletiva e com a pesquisa que eu estava iniciando. Todos foram convidados e concordaram em participar da pesquisa. Para iniciar a coleta de dados e para estabelecer o caminho que eu iria trilhar, elaborei um questionário com nove perguntas, sendo cinco de cunho pessoal; duas sobre experiências anteriores com a língua espanhola; e duas sobre as expectativas dos alunos em relação à disciplina e sobre o que gostariam de estudar (Ver Apêndices).

Retornando à discussão sobre o questionário, dentre os estudantes que o responderam, 13 disseram que nunca frequentaram aulas de língua espanhola (questão 5) e todos disseram que têm interesse em aprender outra língua (questão 6). Na questão 7, 17 alunos se identificaram como pardos, 6 como brancos, 7 como pretos e 1 como indígena. Na questão 8, todos responderam que gostariam de aprender sobre a cultura, vocabulário, músicas, falar e aprender a língua espanhola. Na questão 9, 26 discentes responderam que gostariam que discutíssemos sobre: machismo, feminismo, padrões de beleza e racismo; enquanto 3 não apresentaram temas, mas informaram interesse em trabalhar com determinados materiais de ensino, como, por exemplo: músicas, séries e filmes.

Quadro 2 – Respostas dos alunos.

RESULTADOS	ALUNOS
Disseram que nunca frequentaram aulas de língua espanhola	13
Disseram que têm interesse em aprender outra língua	Todos
Como os alunos se identificam	Pardos - 6 Brancos - 17 Pretos – 7 Indígena - 1
Aprender sobre a cultura, vocabulário, músicas, falar e aprender a língua espanhola	Todos - 31
Gostariam que discutíssemos sobre: machismo, feminismo, padrões de beleza e racismo	27
Não apresentaram temas, mas informaram interesse em trabalhar com determinados materiais de ensino, como, por exemplo: músicas, séries e filmes.	4

Fonte: a autora (2024).

Além do questionário, a pesquisa contou com os seguintes instrumentos de geração de dados: diários reflexivos das temáticas apresentadas e estudadas na sala de aula; produções escritas a partir das reflexões dos alunos e gravações das aulas (posteriormente transcritas). As reflexões sobre as produções escritas mostraram as intenções dos alunos e demonstraram uma compreensão definida do que estavam tentando expressar.

Tendo posse das respostas dos alunos, realizei a terceira etapa, que consistiu no planejamento das aulas. Desse modo, elaborei o cronograma de aula de acordo com as preferências e gostos dos estudantes, conforme exposto a seguir:

Quadro 3 – Cronograma das aulas.

DATA	TEMA	OBJETIVOS	MATERIAIS	AValiação
23/03	Apresentação da pesquisa	Apresentar a pesquisa; Conhecer os participantes; Apresentar, de forma resumida, os conceitos de letramento crítico e decolonialidade; Aplicar questionário diagnóstico.	Questionário	Participação e envolvimento dos alunos.
30/03	Empoderamento feminino e a beleza feminina	Ampliar a compreensão auditiva; Desenvolver a compreensão leitora; Trabalhar variação linguística; Discutir visões acerca do empoderamento e da beleza feminina;	Poema: “Venus” (Gabriela Lages)	Discussão acerca das imagens apresentadas em sala.
06/04	Empoderamento feminino e a beleza feminina	Discutir/refletir/problematizar sobre a presença da mulher na sociedade; Produzir uma análise escrita;	Figuras de mulheres “empoderadas” (nomes conhecidos na sociedade).	Comparar o que as figuras femininas apresentadas têm em comum (profissões). Analisar os desenhos produzidos pelos alunos
13/04	Racismo	Discutir/refletir/problematizar sobre o racismo; Apresentar a lei 10.639/06; Promover discussões e reflexões sobre o preconceito racial; Apresentar o gênero curta-	Curta-metragem: “¿Qué es el racismo? ¿Qué tipos existen? ¿Alguna vez me han discriminado?”	Atividade referente ao curta-metragem apresentado.

		metragem;		
20/04	Racismo	Refletir sobre o racismo; Promover uma discussão acerca do preconceito racial;	Curta-metragem: “El espejo del Racismo”	Produção de um pequeno vídeo sobre racismo. Os alunos poderiam fazer relatos sobre experiências presenciadas e/ou vivenciadas.
27/04	Racismo	Refletir sobre o racismo; Promover uma desconstrução do preconceito racial; Orientar a produção dos vídeos.	Curta-metragem: “La música y el racismo en España”	Participação e envolvimento dos alunos e realização das atividades Solicitadas.
04/05	Racismo	Socializar e discutir a produção dos alunos sobre a temática;	Pequenos vídeos produzidos pelos alunos	Assistir vídeos produzidos pelos alunos.
11/05	Problemática dos indígenas latino-americanos	Discutir sobre os problemas enfrentados pelos indígenas; Apresentar a diferença dos termos índio e indígena; Promover discussões e reflexões sobre a nomenclatura índio; Apresentar o gênero documentário;	Documentário: “Índio e Indígena”, Mekukradjá (2018); Documentário: “Índio ou Indígena? Qual o correto?”	Participação e envolvimento dos alunos nas atividades escritas e orais.
18/05	Problemática dos indígenas latino-americanos	Discutir sobre as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas; Promover debates sobre os povos indígenas na américa-latina;	Imagem do monumento “Mão” de Oscar Niemeyer; Música: Índios – Legião Urbana	Participação e envolvimento dos alunos e realização das atividades solicitadas.
25/05	Problemática dos indígenas latino-americanos	Mostrar a divisão dos povos indígenas nas américas; Promover um questionamento reflexivo sobre a temática; Organizar uma roda de conversa com as opiniões sobre as aulas;	Infográfico: distribuição dos povos indígenas nas américas	Participação e envolvimento dos alunos.
01/06	Identidade de Gênero	Apresentar aos alunos os conceitos e noções de identidade de gênero e orientação sexual; Abordar situações de	Vídeo: “¿Qué es la identidad de género?”	Produção de uma pequena biografia, contendo as informações indicadas abaixo:

		preconceito e discriminação por diferença de gênero e orientação sexual; Promover uma reflexão sobre a promoção de igualdade e equidade, no contexto educativo e social;		– Nome de registro, nome social (caso haja), idade, raça, orientação sexual, identidade de gênero e outra informação que ache importante.
08/06	Identidade de Gênero	Promover uma discussão sobre os conceitos de família massificados na sociedade; Promover uma discussão e reflexão sobre preconceito na comunidade LGBTQIAP+;	Imagens que retratam modelos de famílias.	Fazer um mapa mental sobre o processo de luta no que diz respeito ao tema identidade de gênero.

Fonte: a autora (2023).

Com base nesse cronograma, iniciei as aulas temáticas, buscando estimular a discussão e a participação ativa dos alunos para que os objetivos propostos na pesquisa pudessem ser atingidos. Na próxima seção, descrevo o passo a passo de cada aula temática, bem como analisar as produções dos estudantes sob o viés do letramento crítico e da decolonialidade.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresento o desenvolvimento das aulas temáticas ministradas durante a disciplina eletiva de língua espanhola. Para uma melhor explanação, distribui as aulas em encontros, conforme a Quadro 2, exposta na seção anterior. A partir da apresentação de cada encontro, discorro sobre a participação dos alunos nas atividades propostas, bem como exponho os resultados, que caminham em direção a um ensino crítico e decolonial.

6.1 Empoderamento feminino e beleza feminina

No dia 30 de março de 2023, iniciei as aulas temáticas na disciplina eletiva de língua espanhola. Para esse momento, escolhi o empoderamento feminino e as concepções de beleza como primeiro tema para ser abordado na sala de aula. Para iniciar as discussões, apresentei aos alunos o poema em espanhol: “Venus”, da autora Gabriela Lages, o qual aborda discussões pertinentes sobre os temas escolhidos.

Nesse sentido, discorri, brevemente, sobre a autora²¹, pois tinha como intuito enfatizar o empoderamento e o lugar da mulher em diversas esferas sociais. A proposta era que tudo o que fosse utilizado para a temática partisse dessa discussão, convidando os alunos, dessa forma, a refletirem.

Após isso, realizamos a leitura do poema. Nesse momento, percebi que a maioria dos estudantes se esforçou para realizar a leitura do texto em espanhol, mesmo quem nunca teve estudado a língua.

²¹ A autora é uma brasileira, escritora, poeta, graduada e mestranda em Letras. É colunista da Revista Sucuru, editora do núcleo poético de divulgação feminina Sociedade Carolina e membro do projeto Entre Vasos y Versos, que conta com a participação de escritores de diversas nacionalidades. Já colaborou com coletâneas e revistas nacionais e internacionais.

Figura 1 – Poema Venus²².

Venus

Hojeando una revista, me encuentro con un rostro, una historia. Una mujer impecable, la belleza personificada. Pero al observar tentativamente tu rostro, solo veo una forma, un esbozo de vida. Hojeando el gran libro de historia, me encuentro con una lucha ancestral por la manzana de la discordia.	Han pasado muchos soles y lunas, y queda la pregunta: ¿Quién es la más hermosa? Con el paso de las estaciones, en una vuelta al mundo, las formas han cambiado, cada vez más apretadas, inalcanzable y cruel. Quizás en el futuro distante, que alguien entienda que la belleza es un espejo de muchos lados.
--	--

Fonte: Gabrielas Lages Veloso (2023)²³.

Alguns alunos conseguiram acompanhar a leitura em voz alta; outros ficaram em silêncio, tentando entender; e outros riram, em razão do estranhamento provocado pelas diferenças fonéticas entre a língua espanhola e a língua portuguesa. Ao término da leitura, perguntei o que eles entenderam a partir do poema e se havia alguma palavra que eles não conheciam o significado. Assim, os discentes apresentaram algumas, como: “hojeando”, “manzana”, “soles”, “quedan”, “lunas”, “cambiando” e “apretadas”.

Para tanto, apresentei-lhes o significado de cada palavra, em espanhol, por meio de exemplos e mímicas: para a palavra *hojeando*, exemplifiquei: *hojeando el cuaderno, pregunté lo que la Blanca nieves comió de la bruja*; para a palavra *manzana*: *soles, pregunté si el día estaba lluvioso o con sol*; para a palavra *quedan*: *muchos alumnos, no iba a casa, iban a quedarse en la escuela, porque aún tenían clases*; para palavra *cambiando*, exemplifiquei como eles *en las clases de las electivas cambiaban de aula*. Assim, todos conseguiram compreender seus respectivos significados.

A partir disso, discutimos sobre os sentidos construídos por meio do poema, com base em alguns questionamentos: 1) *¿Qué te pareció el poema? ¿Qué te llamó la atención? ¿Qué entendiste de la lectura? Después de leer el poema ¿Qué imaginaste? ¿Cómo describirías el poema?*, entre outras questões.

²² Tradução livre: Vênus. Folheando uma revista, deparo com um rosto, uma história. Uma mulher impecável, a beleza personificada. Mas, ao observar atentamente sua face, vejo apenas uma forma, um esboço de vida. Folheando o grande livro da história, deparo com uma luta ancestral pelo pomo da discórdia. Muitos sóis e luas se passaram, e a pergunta permanece: quem é a mais bela? Com o passar das estações, em um giro pelo globo, as formas mudaram, sempre mais apertadas, inalcançáveis e cruéis. Talvez, em um futuro distante, alguém compreenda que a beleza é um espelho de muitas faces.

²³ Disponível em: Sete poemas de Gabriela Lages Veloso - Ruído Manifesto (ruidomanifesto.org).

Primeiramente, realizamos uma discussão oral, com base nas perguntas apresentadas, em que solicitei que todos compartilhassem o que entenderam. Sobre a primeira pergunta, “*Qué te parecio el poema?*”, obtive algumas respostas que são apresentadas a seguir:

Beca: Eu achei o poema muito interessante, porque ele aborda um tema muito polêmico, que muitas pessoas não gostam de falar, que é o padrão de beleza, pelo simples fato de que não se aceitam. Muito bom, professora.

Mih: É um tema forte citado no texto, a busca das pessoas pela aparência perfeita, sendo quase impossível.

Jane: Achei muito legal, pois fala sobre algo que as pessoas deveriam pensar menos e se aceitar mais (padrão de beleza).

Aline: O poema discute algo muito importante atualmente. Eu gostei muito de como é tratado o padrão de beleza, eu acredito que as pessoas deveriam ser menos inseguras com os padrões que a sociedade impõe, e entender que a principal beleza das pessoas está no interior delas.

Luana: Esse texto, está falando sobre o padrão de beleza e cada um de nós temos nossa própria beleza, negro com cabelo crespo, negras fortézinhas... Negras, magras, albinas, somos todas iguais. Todas nós devemos saber que cada uma tem sua beleza e não devemos nos comparar com outras pessoas (Transcrição das respostas gravadas, 2023).

Ao ler as respostas, percebemos certo grau de genericidade em algumas das falas dos estudantes que refletem sobre os padrões de beleza impostos socialmente. Contudo, com base nas respostas das alunas Beca, Mih e Jane, evidencia-se uma compreensão particular sobre o impacto desse padrão de beleza em algumas pessoas: a não aceitação e uma busca inalcançável. As alunas Aline e Luana, a partir da discussão, propõem uma ruptura com esse padrão de beleza por meio da valorização de outros elementos, ou seja, elas acreditam que existem muitas facetas e que cada sociedade/sujeito enxerga a beleza de diferentes formas.

A fala das alunas vai ao encontro do que argumenta Albernaz (2008, p. 16) sobre o padrão de beleza que as sociedades impõem aos sujeitos. Em suas palavras: “[...] a beleza é reforçada pela juventude, que no ocidente se torna cada vez mais a expressão do belo na sua plenitude [...]”. Posto isso, entendo que, independente de ser novo ou velho, a beleza é vista por nós de ângulos diferentes, uma vez que a minha concepção de belo pode divergir da concepção de outras pessoas. Na visão da aluna Luana: “*[...] cada um de nós tem nossa própria beleza, negro com cabelo crespo, negras fortézinhas... Negras, magras, albinas, somos todas iguais. Todas nós devemos saber que cada uma tem sua beleza e não devemos nos comparar com outras pessoas*”.

A partir do fragmento, compreendemos que Luana escolheu alguns adjetivos para descrever grupos sociais, logo, por meio da linguagem empregada, verificamos a perpetuação de estereótipos ou normas sociais indesejadas. No caso específico do adjetivo “fortézinhas”, é crucial refletir sobre

o fato de que essa escolha pode reforçar ideias preconceituosas acerca de corpos e identidades.

Segundo Fabris e Lopes (2002), a produção do “outro” anormal é muitas vezes marcada nos discursos e espaços sociais, como instituições e artefatos culturais que naturalizam o outro como diferente, sugerindo incapacidade e necessidade de normalização.

[...] a produção do outro anormal é marcada nos discursos. Produzimos os outros cotidianamente em diferentes espaços sociais, entre eles: o asilo, a fábrica, o hospital, o hospício, as prisões, as escolas e outras maquinarias dedicadas a manter a ordem. Associados a essas instituições existem artefatos culturais que desenvolvem pedagogias que disciplinam o olhar dos sujeitos naturalizando o outro como diferente. Essa diferença está sendo tomada pelo discurso includente da modernidade como algo que sugere a incapacidade e a necessidade de normalização (Fabris; Lopes, 2002, p. 457).

O uso de termos diminutivos como “fortezinhas” pode, involutariamente, diminuir a força e a dignidade das pessoas descritas e reforçar estereótipos associados a características físicas específicas. Além disso, a linguagem deve refletir um respeito verdadeiro pelas características e identidades das pessoas descritas. Ao escolher adjetivos, é fundamental garantir que a linguagem priorize a dignidade e o respeito, especialmente em discussões sobre identidade e diversidade. A utilização de termos que afirmem positivamente a força e a beleza, sem conotações negativas, contribui para uma representação mais inclusiva e respeitosa.

Nesse sentido, compreendo que as falas das estudantes remetem à autoaceitação. Beca destaca: *“Eu achei o poema muito interessante, porque ele aborda um tema muito polêmico, que muitas pessoas não gostam de falar, que é o padrão de beleza, pelo simples fato de que não se aceitam. Muito bom, professora”*. Enquanto a aluna Mih afirma que *“é um tema forte citado no texto, a busca das pessoas pela aparência perfeita, sendo quase impossível”*. Além disso, acredito que a aceitação do corpo é muito relevante, sobretudo, na adolescência, pois é a fase em que os indivíduos firmam as suas identidades sociais. Segundo Erikson (1972), a forma como os adolescentes se sentem sobre seus corpos pode afetar o que eles pensam sobre si mesmos, o quanto confiam em si e como se veem.

A adolescência é uma fase crucial no desenvolvimento humano, na qual os indivíduos estão ativamente envolvidos na construção de suas identidades. Nesse contexto, a questão da aceitação do corpo ganha relevância, pois influencia diretamente a formação da autoimagem e da autoestima dos jovens. Segundo Fanon (2008), a perspectiva decolonial oferece uma lente analítica para examinar os padrões de beleza que predominam na sociedade contemporânea. Ao desafiar os ideais eurocêtricos de beleza, a abordagem decolonial reconhece e valoriza a diversidade de corpos e

estéticas presentes em diferentes contextos culturais, promovendo uma visão mais inclusiva da beleza. O reconhecimento e respeito pela diversidade corporal são fundamentais para promover a inclusão social e combater a discriminação e o preconceito.

Todos nós possuímos características próprias que dizem respeito a uma série de fatores, como: cabelo, cor da pele, traços físicos, entre outras questões. Isso nos leva a outra reflexão que diz respeito ao padrão de beleza europeu que coloca a brancura como sinônimo de perfeição, enquanto tudo que se afasta dessa norma é considerado feio e/ou desprezível. Assim, a “negritude, no entanto, padece de toda sorte de indagações” (Carneiro, 2011, p. 71). Ao pensar nas características que Beto menciona, percebo como é importante falar sobre a diversidade, especialmente em relação à questão étnica, uma vez que nos faz refletir sobre como as pessoas vivem experiências diferentes por causa de suas raças.

Em seguida, Beca destaca que “*a beleza dela espandece vários lados. Ela tem uma beleza única*”. A partir dessa colocação, pude refletir como as diferenças, que tornam as pessoas únicas, pautadas em uma beleza que não se restringe à aparência física, mas que também abarca a beleza interior. Nesse contexto, sua reflexão destaca a necessidade de ampliar nossa definição de beleza além dos padrões que são perpetuados pela mídia e pela cultura dominante. Diante disso, o letramento crítico nos convida a reconhecer e a valorizar as diferentes belezas, incluindo características físicas diversas, mas também qualidades internas como caráter, bondade e inteligência.

Por fim, questioneei: “¿*Cómo describirías el poema?*”. Sobre isso, os alunos, mais uma vez, são enfáticos ao argumentarem sobre a existência de belezas únicas. Essa afirmação de que as mulheres têm uma beleza única é frequentemente utilizada como um discurso de empoderamento feminino, promovendo a ideia de que cada mulher é singular e valiosa em sua própria individualidade. No entanto, essa afirmação também pode ser interpretada de maneiras problemáticas, especialmente dentro do contexto de padrões de beleza dominantes e indústrias que lucram com a padronização da estética feminina, podendo ser apropriada por narrativas machistas que objetificam as mulheres, reduzindo-as a papéis estereotipados de 'princesa' ou 'bibelô'.

Além disso, é importante reconhecer que as indústrias da moda, dos cosméticos e das intervenções cirúrgicas desempenham um papel significativo na promoção e perpetuação desses padrões de beleza dominantes. Tendo em vista que essas indústrias, muitas vezes, lucram com a insegurança das mulheres em relação à sua aparência, incentivando o consumo de produtos e

serviços que prometem alcançar os ideais de beleza impostos pela sociedade, alinhando-se ao sistema capitalista. Nesse contexto, a afirmação de 'beleza única' pode ser vista como uma forma de resistência às normas opressivas de beleza, mas também como um lembrete da necessidade de questionar e desafiar as estruturas de poder que as sustentam.

Ademais, ao complementar o diálogo, Aline volta sua fala para um ponto relevante no debate sobre padrão de beleza, a saber: aquilo que é imposto pela sociedade enquanto belo. O padrão de beleza, na perspectiva do letramento crítico e da (de)colonialidade, está entrelaçado e molda as experiências individuais e sociais em torno do corpo e da identidade. O padrão de beleza promove ideais de aparência física que podem marginalizar grupos que não se encaixam nesses padrões.

Sobre esse padrão (imposição), Mota (2006, p. 102) afirma que para que “milhões de mulheres tenham acesso às práticas de embelezamento, é necessário observar que o acesso é desigual por questões de classe social, etnia, religião, criando formas estéticas distintas entre ricas e pobre, brancas e negras etc”. Além disso, a busca para alcançar os ideais estéticos de beleza estabelecidos pela mídia e pela moda tem desencadeado inúmeros sofrimentos físicos e emocionais para as mulheres, mergulhando em situações alegóricas que atribuem à beleza ideal a possibilidade de obter amor, felicidade e sucesso profissional. A partir dessa busca incansável de atingir o padrão de beleza, a mulher com baixo poder aquisitivo apresenta desvantagens. Bordo (1997) destaca que

A revelação e a análise cultural dessas relações contraditórias e mistificadoras entre imagem e prática só é possível se a análise incluir a atenção e interpretação do corpo "útil", ou corpo prático, como prefiro chamá-lo. Essa atenção, embora muitas vezes rudimentar e em forma teoricamente não sofisticada, era central no início do movimento feminista contemporâneo. No final dos anos 60 e começo dos anos 70, a objetificação do corpo feminino constituía uma séria questão política. Toda a parafernália cultural da feminidade, o aprendizado para agradar visual e sexualmente através das práticas do corpo — imagens da mídia, concursos de beleza, saltos altos, cintas, maquiagem, orgasmo simulado — eram vistos como cruciais na manutenção da dominação de gênero (Bordo, 1997, p. 35).

A relação entre padrões de beleza, letramento crítico e (de)colonialidade está enraizada na compreensão de como as normas estéticas são construídas, dentro de contextos sociais e políticos mais amplos. O letramento crítico e a (de)colonialidade podem ser ferramentas importantes para desafiar e subverter os padrões de beleza dominantes, promovendo uma maior diversidade e inclusão de diferentes tipos de corpos, identidades e formas de beleza.

Por isso, reforço a importância de aulas que se amparam no letramento crítico, haja vista

que nos ajuda a examinar e a combater visões estereotipadas e preconceituosas que, porventura, surjam ao longo das interações dentro e fora da sala de aula. Trata-se de uma “perspectiva educacional” Freire (2019), que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a se tornar mais consciente e autônomo.

O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizadas, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Além disso, proporciona meios para que o indivíduo questione a sua visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Nesse sentido, o letramento crítico é uma prática decolonizadora, que busca interromper a colonialidade do poder em curso (Carbonieri, 2016).

Neste momento, gostaria de destacar que, no início das aulas temáticas, senti-me um pouco frustrada, pois esperava que os estudantes participassem mais e se aprofundassem nos debates, algo que não aconteceu. Ficou evidente que os alunos estavam inseguros ao compartilharem suas opiniões perante os colegas, creio que ficaram com receio de como suas contribuições seriam vistas pelo grupo. Levando em consideração que nem todos gostam ou se sentem à vontade para participar oralmente, propus que respondessem às perguntas de forma escrita, afinal, poderiam trazer à tona ponderações relevantes. A seguir, apresento algumas das respostas:

Quadro 4 – Respostas dos alunos

PERGUNTA	RESPOSTAS
1 – ¿Qué te pareció el poema?	Aline: O poema discute algo muito importante atualmente. Eu gostei muito de como é tratado o padrão de beleza, eu acredito que as pessoas deveriam ser menos inseguras com os padrões que a sociedade impõe, e entender que a principal beleza das pessoas está no interior delas. Luana: Esse texto, está falando sobre o padrão de beleza e cada um de nós temos nossa própria beleza, negro com cabelo crespo, negras fortézinhas... Negras, magras, albinas, somos todas iguais. Todas nós devemos saber que cada uma tem sua beleza e não devemos nos comparar com outras pessoas.
2 - ¿Qué te llamó la atención?	Jane: Quando a autora diz do espelho de dois lados. RS: Sobre como ela fala da beleza da mulher, que tem muita crítica à beleza e que para ser bonita tem que ser padrão. Gabriel: A cobrança que a sociedade coloca nas pessoas, que desejam um padrão inalcançável. Beca: A autora quis trazer um assunto sobre o padrão de beleza e mostrar que não há padrões certos e errados e, sim, que você tem sua própria beleza. Beto: Interessante.

Fonte: a autora (2023).

Notei que as interpretações dos alunos por escrito refletiam o que eles discutiram oralmente. Isso me fez pensar em como devo sempre ajustar minha abordagem pedagógica. Como disse Bakhtin (2003), quando compreendemos algo, é como se houvesse uma troca que enriquece tanto o aluno quanto o professor. Isso me fez refletir ainda mais sobre a importância de trazer para a sala de aula temas que sejam relevantes para os alunos, estimulando uma participação ativa.

Na minha perspectiva, a aluna Luana se destacou ao abordar nuances relacionadas ao conceito de padrão de beleza. Ela enfatizou a ideia de que cada pessoa possui sua própria beleza, independentemente de características como cor da pele, tipo de cabelo ou corpo. Ao expressar esse ponto de vista, Luana revela valores que foram influenciados por suas experiências pessoais, evidenciando como suas vivências moldaram a forma de enxergar o mundo. Vale ressaltar que Laura se identifica como negra, o que ressalta ainda mais a importância desse tipo de discussão.

A seguir, apresento outros fragmentos das produções dos estudantes:

Quadro 5 – Respostas dos alunos

PERGUNTA	RESPOSTAS
1 – Cuando la autora dijo: “Una mujer impecable, la belleza personificada” ¿Qué entiendes por esto? ¿Cómo es una belleza personificada?	Beto: Entendi que a beleza da mulher está em sua personalidade e não só ser impecável. Beca: Eu entendo que a beleza personificada é uma forma de conhecer o seu empoderamento. Gabriel: Una mujer con la belleza inexplicable, una belleza con personalidad. Micka: Uma mulher linda com uma beleza única.

Fonte: a autora (2023).

Nessas respostas, os alunos definiram a beleza personificada como uma demonstração da personalidade, como uma figura de empoderamento, abrindo espaço para o entendimento, discussão e reflexão sobre a percepção de empoderamento. Corroborando com o que expõe Sanrdenberg (2006), considero que

[...] o empoderamento de mulheres é o processo da conquista da autonomia, da autodeterminação. E trata-se, para nós, ao mesmo tempo, de um instrumento/meio e um fim em si próprio. O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. Para as feministas latino-americanas, em especial, o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero. Isso não quer dizer que não queiramos também acabar com a pobreza, com as

guerras, etc. Mas para nós o objetivo maior do “empoderamento” é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre “nossos corpos, nossas vidas” (Sardenberg, 2006, p. 2).

De acordo com esse pensamento, verifico que as discussões a partir de temáticas em torno do empoderamento feminino e a beleza feminina são essenciais para o processo de decolonização, pois permitem ao aluno ressignificar conceitos, uma vez que, embora eles sejam submetidos a diversos padrões, não são convidados ao pensamento crítico, levando-os a seguir as imposições sociais.

Para finalizar esse encontro, disponibilizei algumas perguntas, por meio de um questionário, com o objetivo de identificar qual era a opinião dos estudantes em relação à disciplina eletiva, bem como as impressões que eles tiveram acerca do assunto abordado. Sobre essa avaliação, destaco algumas respostas.

Quadro 6 – Avaliação das aulas

PERGUNTA	RESPOSTAS
1 – ¿Te gustan las clases de español? Justifique.	Jane: Sim. Estou começando a aprender. RS: Sim, estou aprendendo muito. Luan: Sim, as aulas estão sendo muito bem explicadas e bastante comunicativas. Beca: Sim, estou aprendendo muito. Beto: Sim, gosto de aprender outras línguas, comecei a perceber que não trabalharia só a língua, mas também a cultura espanhola.
2 - ¿Que aprendiste del tema empoderamiento femenino y la belleza femenina?	Jane: A mulher não precisa fazer plástica, para ficar bonita, ela tem que aceitar do jeito que ela é. RS: Não precisa ter plástica para ficar bonita, apenas ser quem você é. Gabriel: Aprender que as mulheres podem fazer o que quiserem e não estão satisfeitas Beca: As mulheres têm história e tem poder de vencer preconceito e dificuldade, “todas são bonitas”; não devemos dar ouvidos aos padrões.
3 - ¿Qué es belleza?	Jane: A beleza vem de dentro, não adianta ser “bonito” aparentemente e ser uma péssima pessoa. RS: É tudo que tem caráter e boa índole; não podemos olhar só a aparência, mas sim a personalidade e a alma, se a pessoa deve ser bonita por dentro Gabriel: O que só não dá para ver esteticamente, mas, o que temos, como o caráter e o jeito de ser, como por exemplo a personalidade. Beca: Muitas vezes nós mulheres somos julgadas e sofremos para ter que se manter no padrão da beleza Beto: É tudo que tem caráter e boa índole, não podemos olhar só a aparência, mas sim a personalidade, e a alma da pessoa deve ser

	bonita por dentro.
--	--------------------

Fonte: a autora (2023).

As respostas dos alunos demonstraram que eles estão abertos a expor as suas opiniões, sem optar por conceitos prontos. Foi possível observar que eles apresentaram seus pontos de vista por meio da escrita, descrevendo que estão aprendendo sobre o idioma, mas perceberam que esse aprendizado compreende muitos fatores além da língua propriamente dita. Nas perguntas referentes às temáticas das aulas, os alunos enfatizaram que as aulas possibilitaram reflexões relevantes sobre os padrões de beleza e o empoderamento feminino. Conteúdos sobre aceitação, luta, poder, história e preconceito estiveram presentes em suas reflexões, levando-me a compreender que a temática trabalhada em sala de aula possibilitou tais reflexões e, possivelmente, o ensino contextualizado e discursivo da língua adicional.

No encontro seguinte, ocorrido no dia 06 de abril de 2023, continuamos o trabalho com a temática do empoderamento feminino. Para esse momento, levei algumas imagens, retiradas da *internet*, que incitasse a discussão sobre a temática. A cada imagem projetada, pedia para que eles comentassem quais eram os sentidos despertados e/ou construídos.

Figura 2 – Imagem para discussão 1



Fonte: retirada da internet²⁴ (2023).

Ao apresentar a imagem, fiz o seguinte direcionamento: "*Traigamos algunas imágenes y analicemos lo que creemos que son*", e obtive algumas respostas:

Beca: Professora, vejo nessa imagem que muita gente julga pela aparência;

Beto: Muitas mulheres ficam se julgando quando se vê no espelho, acho que a mulher se cobra muito, quer ser bonita igual uma artista (risos);

RS: Uma pessoa se vendo no espelho e julgando sua aparência. (Transcrição das respostas gravadas, 2023).

Das respostas supracitadas, gostaria de chamar atenção para a resposta de Beto. Segundo o

²⁴ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/MPmfKZTy11LcyeiP6>

discente, as mulheres enxergam como bonitas tão somente as artistas que estão presentes na mídia, ou seja, nas entrelinhas de sua fala, verificamos a concepção de que toda artista é bonita e se encaixa em um padrão de beleza. Esse pensamento reflete uma visão limitada sobre a beleza e as mulheres na mídia. A ideia de que apenas as artistas são consideradas bonitas e que todas elas se encaixam em um padrão de beleza, não levando em consideração a diversidade de corpos, estilos e formas de beleza que existem.

Nesse sentido, a “colonialidade do ser é algo que transforma não somente a percepção do indivíduo sobre si, mas também sobre o tempo e o espaço” (Maldonado-Torres, 2018, p.18). A colonialidade do ser se refere à maneira como as estruturas coloniais moldaram não apenas as relações de poder e domínio, mas também as percepções culturais sobre nós mesmos e sobre os outros. No contexto da beleza e da mídia, isso significa que as noções de beleza foram moldadas por ideais eurocêntricos que, muitas vezes, excluem e marginalizam corpos e estilos que não se encaixam nesses padrões. Nessa perspectiva, compreendo que o aluno demonstra entender que a mulher, de modo geral, pode estar buscando um ideal de beleza inalcançável. Segundo Silva e Rey (2011),

[...] houve uma falha na constituição do eu ideal da mulher, o ideal de eu sofrerá os efeitos disso, visto que ele é um desdobramento do eu ideal e corresponde aos ideais culturais. Sendo o ideal de beleza obstinadamente difundido na cultura, a relação da mulher com esse ideal estará diretamente relacionada à instituição de seu eu ideal. Dessa forma, havendo uma deficiência naquele período inicial, essa situação poderá se repetir na forma como ela se coloca frente a esses padrões: por mais que ela se esforce, os resultados serão sempre insuficientes, frente à falta de investimento narcísico que o agente materno inscreveu em seu corpo (Silva; Rey, 2011, p. 565).

O padrão de beleza se tornou uma condição fundamental para que algumas mulheres se sintam felizes. Nesse ínterim, a insatisfação da sua imagem com a busca incessante por um padrão de beleza imposto por uma sociedade acaba sendo um compromisso. Assim, “[...] a cirurgia plástica de natureza estética se tornou uma das especialidades médicas de mais rápida expansão” (Wolf, 2020, p. 26). O crescente número de mulheres em busca de alcançar um padrão de beleza também tem relação íntima com o modelo de sociedade em que vivemos (capitalista) que obtém lucro a partir do sofrimento humano e pela busca de falsas necessidades. A indústria da beleza, incluindo a cirurgia plástica, beneficia-se dessa busca incessante por alcançar esses padrões, capitalizando sobre as inseguranças e desejos das pessoas.

Em contrapartida a essa reflexão, as demais respostas apresentam a concepção de que a

beleza da mulher deve ser vista além da visão de quem a vê, pois não consiste apenas na aparência física, não está em sua idade, nas suas vestimentas, ou mesmo nas curvas de seu corpo, na maquiagem ou na maneira como usa os cabelos. Enquanto a cirurgia plástica estética e a busca por um padrão de beleza são promovidas pela indústria da beleza, movimentos que desafiam esses padrões enfatizam a importância de reconhecer a beleza em aspectos além do físico.

Figura 3 – Imagem para discussão 2



Fonte: retirada da internet²⁵ (2023).

Sobre essa imagem, percebi que, mesmo utilizando o tom de brincadeira, os alunos expressaram suas opiniões acerca da atitude exposta, ou seja, o fato de alguém passar por uma transformação radical em busca de um ideal de beleza. Conforme observamos nas respostas abaixo:

Beca: Professora, essa parece muitas artistas de novela (risos);

Nina: Plástica para ficar bonita, se esticam muito e haja “dindin” (risos);

Jane: É Beca (se referindo à colega), é atrás da beleza perfeita. (Transcrição das respostas gravadas, 2023).

Embora a maioria ache desnecessário esse movimento de transformação, ainda atrela o corpo ideal ao corpo de uma “artista”, conforme observamos na fala de Beca: *“professora , essa parece muitas artistas de novela”*. Segundo Novaes (2006),

O padrão de beleza ideal da mulher neste momento é determinado, e fortemente influenciado pela sociedade, pelos meios de comunicação e fatores culturais. A mulher bela deve ter seu corpo musculoso, definido, ou magro, podendo ser resultado de academias, intervenções cirúrgicas, tratamento estético e “dietas milagrosas” potencializando a sexualidade feminina (Novaes, 2006, p. 20).

²⁵ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/MPmfKZTy11LcyeiP6>.

Em consonância com o exposto, compreendo que o padrão de beleza tem sido veiculado pelos meios de comunicação, influenciando a sociedade à adoção dos padrões eurocêtricos de belo (loira, alta, magra, branca, olhos claros, etc.). A busca incessante por esse tipo específico de beleza é evidenciada no diálogo das alunas, quando, segundo elas, as atrizes se submetem a essas idealizações sociais. Essa concepção é fruto do patriarcado, que se configura como um enclave do gênero na colonialidade (Lugones, 2014) e que resulta em um controle sobre os corpos e vontades femininas. Após a discussão acerca da figura 3, apresentei-lhes a imagem a seguir:

Figura 4 – Imagem para discussão 3



Fonte: retirada da internet (2023)²⁶

Com base nesta imagem, pedi que eles comentassem e expusessem seus pensamentos sobre a temática, seja concordando ou discordando. As respostas dadas expressaram as opiniões pessoais dos discentes:

Nina: A gente tem que se aceitar como a gente é e pronto!

Mih: Eu “merma” digo, toda vez que olho no espelho, sou linda, maravilhosa, e quem não achar, “tô” nem aí (Transcrição das respostas gravadas, 2023).

A fala da aluna Mih caminha nessa direção: “*Eu merma digo, toda vez que olho no espelho, sou linda, maravilhosa, e quem não achar, tô nem aí*”. Essa resposta demarca uma atitude de empoderamento que, por sua vez, não representa um pensamento fácil de se adquirir. Segundo León (2001, p. 104), “o empoderamento é diferente para cada indivíduo ou grupo de acordo com a sua vida, contexto e história, e de acordo com a localização da subordinação a nível pessoal, familiar, comunitário, nacional, regional e global”²⁷. Dessa maneira, entendo que além de não ser um processo fácil, para algumas mulheres que sempre foram consideradas fora do padrão de beleza

²⁶ Disponível em: <https://br.pinterest.com/vivianr3541/padr%C3%A3o-de-ilustra%C3%A7%C3%A3o/> .

²⁷ Do original: El empoderamiento es diferente para cada individuo o grupo según su vida, contexto e historia, y según la localización de la subordinación en lo personal, familiar, comunitario, nacional, regional y global

contemporâneo, como: negras, baixas, de cabelos crespos e gordas, a própria aceitação se configura como um grande desafio, uma verdadeira prova de resistência.

Para finalizar esses debates, projetei outra imagem, a fim de aprofundarmos a discussão acerca do conceito de beleza e como ele se aplica em nossa realidade.

Figura 5 – Imagem para discussão 4



Fonte: retirada da internet (2023)²⁸

Ao apresentar esta figura, questioneei: “*Después de todo, ¿ qué es la belleza?*”. Assim, houve concordância, ou seja, todos afirmaram que a beleza não está restrita a padrões, mostrando-se como algo individualizado.

Jane: É a beleza , ela única, de cada um da gente.

Beca: Para mim, depende dos olhos de quem vê.

Nina: Concordo plenamente com a Beca (Transcrição das respostas gravadas, 2023).

A aluna Jane destaca que a beleza é algo relativo e que todos nós possuímos uma beleza diferenciada que é o que, de fato, nos constitui. Segundo a estudante: “[...] *é a beleza, ela única, de cada um da gente*”. Isso nos leva a refletir sobre como a indústria da beleza tem buscado essa ampliação em relação aos diversos corpos que até então eram ignorados. Nesse ínterim, cabe frisar que tais práticas não se dão tão somente com o objetivo de acolher corpos ignorados e marginalizados historicamente, sim, no sistema capitalista, há uma indústria que lucra com as pautas atuais, negritude, LGBTQIA+, entre outros.

No sistema capitalista, a indústria se apropria de pautas sociais, como a diversidade racial e de gênero para lucrar. Isso ocorre através da comercialização da diversidade, exploração da mão de obra marginalizada e reforço de estereótipos. Essa exploração está ligada à colonialidade, que

²⁸ Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/multidao-de-pessoas-um-grande-grupo-de-pessoas-diferentes-vetor-gratis_25537393.htm.

moldou as hierarquias sociais e a percepção de beleza, marginalizando corpos e identidades não conformes aos padrões impostos pelo colonialismo. Essa dinâmica perpetua a exclusão e opressão de grupos minoritários, beneficiando as estruturas de poder.

No momento seguinte, reforçando a temática sobre as mulheres empoderadas, apresentei algumas imagens de mulheres latinas: Dandara, Maria Quitéria, Chiquinha Gonzaga, Maria da Penha, Marta, Shakira, Isabel Allende e Frida Kahlo. O intuito dessa atividade foi promover uma discussão sobre figuras femininas de grande relevância social. Quando compartilhei a imagem de Dandara²⁹, a maioria dos discentes não soube identificar de quem se tratava. Assim, discorro acerca da sua biografia, momento em que dois alunos perceberam que eu estava falando da esposa de Zumbi dos Palmares. Nesse momento, o aluno Beto apontou: *“Ela só foi conhecida por causa do boy, mesmo com toda a sua importância histórica”*.

Diante disso, refleti com a turma sobre as razões que levaram a história de Dandara a ser contada apenas sob a figura de Zumbi, e todos ficaram surpresos em como o patriarcado está impregnado na sociedade e como as mulheres são excluídas dos grandes feitos históricos. A exclusão da história de Dandara em favor de Zumbi evidencia o patriarcado na sociedade, excluindo as mulheres dos grandes feitos históricos. Essa exclusão está entrelaçada com a colonialidade, que marginaliza especialmente as mulheres negras e indígenas. Ambos os sistemas perpetuam estruturas de poder desiguais que minimizam as contribuições femininas.

Em seguida, apresentei a imagem de Maria Quitéria. Alguns alunos verbalizaram: *“Quem é essa?”*, *“Oxi, professora, nunca vi...”* Como nenhum estudante conhecia essa figura feminina, expliquei que se tratava da primeira mulher a ocupar o posto de soldado no Brasil, responsável por chefiar um grupo de mulheres contra os portugueses. Por meio da figura de Maria Quitéria, foi possível promover uma discussão a respeito de algumas profissões que, até os dias atuais, observamos como restritas ao homem, proporcionando desigualdades de gênero nas relações trabalhistas.

Cotidianamente, verificamos que as mulheres são vítimas desse sistema patriarcal, sofrendo com diversas opressões que recaem sobre os seus corpos, trabalho, estudo, entre outras questões. Assim, ao exercerem profissões que até então eram destinadas aos homens, as mulheres abrem espaço para romper com esse projeto moderno de inferiorização.

²⁹ Dandara assumiu a missão de proteger o Quilombo dos Palmares. Mãe de três filhos e guerreira capoeirista, aprendeu a fabricar e lutar com espadas para ampliar o poder de Palmares e extinguir o trabalho escravo nas fazendas brasileiras.

Outra mulher importante que apresentei durante a aula foi Chiquinha Gonzaga³⁰. Novamente, os estudantes não demonstraram conhecimento sobre essa figura feminina: *“Eita, professora, essa tb não sei quem é”*, o que nos faz compreender o apagamento social vivenciado por muitas líderes femininas que, mesmo sendo personagens tão importantes para a história e para a cultura brasileira, não são conhecidas e estudadas em sala de aula. Nesse sentido, considerei relevante apresentar alguns relatos sobre a trajetória dessa mulher, a fim de que os estudantes relacionaram essa questão ao conceito de empoderamento.

De acordo com Leal (2015), as mulheres poderosas, na maioria das vezes, famosas e conhecidas, conquistaram o sucesso nos diversos âmbitos, público e privado, e são, portanto, livres, confiantes e otimistas. Existem inúmeras mulheres poderosas que operam fora dos holofotes da fama. Embora algumas possam de fato desfrutar de liberdade, confiança e otimismo devido ao seu sucesso em diferentes esferas da vida, essa generalização pode não refletir a realidade de todas.

Nesse processo, é crucial buscar o empoderamento, afastando-se de uma mentalidade de vulnerabilidade, para lidar com desafios relacionados ao gênero que continuam presentes. As reivindicações políticas, sociais e econômicas estão presentes, porém ainda se voltam para o individualismo e ao consumo como ferramentas para a emancipação feminina. Em minha visão, uma mulher empoderada é alguém que se sente confiante em sua própria pele, reconhece seus direitos e valores, e busca seu crescimento pessoal e profissional. No entanto, o empoderamento não é um estado estático, mas sim um processo contínuo de auto descoberta e crescimento.

Para continuar com as discussões sobre mulheres que desempenharam e ainda desempenham papéis importantes em nossa sociedade, apresentei uma imagem de Maria da Penha. Muitos estudantes conheciam a lei, mas não sabiam quem era a mulher a qual a lei se refere. Diante disso, expliquei-lhes que Maria da Penha é considerada um símbolo do combate à violência contra a mulher, por ter escapado de duas tentativas de feminicídio.

Quando compartilhei um pouco a história dessa mulher, a aluna Luana se mostrou surpresa: *“Nossa professora, não sabia que essa mulher sofreu nas mãos do seu próprio marido, não só ela, né? Como outras mulheres sofrem. Já é até um padrão e a sociedade já tá acostumada. Lá na rua mesmo, tem vizinha que apanha”*. A fala da aluna reflete a percepção de que a violência contra as

³⁰ Foi intérprete da música popular brasileira, sendo a primeira mulher a reger um concerto exclusivo de violões, quando na época, tocar serenata não era permitido. Abriu alas para o espaço feminino na música popular brasileira contra tudo e contra todos que a colocam como obstáculo. Sua marchinha “ô abre alas” é cantada até os dias atuais nas folias de carnaval.

mulheres é uma questão disseminada em diversas realidades sociais, sendo tratada como um padrão. A menção de que *"já é até um padrão e a sociedade já tá acostumada"* sugere que essa violência é vista como uma ocorrência rotineira e normalizada. A referência à violência que ocorre *"na rua mesmo"* e ao fato de que há vizinhas que *"apanham"* indica que a violência doméstica é considerada uma parte comum da vida cotidiana para muitas pessoas.

Embora a fala da aluna não mencione explicitamente o feminicídio, ela implica que a violência contra as mulheres é um fenômeno abrangente e persistente. A normalização e a aceitação social dessa violência refletem um padrão mais amplo de desvalorização e opressão das mulheres. Essa normalização contribui para a perpetuação de ciclos de violência e para a invisibilidade de questões mais graves, como o feminicídio, que é o extremo dessa violência.

Refletindo sobre a questão, percebo que a normalização da violência contra as mulheres está intrinsecamente ligada à persistência de ideias preconcebidas sobre os papéis de gênero e à tendência de responsabilizar a vítima. Esses fatores criam um ambiente no qual a violência é entendida como algo comum e inevitável. Essa aceitação generalizada da violência contribui para a sua perpetuação e dificulta os esforços para combatê-la efetivamente.

Sobre tal ponto, Segato (2003, p. 37) destaca que “[...] para atingir a masculinidade, é preciso que se passe por provas e por certos desafios que, algumas das vezes, vislumbram até mesmo a morte de um Outro – em sua maior recorrência, feminino”. As mulheres, desde o começo da nossa história, são vistas como frágeis fisicamente e mentalmente; sempre subordinadas aos homens que, por sua vez, são vistos como únicos indivíduos capazes de conduzir a vida econômica, política, social e moral.

Ao discutir sobre tal temática, os alunos apresentaram posicionamentos no que se refere à necessidade de um maior rigor no cumprimento dessa lei e na proteção dada às mulheres na sociedade. O aluno Beto, por exemplo, esboçou esse desejo: “[...] *as opiniões deveriam ser aumentadas, professora, só três meses, no mínimo, e no máximo, três anos, para o homem que agride uma mulher? Devia ser mais para ele aprender. Isso é uma atitude machista e se não ter punições severas, nunca vai acabar*”. O aluno revela um posicionamento contrário a essas atitudes, ainda que seja homem. Reconhece que esse crime é feito do machismo e a necessidade de punições severas, como forma de mitigar e eliminar o problema.

Segundo Garcia (2020), a violência contra a mulher é um problema social e cultural que influencia diretamente ou indiretamente no seu comportamento. O homem vê a mulher como sua

propriedade, tornando-a submissa a ele. De acordo com Fanon (1968, p. 31), “a violência não apenas física, mas simbólica, é também uma eficaz forma de fazer penetrar a inferiorização na psique do colonizado”.

Outra personagem importante que apresentei durante a aula foi Marta Vieira, a melhor jogadora de futebol do mundo. Enquanto o futebol ainda é dominado pelo machismo e pela falta de espaço para as mulheres, Marta foi seis vezes eleita pela FIFA como a melhor jogadora do mundo, um recorde tanto entre mulheres quanto homens. A apresentação da jogadora foi muito importante para a discussão.

Sobre isso, o aluno Beto fez a seguinte colocação: “*Professora, vi uma reportagem da Marta, ela disse que sofreu muito para ser reconhecida como jogadora de futebol*”. E Beca respondeu: “[...] *Para mulher é mais difícil, ser reconhecida jogando futebol, mas ainda bem que estão sendo vistas; eram vistas, mas depois da Marta, nós vemos mais*”. Verificamos, portanto, que as mulheres estão, mesmo que aos poucos, conquistando espaços em um cenário que foi e ainda é projetado para a figura masculina, como é o exemplo da jogadora Marta.

Não é de se espantar que muitos esforços decoloniais, em sua busca por desafiar estruturas coloniais e promover a emancipação, tenham recorrido à “figura da mulher para simbolizar a nação e se empenhado em articular um papel significativo para as mulheres nos processos de construção da nação e de descolonização” (Sinha, 1995, p. 60). Ao abordar e discutir a representatividade de Marta, somos convidados a uma reflexão sob a perspectiva decolonial sobre as lutas pela igualdade de gênero e a necessidade de transcender as barreiras que ainda limitam a vida de muitas mulheres em todo o mundo.

Expus, ainda, a imagem da cantora e compositora colombiana Shakira. Quando mostrei a figura, muitos reconheceram quem ela é e até citaram *hits* famosos da cantora, como “Waka Waka” e “Rabiosa”. Para RS, “[...] *as mulheres estão cada vez mais aparecendo nas profissões que só era para os homens*”. Diante disso, discutir sobre o legado de Shakira contribuiu para a reflexão de questões que envolvem o espaço das mulheres no mundo artístico e em diversas outras áreas. As perguntas foram feitas em espanhol, mas a discussão ocorreu em português, visto que os alunos não têm total fluência na língua espanhola. Optei por essa abordagem para garantir melhor compreensão e seguir com a sequência didática em espanhol de maneira acessível aos alunos.

Para finalizar as discussões sobre essas mulheres tão importantes, apresentei uma imagem de Frida Kahlo. Nenhum dos estudantes a reconheceu, o aluno RS falou: “*Professora, sei quem é*

ela, não”, então, expliquei que se trata de uma pintora mexicana conhecida por seus muitos auto retratos e obras inspiradas na natureza e artefatos do México. É uma figura de grande relevância social e trabalha com questões de identidade, pós-colonialismo, gênero, classe e raça na sociedade mexicana.

Além disso, expliquei que Frida teve uma história de sofrimento, marcada por acidentes, cirurgias, abortos, mutilações e traumatismos. Essa mulher é reconhecida por quebrar padrões, tendo a “ousadia” de ocupar espaços que não eram designados às mulheres mexicanas, na primeira metade do século XX, tornando-se um símbolo de força feminina.

Vianna (2003, p. 77), no artigo intitulado “Tinta e sangue: o diário de Frida Kahlo e os ‘quadros’ de Clarice Lispector”, afirma que essas mulheres “tornam-se elas próprias artífices de uma imagem identitária que lhes assegura um lugar legitimado e reconhecido na ordem pública”. Por isso, a importância de trazer a imagem de Frida, reiterando as ideias e discussões apresentadas.

Diante das imagens e das discussões, questionei aos alunos sobre o que pensavam a respeito do empoderamento feminino e do lugar da mulher na sociedade. Como resposta, alguns conceitos e opiniões foram compartilhados:

Mika: Professora, eu acho que a mulher não pode se limitar, se tiver força de vontade a gente chega no topo.

Gabriel: Lugar de mulher é onde ela quiser, temos aí tantos exemplos pra inspirar a não aceitar discriminação. (Transcrição das respostas gravadas, 2023).

Mediante a fala da aluna Micka: “[...] *eu acho que a mulher não pode se limitar, se tiver força de vontade a gente chega no topo*”, verifico uma visão meritocrática que reflete a crença de que o sucesso é alcançado apenas através do esforço individual e da determinação pessoal. No entanto, essa visão negligencia as muitas barreiras estruturais e sistêmicas que existem e que podem impedir o acesso igualitário a oportunidades para todas as pessoas.

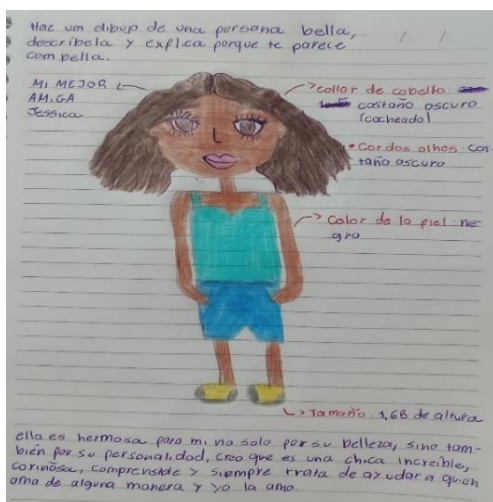
Sobre a mesma questão, Gabriel destaca que “*Lugar de mulher é onde ela quiser, temos aí tantos exemplos pra inspirar a não aceitar discriminação*”, na qual presenciamos visões necessárias às pessoas subalternizadas, pois a mulher tem o poder de (re)construir sua própria história, apresentando suas transformações em seu modo de pensar e viver. A fala de Luan contradiz a de Micka, pois ele destaca a importância de respeitar a liberdade e autonomia das mulheres para escolher seu próprio caminho e desafiar a discriminação de gênero, enquanto Micka expressa uma visão mais simplista e individualista ao sugerir que o sucesso é alcançado apenas através da força de vontade pessoal, sem considerar as barreiras sistêmicas e estruturais que muitas

mulheres enfrentam.

Segundo Araújo (2017, p. 73), “[...] a teoria do sentir-pensar germina, por meio da autorreflexão, e cria um eixo de comunicação entre a razão e o coração. Este é responsável por nutrir a razão que se transforma em um pensamento sentipensante [...]”. Nessa perspectiva, considero que as discussões em sala de aula são fundamentais para alcançar o letramento crítico no ensino de espanhol, uma vez que rompem com o lugar comum, trazendo a compreensão de múltiplos pontos de vista, enriquecendo assim a aprendizagem da língua adicional e estimulando reflexões sobre temas diversificados. Nesse entendimento, concordo com Lankshear e Knobel (1998) quando afirmam que o letramento crítico é uma forma de viver, ser e estar no mundo, assumindo um compromisso discursivo que possibilita a transformação sobre o agir e influência nas experiências sociais.

Na aula seguinte, retomei à temática sobre a beleza feminina e solicitei aos alunos a produção de um desenho de uma pessoa que eles considerassem bonita, descrevendo-a e explicando o porquê de pensarem assim (*Haz un dibujo de una persona bella, descríbela y explica porque te parece bella*). Minha intenção foi a de compreender as concepções dos alunos acerca do que eles consideravam como padrão de beleza feminina. A seguir, apresento três produções dos estudantes.

Figura 6 – Produção da aluna Luana.



Fonte: a autora (2023).

Fragmento 1 – Transcrição da aluna Luana.

1 - Haz un dibujo de una persona bella, descríbela y explica por qué te parece bella.

Descripción de su mejor amiga:

Color de cabelo: “Castaños oscuros (ondulados)”;

Color de los ojos: “Castaños oscuros”;

Color de la piel: “negra”.

“Mi mejor amiga Jéssica, ella es hermosa para mi, no solo por su belleza, sino también por su personalidad, creo que es una chica increíble, cariñosa, comprensible y siempre trata de ayudar a quien ama de alguna manera, yo la amo”.

Fonte: a autora (2023).

Na produção acima, podemos visualizar que a estudante retratou uma de suas colegas, ao

utilizar a expressão: “*Mi mejor amiga*”. Verificamos que o desenho apresenta uma garota negra, de olhos e cabelos escuros, o que para a nossa sociedade não representaria o padrão de beleza ideal. Essa questão caminha em direção à colonialidade do ser que, segundo Maldonado-Torres (2018, p. 21),

[...] responde à necessidade de aprofundar a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida e tem como característica fundamental a experiência da negação do outro não eurocêntrico. Esses efeitos atravessam a constituição do sujeito, tanto daqueles e daquelas que podemos identificar como estando do lado do/a colonizado/a quanto daqueles e daquelas do lado do/a colonizador/a.

Nessa perspectiva, o processo da colonialidade do ser sustenta as produções de subjetividades eurocentradas. Em contrapartida, a discente traz esse perfil como um movimento de ruptura, demonstrando que a beleza está presente não só nos atributos físicos, mas também na personalidade e nos valores de cada pessoa, conforme ela destaca: “*siempre trata de ayudar a quien ama de alguna manera, yo la amo*”.

A discente aborda outras questões que dizem respeito ao convívio humano, como a amorosidade e a afetividade, ao mencionar que “*Yo la amo*”. Esse sentimento transcende as questões externas ao indivíduo, o que nos leva a compreender que a beleza está no interior de cada um de nós, a partir da nossa relação com o outro. De acordo com Freire,

[...] amor/amorosidade é a verdadeira condição para a coexistência humana e a convivência social. Entendido como a aceitação do outro em sua diferença e diversidade, o amor deve ser o fundamento do ato educativo para a construção de espaços de convivência horizontalizados na busca da consciência crítica e emancipatória do sujeito (Freire, 2021, p. 9).

Em minha sala de aula, o amor/a amorosidade sempre estão presentes. Como professora, aprendi muito com meus alunos diariamente, respeitando seus espaços e a diversidade. Nesse sentido, precisamos saber ouvir, estimulando-os a serem críticos, estreitando, assim, a relação entre professor e alunos. Não é uma tarefa fácil, pois, em muitos momentos, encontramos resistência, mas acredito que as minhas provocações poderão proporcionar reflexões futuras. Na visão de Freire (2007),

a abertura total do(a) professor(a) para escutar atentamente o que o(a) educando(a) tem a dizer, valorizar os saberes de experiência feitos, mas instigá-lo(a) a compreender os fundamentos de sua fala, a interpretá-los, a desmistificá-los e recriá-los com criticidade. Não se trata de escutar por escutar nem de acolher tudo o que é dito acriticamente. A escuta autêntica implica na iniciativa do(a) educador(a) de estimular os educandos(as),

ajudando-os(as) a se reconhecerem como sujeitos do conhecimento, produtores da História (Freire, 2007, p. 43).

Diante disso, compreendo que o ambiente de sala de aula é um espaço muito importante para promover momentos de afetividade entre pessoas de diferentes concepções, caminhando em direção à uma pedagogia decolonial e crítica, que busca promover uma educação mais democrática, inclusiva e emancipatória, desafiando as formas tradicionais de ensino e as estruturas de poder que perpetuam a marginalização e a opressão.

No contexto de ensino-aprendizagem, podemos proporcionar diversos tipos de conhecimentos, potencializando a visão crítica do mundo. Nessa esteira, a decolonialidade contribui para a construção desse pensamento crítico, e sugere que se produzam novas parcerias interpretativas que ajudem a ver o mundo a partir de uma perspectiva *outra*. Sobre isso, Walsh (2007) afirma que

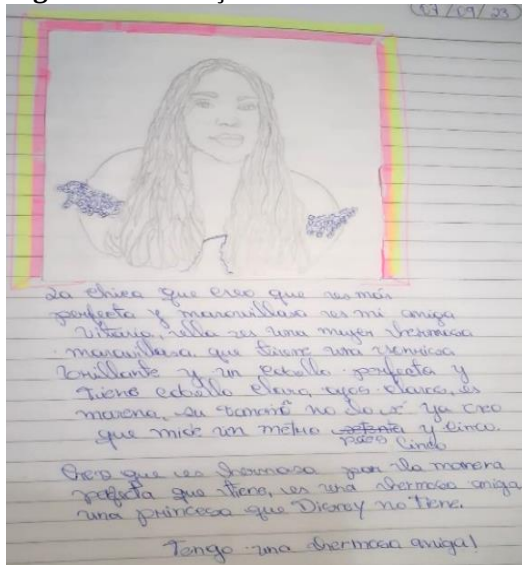
[...] a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, ou seja, ao problema da "ciência" em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores (Walsh, 2007, p. 9).

Neste trabalho, a sala de aula de língua espanhola se transformou em um espaço libertador para que os alunos expusessem suas opiniões, crenças, valores, medos etc., por meio de um trabalho com enfoque na interculturalidade, através de atividades que visam desenvolver a consciência e mobilizar a comunidade escolar para questões sociais relevantes, como por exemplo, a injustiça racial, desigualdade de gênero e a discriminação étnica. Diante disso, Walsh (2019, p. 27) destaca que

a interculturalidade é um paradigma 'outro', que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial. Ao agregar uma dimensão epistemológica 'outra' a esse conceito [...] a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta.

Logo, percebemos que para a autora a interculturalidade está diretamente ligada a um projeto que vai ao encontro da decolonização e a transformação social, o que engloba uma transformação estrutural e sócio-histórica. Posto isto, seguimos com a análise das produções dos estudantes.

Figura 7 – Produção da aluna Aline.



Fonte: a autora (2023).

Fragmento 2 - Transcrição da produção da aluna Aline.

1 - Haz un dibujo de una persona bella, descríbela y explica por qué te parece bella.

Discripción de su mejor amiga:

Color de cabelo: “Claro (liso)”;

Color de los ojos: “Claros”;

Color de la piel: “Morena”.

“La chica que creo que es más perfecta y maravillosa es mi amiga Vitória, ella es una mujer hermosa, maravillosa, que tiene una sonrisa brillante y un cabello perfecto y tiene cabello claro, ojos claros, es morena, su tamaño no lo sé, ya creo que mide un metro setenta y cinco.

Creo que es hermosa, por la morena perfecta que tiene, es una hermosa amiga, una princesa que la Disney no tiene. Tengo una hermosa amiga.

Fonte: a autora (2023).

O desenho acima possibilita a compreensão de que a estudante retratou também uma de suas colegas, ao utilizar as expressões: “*Es mi amiga*” e “*Tengo una hermosa amiga*”. Observamos que, no desenho, a discente descreve que é “*Una mujer, maravillosa, que tiene una sonrisa brillante y un cabello perfecto y tiene cabello claro, ojos claros, es morena*”, o que para a nossa sociedade representaria o padrão de beleza ideal.

O desenho da aluna suscitou uma reflexão: por que ela não coloriu? Então, enviei uma mensagem, usando um aplicativo de mensagens para celular, perguntando se ela poderia colori-lo, para que as características ficassem mais evidentes. Porém, a discente alegou que não tinha lápis de cor. Assim, indaguei o motivo pelo qual a aluna considera essa representação como sinônimo de perfeição. Ela respondeu o seguinte: “*O jeito dela ser, o olhar dela, tudo dela é perfeito, só que ela não percebe isso kkk*”. Posteriormente, fiz outra pergunta: Por que você acha as características dela bonitas? E obtive a seguinte resposta: “*Por causa do detalhe dela*”. Segui: Quais são esses detalhes? Ela respondeu: “*Boca, cabeça e olhos*”.

Diferentemente da primeira estudante, está atrelada a perfeição às características físicas. Comprovamos esta constatação a partir dos seguintes trechos: “*Creo que es más perfecta y maravillosa, que tiene una sonrisa brillante y un cabello perfecto*” e “*Es una hermosa amiga, una*

princesa da Disney”. A relação feita com a imagem da princesa da Disney denota uma visão de padrão de beleza construída a partir de um padrão colonial focado no ser branco, de olhos claros e cabelos lisos. Ainda que a figura seja representativa de uma mulher negra, prevalece a preferência pelos olhos claros e cabelos lisos como um modelo de perfeição trazida pela sociedade que, desde a infância, coloca essas personagens como símbolos. Ao adotarmos uma abordagem de letramento crítico, podemos questionar e confrontar as normas de beleza impostas pela sociedade, defendendo uma perspectiva mais inclusiva e diversificada que valorize a singularidade e autenticidade de cada indivíduo.

Embora muitas dessas personagens transmitam valores como amizade e generosidade, é notável que, nas princesas da Disney, os aspectos físicos, como corpo, cabelo e rosto perfeitos, são primordialmente destacados. Isso cria uma pressão em torno dos atributos considerados ideais na figura feminina, promovendo uma estreita definição de beleza que pode ser prejudicial para a autoestima e para o desenvolvimento saudável das jovens.

Sob esse viés, Machado (2018, p. 8) destaca que “além da pressão pelo ideal de beleza, muitas mulheres ainda sofrem com a pressão racial, o modelo de beleza que conhecemos é o modelo eurocêntrico (cabelo loiro, pele e olhos claros) o que não corresponde à maioria da população no Brasil”. Nesse contexto, vemos que, embora a figura representada pela aluna traga como uma característica a pele negra, ainda é possível atrelá-la a algumas características eurocêtricas, o que evidencia a necessidade de fomentar discussões que tenham como objetivo fragilizar esses conceitos cristalizados.

Figura 8 – Produção do aluno Beto.



Fonte: a autora (2023).

Fragmento 3 – Transcrição da produção do aluno Beto.

1 - Haz un dibujo de una persona bella, descríbela y explica por qué te parece bella.

Descripción de una mujer imaginária:
Color de cabelo: “Castaños (crespo)”;
Color de los ojos: “azuis”;
Color de la piel: “negra”.

“Ela é “bella” porque tem olhos azuis como o mar e porque seu cabelo é lindo solto”.

Fonte: a autora (2023).

Na produção acima, verificamos uma perspectiva diferente, em que o aluno retrata uma mulher imaginária: negra, com cabelo “black” e olhos azuis. Em contraposição ao que estamos acostumados a observar enquanto característica proeminente nas pessoas negras, pois, geralmente, apresentam olhos e cabelos pretos.

Na sua produção, ele escreve: *“Bela porque tem olhos azuis como o mar e porque seu cabelo é lindo solto”*. Isso despertou a minha curiosidade, então fiz algumas perguntas ao discente: Por que você a considera perfeita? *“Porque ela é uma mulher fora do padrão e porque o cabelo dela fica lindo solto”*. E qual seria o padrão ideal? *“Não existe um padrão ideal, mas existe um padrão que a sociedade quer impor e, para a sociedade, o padrão é uma mulher branca, loira e com os cabelos lisos”*. Segui: Para você, uma mulher de cor negra, com olhos azuis, seria uma mulher ideal? *“Na minha opinião, uma mulher ideal é quem tem caráter, não acho que precise de aparência não”*.

As respostas do aluno demonstram que há uma criticidade em seu pensamento, quebrando com o paradigma de beleza ideal, e demonstrando a necessidade da ruptura dos padrões estabelecidos, exaltando que a beleza está, também, na diferença. Tal pensamento corrobora com os objetivos que tracei para estas aulas. Em consonância com o que discorrem Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 7), “sob a consciência crítica, estudantes leem textos (e o mundo) criticamente, e então se movem além da leitura crítica dos textos e se tornam atores contra situações de opressão”.

O discente, por meio de suas falas, apresentou uma postura crítica, ao representar uma mulher imaginária com olhos azuis como o mar e cabelo solto, o aluno pode estar destacando a irreabilidade e inacessibilidade dos padrões de beleza impostos pela sociedade. Como também, sugerindo que esses padrões são baseados em construções artificiais e irreais, que não refletem a diversidade e complexidade das mulheres reais, evidenciada a partir das características descritas em sua produção, equiparando as relações raciais, identitárias. Dessa forma, ele pode estar questionando os padrões de beleza dominantes e promovendo uma reflexão sobre a importância da aceitação e celebração da diversidade.

A mulher “imaginária”, esboçada no desenho, é pouco encontrada aqui no Brasil, apesar de ser um país miscigenado. A revista Raça (2016)³¹ publicou um artigo que retrata isso: *“Veja casos*

³¹ Trata-se de uma revista em formato físico/digital, a qual aborda conteúdo relacionado à cultura afro. Para acesso, verificar o link: <https://revistaraca.com.br/pele-negra-e-olhos-claros/>.

em que a mistura da pele negra com olhos claros encanta, atrai curiosidade e, muitas vezes, gera polêmicas”. Dessa forma, embora essa mulher idealizada exista na realidade, é incomum e gera pensamentos diversos na sociedade. Mas, independente disso, a quebra de padrão é evidenciada. Diante dessa quebra de expectativa, há uma descentralização do olhar para o padrão de beleza massificado, que condiz ao ideal de belo das mulheres europeias.

A partir das respostas dos estudantes, notei que, ainda que de forma incipiente, eles refletiram sobre os temas com base em suas subjetividades. No entanto, reconheço a necessidade de aprofundamento crítico-reflexivo dos participantes da pesquisa, pois acredito que faltou refletir as posições sociais que cada um ocupa, isso inclui como as pessoas são tratadas e percebidas com base em sua raça, gênero, classe social, por exemplo. Compreendo, pois, que a reflexão e o posicionamento crítico são construídos em nível processual, assim, era de se imaginar que, nos primeiros debates, os estudantes não se aprofundaram tanto nas discussões.

6.2 Racismo: a luta continua

No dia 13 de abril de 2023, iniciei o trabalho com a temática do racismo, com o intuito de refletir, discutir e problematizar acerca desse assunto de tamanha relevância. Achei pertinente trabalhar com os alunos na eletiva de língua espanhola, o qual se mostrou essencial para impulsionar o conhecimento acerca da história dos povos negros, de modo a propiciar a consciência sobre as desigualdades produzidas com base no racismo estrutural. Em seu livro “Racismo Estrutural”, Silvio Almeida (2020) diz:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2020, p. 52).

O racismo é um problema estrutural enraizado na sociedade e não requer necessariamente uma intenção específica para se manifestar. Aqueles que se omitem diante do racismo estão, de certa forma, contribuindo para sua perpetuação. Mesmo que não sejam diretamente responsáveis por atos racistas, têm uma responsabilidade ética e política de se posicionarem contra a discriminação racial.

Para combater o racismo de forma efetiva e promover mudanças reais na sociedade, é crucial adotar posturas anti racistas, em vez de apenas repudiar atos isolados de racismo. Somente assim, poderemos avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. É fundamental agir ativamente contra o racismo, de modo a criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Para iniciar as discussões a respeito do tema, apresentei a Lei 10639/03³², de janeiro de 2003, que fez alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para implantar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, e estabelecer especificações pertinentes.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, atrelado à Lei 10.639/03, é necessário para garantir a ressignificação e a valorização cultural das matrizes africanas que compõem a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem um importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil, por isso, considero essencial um ensino antirracista e que motive a mudança de relações pedagógicas dentro de um projeto decolonial, e ainda, que este não se limite apenas ao campo de conhecimento da história, mas que seja ampliado a todas as áreas de ensino.

Após apresentar a Lei para os alunos, projetei o curta-metragem “¿Qué es el racismo? ¿Qué tipos existen? ¿Alguna vez me han discriminado?”. Com a reprodução do vídeo³³, verifiquei que os estudantes apresentaram uma reação que demonstrava surpresa, pois a maioria entendia o racismo apenas como o preconceito contra a cor da pele. Segundo Kilomba (2019, p. 78), “o racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca”.

Diante dessa compreensão, o aluno Gabriel, que se considera negro, disse: “*Professora, não sabia que existia outros tipos de racismo, mas agora estou sabendo*”. Neste momento, apresentei os seis tipos de racismo: estrutural, institucional, individual, cultural, ecológico ou ambiental e recreativo, como exposto no curta-metragem assistido. Após a exposição, concentrei-me no

³² Lei 10639/03 de janeiro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

³³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OccLk_o6QD8.

racismo estrutural, pelo qual “se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2020, p. 50).

Diante desse estudo, tornou-se possível contextualizar a inferiorização dos povos negros, alertando sobre a importância de apresentar uma postura antirracista, pois, à medida em que apreendemos que a nossa sociedade é marcada pelo racismo estrutural e percebemos sua origem na história do Brasil desde a colonização, podemos atuar de forma consciente no combate à desigualdade racial, entendendo que acabar com o racismo, em pensamento e em ação, é sempre um empreendimento mútuo.

Os nossos objetivos estão em como devemos trabalhar com essas questões em sala de aula, abrindo espaço para debates. Como afirma hooks (2004, p. 16), “a escola não deveria ser um lugar em que os estudantes são doutrinados para apoiar o patriarcado capitalista, supremacista branco e imperialista, mas sim onde aprendam a abrir suas mentes e se engajem em estudos rigorosos para pensar criticamente”. Desse modo, após assistirmos ao vídeo, escrevi no quadro alguns questionamentos: *¿Qué es racismo? ¿Qué tipo existen?, ¿Ya escuchó alguna habla racista? e ¿Alguna vez te han discriminado?*

Sendo assim, nenhum dos alunos presentes na aula (38) apresentou respostas sobre o que é o racismo, não demonstrando conhecimento sobre essa temática. Após as discussões sobre o vídeo, 30 alunos souberam diferenciar os tipos existentes de racismo e 20 deles afirmaram que já ouviram falas racistas, e ainda, 4 compartilharam que já sofreram racismo.

Com isso, travamos uma discussão enriquecedora, pois nas rodas de conversa houve a verbalização dos pensamentos internalizados, trazendo marcas de suas bagagens históricas, sociais, culturais e políticas, fazendo com que, enquanto seres sociais inseridos nos mais diversos contextos, se posicionarem frente aos padrões de poder, normas, leis, práticas e vivências (Araújo, 2018).

No encontro seguinte, retomei a lei que havia sido apresentada para que os alunos relembassem os preceitos discutidos. Para fomentar novas discussões, levei o curta-metragem “*El Espejo del Racismo*”. Após a transmissão do curta, promovi uma discussão, a fim de que os estudantes pudessem associar o vídeo à lei estudada. O que mais chamou a atenção foi a identificação de algumas alunas com o relato sobre o cabelo, levando-nos a compreender que as mulheres são mais cobradas do que os homens em relação à aparência física na sociedade. Sendo

que as mulheres negras sofrem com, no mínimo, dois tipos de preconceito: de gênero e racial.

Segundo Kilomba (2016, p. 102), “[...] reconhecer o *status* de mulheres brancas e homens negros como oscilante nos possibilita enxergar as especificidades e romper com a invisibilidade da realidade das mulheres negras”. De acordo com Kilomba, a mulher negra, historicamente, sempre foi vista como subordinada em relação às mulheres brancas e aos homens negros que, por sua vez, sofrem mais discriminação e preconceito na sociedade. Tal concepção, como é possível observar, permanece até os dias atuais.

Nessa perspectiva, observamos que muitas mulheres negras alisam os cabelos por sofrerem discriminação. A aluna Aline, por exemplo, que é negra e tem cabelos crespos, fez o seguinte relato: *“Eu sempre ouvi comentários que deveria ser liso, que ficaria mais bonita”*; e Beca, que é parda e tem os cabelos cacheados, disse: *“Eu até já passei muito tempo alisando, só porque achava que não combinava com ele natural. Nunca parei pra pensar que isso já era o racismo mentalizado”*.

Com base nesses relatos, compreendemos que jovens negras e pardas, muitas vezes, alisam o cabelo em razão das imposições e do preconceito social. Em muitos momentos, essas jovens sequer percebem a violência que estão sofrendo, mas a sala de aula pode se tornar um ambiente revelador, conforme verificamos na fala da aluna Beca: *“Nunca parei pra pensar que isso já era o racismo mentalizado”*.

O ambiente da sala de aula favorece o compartilhamento, por parte dos alunos, de conhecimentos, tendo como ponto de partida discussões atreladas ao conteúdo trabalhado, visto que essas temáticas conversam com práticas concretas do uso da língua, em situações sociais específicas. Tilio (2021) considera que

O ponto de partida para a produção de uma unidade curricular e/ou didática é a prática situada (*situated practice*). Estabelecer uma prática situada significa criar condições para que os alunos sejam situados (como se estivessem “imersos”) em práticas sociais que lhes sejam familiares e/ou que lhes pareçam relevantes. A construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas (Tilio, 2021, p. 36).

As experiências da aluna Aline e Beca, relatadas anteriormente, mostram-nos que as práticas impostas em alisar o cabelo, por exemplo, eram vistas de forma naturalizada por seus familiares e pela sociedade. Nesse ínterim, o tema sobre o cabelo levado à sala de aula apresentou relação direta com práticas situadas no tocante às estudantes. Tal discussão buscou o rompimento de um determinado padrão, a saber: “o cabelo ideal”.

Além de sofrerem discriminação, as alunas citam que já ouviram comentários de que os

seus cabelos deveriam ser lisos. Isso demonstra como o padrão de beleza é inspirado na mulher europeia: “*Eu sempre ouvi comentários que deveria ser liso, que ficaria mais bonita*” e “*Eu até já passei muito tempo alisando, só porque achava que não combinava com ele natural*”. Tais relatos evidenciam a necessidade de uma desconstrução e revelam também como a colonialidade do ser age.

Assim, tais concepções me deixaram muito feliz e grata, pois pude perceber que, a partir dessas aulas, foi possível construir uma *práxis* educativa que caminha em direção à decolonização de alguns preceitos enraizados pela colonialidade. Além disso, foi possível expandir a visibilidade a povos, culturas e histórias até então silenciadas. Com isso, percebo a presença de um 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” (Araújo, 2017, p. 81).

No encontro seguinte, fundamentei as discussões e levei alguns exemplos de vivências relacionadas às pessoas que já sofreram, de alguma forma, com práticas racista, como: “Seu cabelo é lindo, já pensou em alisar?”. Além disso, cabe ressaltar que também apresentei algumas características do gênero curta-metragem, com o intuito de que os alunos se apropriassem dessa forma de comunicação e de linguagem, para que, ao final dos trabalhos relacionados ao racismo, pudessem fazer uma atividade prática. Assim, reproduzi o curta “*La música y el racismo en España*”³⁴, o qual traz algumas celebridades que foram vítimas do racismo.

Os alunos ficaram surpresos pelo fato de que os artistas estrangeiros também sofrem com o racismo, pois eles acreditavam que essa forma de preconceito só acontecia no Brasil. Beto, ao ver os vídeos, disse: “*Professora, pensei que esse tipo de preconceito só tinha aqui, vixe!*”. Após as discussões, passei um vídeo explicativo para orientar a produção de pequenos vídeos, e assim, solicitei que produzissem seus próprios curtas sobre a temática. Essa atividade poderia ser feita individualmente, em dupla ou em pequenos grupos, e seria apresentada no encontro seguinte.

O resultado foi fantástico! Fiquei surpresa com a criatividade dos alunos na produção do material e, principalmente, com a forma com que abordaram a temática, demonstrando certa evolução nas concepções, após todas as discussões que realizamos. Entre os vídeos produzidos, chamou-me atenção o de um dos alunos, que fez a tarefa individualmente, e trouxe um relato de uma situação de racismo vivenciada por ele e a qual nunca havia compartilhado. Foi um momento muito emocionante. Como a proposta foi em formato de vídeo, transcrevi algumas falas ditas por

³⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-BZClzD8amw&ab_channel=RadioGladysPalmera.

ele.

Figura 9 – Print do vídeo produzido pelo aluno Gabriel.



Fonte: a autora (2023).

Fragmento 4 – Trecho da fala do aluno Gabriel

Estou aqui para fazer um trabalho sobre racismo. O racismo é passado de geração em geração, como nós sabemos, e ele é uma forma de discriminação por diminuir uma raça, sendo que a raça negra é a que mais sofre com o racismo. O racismo tem uma forma estrutural e passado de cultura e cultura. Hoje temos programas para combater o racismo como: cotas e leis, apesar de não ser cumpridas, mas, temos é... entre aspas - ele fez um sinal com as mãos – Eu já sofri muito racismo por causa do meu cabelo e eu sei o que é isso e até hoje sofro um pouco. Posso dizer que tem várias formas de combater o racismo, tais como programas para conscientizar a “galera”. Como tem o dia da consciência negra, que é um dia importante e é sobre Zumbi dos Palmares, foi um dos maiores líderes do maior quilombo! Para ter mais conhecimento, tem vários livros, né?, que retrata isso. O racismo como nós vimos nas aulas, pode ter, pode acontecer de várias formas: estrutural, cultural... e é isso... falei um pouco sobre racismo e obrigado professora!

Fonte: a autora (2023).

Na fala de Gabriel, é possível perceber que ele demonstra uma relação com a temática, sobretudo, por relatar sua experiência pessoal: *“Eu já sofri muito racismo por causa do meu cabelo e eu sei o que é isso e até hoje sofro um pouco”*. Além disso, demonstra que a participação nas aulas levou à conscientização acerca das formas como o racismo se manifesta na sociedade, demonstrando uma reflexão sobre o tema.

A realização de atividades como essa é de suma importância para que o aluno se coloque em uma posição crítica e reflexiva, uma vez que ele precisa não só descrever ou expor conceitos, mas demonstrar sua opinião a respeito das problemáticas que envolvem a sociedade. Para que isso ocorra, o discente deve buscar fontes confiáveis de informação, participar de debates e discussões, ouvir diferentes opiniões e construir sua própria argumentação de forma fundamentada.

Quando o discente fala sobre as cotas e as leis, ele destaca que, em muitos momentos, elas não são cumpridas da forma que deveriam. Isso demonstra que os encontros promovidos têm contribuído para o olhar crítico e para a participação dos alunos, dentro da esfera da

decolonialidade, ultrapassando os limites das ideias massificadas e corroborando o desenvolvimento da criticidade. Dessa forma, parto da perspectiva de Freire (2006), ao estabelecer que “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 2006, p. 30).

Após a apresentação e discussão sobre o material produzido pelos alunos, a turma preparou uma apresentação surpresa: eles cantaram a música “Eu sou”, de Washington Duarte, e apresentaram uma coreografia. Esse momento foi tão gratificante que, posteriormente, eles também apresentaram em um projeto escolar. Senti-me extremamente feliz e grata por ter auxiliado nesse processo e contribuído com o aprendizado, por meio da disciplina eletiva de língua espanhola.

Figura 10 – Projeto escolar



Fonte: a autora (2023).

A letra da canção escolhida pelos alunos resumiu a proposta das aulas, enfatizando a valorização e rompendo com o silenciamento sofrido, ao longo dos anos, pelos povos negros que perderam seus lugares geográficos e sociais. Por isso, há uma luta constante, perpassando de geração em geração, em busca de garantir um lugar neste mundo novo, ainda afetado pelo racismo estrutural (Almeida; Sanchez, 2017).

6.3 Problemática dos povos indígenas latino-americanos

No dia 11 de maio de 2023, iniciamos a temática relacionada à problemática dos povos indígenas latino-americanos. Para introduzir as discussões e basear os debates, levei um questionamento acerca da diferença entre as palavras *índio* e *indígena*. Como resposta, a maioria

dos alunos disse que ambos os termos representavam a mesma coisa, enquanto outros afirmaram que não sabiam se tinha diferença ou não. Apenas uma aluna indicou uma resposta fundamentada sobre a questão, destacando que “*a palavra índio não existe e a palavra indígena significa povos originários*” (transcrição das respostas gravadas, 2023). Essa resposta foi o pontapé para discutir a temática e trazer as explicações necessárias.

A partir disso, reproduzi o vídeo “Índio e indígena – Mekukradjá” (2018)³⁵, no qual o escritor Daniel Munduruku apresenta relatos sobre a cultura indígena, reflete sobre o sentido dessas e de outras palavras ligadas aos povos originários, ressaltando a problemática da visibilidade crescente desses movimentos, desde a Constituição Federal de 1988³⁶.

Após a apresentação do documentário, retomei o questionamento inicial sobre a maneira como os termos “índio” e “indígena” são utilizados. Alguns estudantes observaram a palavra “índio” foi inventada para referir-se aos povos originários, mas ela só existe na tabela periódica³⁷. Enquanto isso, ao falar dos povos originários, o correto é usar “indígena”, que remete aos primeiros habitantes do território brasileiro, presentes antes da chegada dos europeus. Parabenizei-os pelo entendimento dessa distinção e percebi que compreenderam a dicotomia entre as palavras.

Essa reflexão linguística se entrelaça com uma análise mais ampla das relações de poder e dominação que ainda persistem na sociedade contemporânea. A forma como as sociedades latino-americanas lidam com os direitos dos povos indígenas evidencia essas dinâmicas de dominação, iniciadas desde a invasão colonial. A cosmovisão e a cultura desses povos foram consideradas inferiores e subjugadas pelos colonizadores, resultando em uma lógica de não existência. Isso significa que esses povos foram desqualificados e tornados invisíveis de forma irreversível, perpetuando uma marginalização histórica que ainda ecoa nas estruturas políticas, econômicas e socioculturais atuais.

Podemos entender que o fim do colonialidade ainda não é uma realidade plena, pois há uma necessidade contínua de enfrentar e transformar essas estruturas de poder e de promover uma verdadeira justiça e igualdade para os povos indígenas e outros grupos historicamente marginalizados, visto que as relações de dominação política, econômica e sociocultural ainda permeiam a sociedade.

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s39FxY3JziE> . Acesso em: 20 out. 2023 .

³⁶ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

³⁷ Tabela que agrupa todos os 118 elementos químicos, utilizado na disciplina de química e pelos químicos, mencionada no documentário, pelo escritor Daniel Munduruku.

Embora não se possa generalizar a experiência dos povos indígenas em toda a América Latina, é possível identificar padrões comuns de marginalização e desrespeito aos seus direitos, o que justifica a necessidade contínua de enfrentar e transformar as estruturas de poder que perpetuam essa situação, como as sociedades latino-americanas atuam em relação aos direitos dos povos indígenas expressa esses meios de dominação, uma vez que desde a invasão, a cosmovisão e a cultura desses povos foram consideradas inferiores e subjugadas pelos colonizadores.

Essa marginalização continua a ecoar nas sociedades latino-americanas até os dias de hoje. Mesmo após séculos desde a invasão colonial, vemos como as estruturas perpetuam essa subjugação, refletindo-se em políticas públicas, na mídia e nas interações sociais cotidianas. As cosmovisões e tradições culturais dos povos indígenas frequentemente são vistas como inferiores ou primitivas, enquanto as práticas dominantes são valorizadas e promovidas como padrão de progresso e modernidade. Devido a isso, os povos tradicionais foram submetidos a diferentes lógicas de não existência (Quijano, 2009), em que uma “dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (Santos, 2002, p. 247).

No encontro seguinte, retomei as discussões e levei o seguinte tema: *“Los pueblos indígenas en América Latina, ¿Qué es el problema indígena?”*. Com base nessa proposta, dialoguei com os alunos sobre fatos que dizem respeito à realidade enfrentada por esses povos.

Em seguida, mostrei-lhes um monumento de Oscar Niemeyer. Ao projetar a imagem, indaguei aos alunos sobre a relação do tema com a imagem presente no monumento. Então, Luana respondeu o seguinte: *“É que o monumento é que retratado na história que o cantor passou, como a escravidão, os controles indígenas”*; e Mih; *“Professora, o desenho no monumento, na palma da mão que está de vermelho, é um mapa, não é?”* (transcrição das respostas gravadas, 2023).

Diante disso, confirmei o questionamento do estudante e perguntei se eles sabiam que mapa era aquele. Assim, o aluno Beto continuou: *“É o mapa da América do Sul. Dá pra ver que está o sangue escorrendo”* (transcrição das respostas gravadas, 2023).

Figura 11 – Monumento de Niemeyer



"Suor, sangue e pobreza marcaram a história desta América Latina tão desarticulada e oprimida".

- Oscar Niemeyer

Fonte: retirada da internet³⁸.

Confirmei a afirmação dada pelo aluno e segui explicitando que a imagem representa a América Latina “sangrando”, em que a mão aberta pode significar um sinal de “pare”. Representa a população que aqui vivia antes da chegada dos colonizadores europeus, ou seja, os indígenas que foram explorados por muito tempo, e até hoje sofrem discriminação.

Na sequência, apresentei o clipe da música “Índios”, da banda Legião Urbana. Após assistirmos ao clipe, apresentei o seguinte trecho para reflexão: “Quem me dera ao menos uma vez/ ter de volta todo o ouro que entreguei/ a quem conseguiu me convencer/ que era prova de amizade/ se alguém levasse embora até o que eu não tinha”.

Com isso, questionei-lhes qual era a relação desse trecho da música com a escultura anterior e a qual período da história é feita a referência. Assim, obtive a seguinte resposta:

Beto: Professora, acho que foi quando os europeus invadiram as terras e trataram mal os indígenas, fazendo eles escravos, exploraram as terras, levaram as riquezas existentes. Acho que esse sangue que tá na escultura, representa sofrimento, dor, choro de um povo que foi e está sendo atacado até hoje (transcrição das respostas gravadas, 2023).

Na resposta do aluno Beto, é possível observar que ele fez uma reflexão crítica e interpretou a escultura, que é condizente com a reflexão pretendida em sua construção, expondo um conhecimento acerca da realidade, que foi muito importante para basear as discussões sobre a temática. Dessa maneira, entendo que, ao cultivar a consciência, é possível adquirir ferramentas necessárias para a ruptura do modelo dominante da sociabilidade humana.

Por fim, projetei um mapa que mostra a distribuição dos povos indígenas na atualidade.

³⁸ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/92/>>. Acesso em: 23 out. 2023 .

Pedi para que observassem com atenção a quantidade e a distribuição dos povos indígenas na América Latina e, em uma roda de conversa, levantei os seguintes questionamentos: em quais áreas observamos uma menor quantidade de indígenas? Como os indígenas são tratados?

Os alunos analisaram o mapa com bastante atenção, e alguns disseram: *“pensei que era só no Brasil!”*. Verifiquei que eles ficaram surpresos ao saber a quantidade de indígenas presentes na América. Nesse sentido, destaco alguns comentários que considero interessantes:

Beto: Quando assisto o jornal que fala dos indígenas, vejo como eles não são reconhecidos, eles sofrem com o racismo.

Mih: Eles deveriam ser mais valorizados, foram eles que chegaram primeiro.

Gabriel: É uma pena eles não serem reconhecidos, pouca gente valoriza. Não sabia que tinha indígena doutor, sabia que tem alguns indígenas artistas, que participam de novelas, cantam, desenham e que lutam por igualdade.

Diante das falas, verificamos um certo desconhecimento acerca da temática. Embora os alunos reconheçam a discriminação e a falta de representatividade desse grupo, acabam compactuando com um pensamento segregador, conforme verificamos na fala do aluno Gabriel: *“não sabia que tinha indígena doutor”*, como se existissem espaços predeterminados que cada povo e cultura pode acessar, sendo que um indígena, neste lugar, causa estranhamento. Isso revela a necessidade de confrontar o aprendizado vindo desde a infância sobre raça e sobre o processo de colonização. Nas minhas aulas, procuro desafiar esses padrões ao mostrar aos alunos que há indígenas que alcançam o doutorado. Isso enfatiza a importância da pesquisa-ação, incentivando mudanças significativas na educação para promover uma visão mais inclusiva e equitativa da sociedade. Isso revela a necessidade de confrontar o aprendizado vindo desde a infância sobre raça e sobre o processo de colonização.

A aluna Mih destaca que os povos indígenas estavam aqui antes da chegada dos colonizadores, mostrando como tiveram seus direitos violados e suas vidas mudadas pela dominação. Portanto, observamos que, apesar de os alunos terem se posicionado, ainda não compreendem totalmente a gravidade dessa situação. Embora os alunos tenham começado a se posicionar, ainda não compreendem completamente a complexidade desses problemas. Tenho notado que minhas aulas têm contribuído para desenvolver a consciência e promover uma compreensão dessa realidade histórica, sempre incentivando os alunos a refletir e reconhecer os direitos indígenas.

Para finalizar essa discussão, mostrei a quantidade de povos indígenas na América Latina,

contabilizando 826 povos, sendo que 200 etnias vivem isoladas. Assim, verificamos que alguns países têm uma maior quantidade: o Brasil fica em primeiro lugar, seguido da Bolívia, Peru e México. Muitos povos indígenas se encontram em perigo de desaparecimento físico – refiro-me à redução da população indígena devido a diversos fatores, como conflitos territoriais, violência, genocídio, epidemias, assimilação forçada, entre outros. Esse desaparecimento implica na diminuição numérica dos povos indígenas, resultando em sua extinção como grupos étnicos distintos e/ou cultural. Isso pode ocorrer mesmo quando a população indígena permanece numericamente estável ou até aumenta, mas enfrenta pressões externas que levam à erosão de sua identidade cultural.

Ao trabalhar com a temática dos povos indígenas e da colonização, consegui ir além do tradicional papel do professor como o único detentor do conhecimento na sala de aula. Promovi discussões entre os alunos, onde eles compartilharam suas próprias visões e perspectivas sobre o assunto. Esse processo permitiu que ensinassem uns aos outros, aprendendo com diferentes pontos de vista. Assim, criamos um ambiente de aprendizado colaborativo onde todos contribuem para a construção do conhecimento, não apenas o professor. Essa abordagem se alinha com a ideia de que "quem aprende sempre tem algo a ensinar e quem ensina sempre tem algo a aprender" (Marques, 2020, p. 36). Vivenciamos uma dinâmica de via de mão dupla, onde os alunos e eu nos engajamos na reflexividade, buscando desenvolver criticamente nossas perspectivas, especialmente a partir das conexões entre o global e o local.

Neste contexto, fomentei um ambiente de aprendizagem dinâmico e reflexivo, desafiando as normas tradicionais de ensino. Isso não apenas ampliou a compreensão dos alunos sobre as questões abordadas, mas também fortaleceu a capacidade de todos os participantes de questionar e refletir de forma crítica e decolonial sobre o conhecimento que estávamos construindo juntos.

6.4 Identidade de Gênero

No dia 01 de junho de 2023, iniciei as aulas temáticas sobre identidade de gênero. Quando os alunos chegaram, ouvi-os comentarem que esse tema é muito interessante. No entanto, um dos alunos veio até mim e disse o seguinte: *“professora, não vou assistir essa aula”*. Nesse momento, fiquei surpresa e lhe perguntei por qual motivo ele não participaria, então, o estudante respondeu: *“Porque não gosto de falar sobre isso e minha religião não permite”*.

Eu respondi que era um direito dele não querer assistir à minha aula, mas que entendesse

que não estava fazendo nenhuma apologia à orientação sexual de ninguém, por outro lado, estava discutindo sobre questões que vivenciamos no nosso dia a dia. Após essa explicação, o estudante ficou reflexivo e resolveu acompanhar e participar da aula. Para iniciar, apresentei a imagem a seguir e perguntei aos alunos o que eles estavam vendo.

Figura 12 – Imagem para discussão



Fonte: retirada da internet (2023)³⁹

Após a exposição da imagem, os estudantes apresentaram as seguintes respostas:

Luana: Pessoas.

Jane: Homens e mulheres.

Mih: Três mulheres e três homens.

Micka: Dois coroas e quatro jovens.

Nina: Todos estão sorrindo (transcrição das respostas gravadas, 2023).

Ao apresentar essa imagem, teve como objetivo levar os alunos a refletirem acerca da maneira como as relações de poder são firmadas, a relevância dos papéis sociais, de acordo com a raça, o gênero, a classe social, cultura, idade, entre outras questões. Contudo, os alunos apresentaram respostas muito superficiais, limitando-se a identificar apenas elementos básicos, como 'pessoas', 'homens e mulheres', entre outros. No entanto, para promover uma compreensão mais ampla e crítica, seria importante que os alunos reconhecessem a diversidade de identidades representadas na imagem, considerando diferentes raças, gêneros, idades e outras características. Diante disso, resolvi explicar como essa figuração pode se mostrar estereotipada, discriminatória ou subalternizada, busquei destacar se os personagens na imagem eram retratados de maneira simplificada ou baseada em preconceitos, se a diversidade estava equitativamente representada e se as relações de poder entre os grupos eram desiguais.

³⁹ https://br.freepik.com/fotos-premium/closeup-fotos-de-estudio-de-jovens-de-diferentes-nacionalidades_25849427.htm. Acesso em: 25 out. 2023 .

Em seguida, apresentei mais uma imagem e também questionei o que eles estavam vendo.

Figura 13 – Imagem para discussão



Fonte: retirada da internet (2023)⁴⁰

Com base na exposição da imagem, obtive as seguintes respostas:

KS: Um casal hétero

Luana: Duas mulheres juntas

Beto: Três casais gays

Gabriel: Uma mulher defendendo a bandeira gay.

Jane: Transformistas

Mih: Um trans de brincos (transcrição das respostas gravadas, 2023).

Ao refletir sobre como meus alunos responderam à apresentação de imagens e às perguntas que fiz em sala de aula. Eu queria que eles vissem além do óbvio nas imagens e entendessem a diversidade de identidades e relações representadas, como diferentes orientações sexuais, identidades de gênero e formas de expressão. Percebi que minha pergunta inicial pode não ter dado espaço suficiente para que eles aprofundassem a temática. Talvez eu devesse ter feito perguntas mais abertas, como "Quais diferentes tipos de identidades e relacionamentos você consegue identificar nesta imagem?" Isso poderia ter incentivado uma discussão mais e inclusiva sobre a diversidade LGBTQ+ e de identidade de gênero.

O objetivo seria promover uma reflexão mais ampla sobre a diversidade humana e as várias formas de expressão de gênero e sexualidade, mas percebi que eles não ficaram admirados ou transtornados com as diferentes relações apresentadas, inclusive, alguns estudantes comentaram que se identificavam com algumas figuras apresentadas.

Sobre esta problemática, Moita Lopes (2006), destaca que precisamos contemplar histórias diferentes

⁴⁰ [Fotos Tipos Casais, 87.000+ fotos de arquivo grátis de alta qualidade \(freepik.com\).](https://www.freepik.com/photos/couples)

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).

Assim, percebo que, cada vez mais, os alunos se dispuseram a participar das discussões e optaram por compartilhar e repensar suas convicções, pensamentos e dúvidas. Para finalizar as propostas, no dia 08 de junho de 2023, solicitei que escrevessem um pequeno texto falando sobre si mesmos, nome de registro ou social, idade, raça, orientação sexual, identidade de gênero (*edad, raza, orientación sexual, identidad de género*) e outras informações que considerassem importantes.

Ademais, solicitei que produzissem um mapa mental (apesar de não termos trabalhado os passos para elaboração do mapa mental em nossas aulas, os alunos já possuíam conhecimento prévio sobre como fazê-lo devido a atividades realizadas em outra disciplina). *¿Puedes hacer un mapa mental del toma de consciencia de tu identidad de género?*. Para finalizar, propus uma reflexão coletiva e socialização das ideias, alguns por timidez, não quiseram se expor. Vale salientar, que os alunos responderam em espanhol e português, mostrando suas habilidades em diferentes idiomas e refletindo as influências culturais e históricas que afetam suas escolhas linguísticas. Eles se sentiram à vontade para usar ambos os idiomas para expressar suas ideias. Essa prática enriqueceu nossas discussões, trazendo diferentes pontos de vista, para a atividade em sala de aula.

Figura 14 – Produção do aluno Gabriel.

Edad: 15 años

Raza: Preto

orientación sexual: Bissexual 

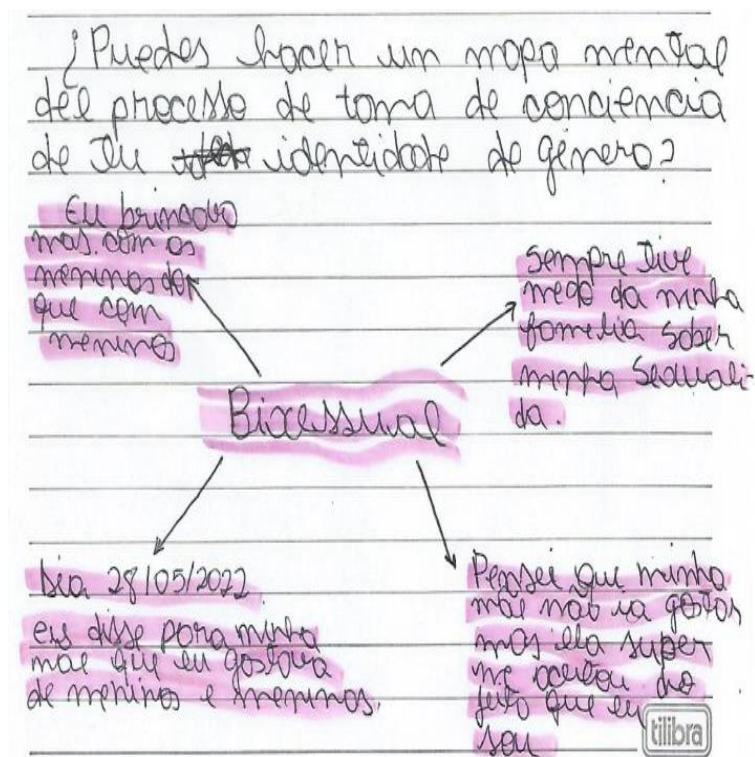
Identidad de Género: Homem/Masculino

Fonte: a autora (2023).

Jesus (2015) conceitua a “[...] sexualidade como a experiência de atração afetiva e/ou sexual por pessoas do mesmo gênero com o qual alguém se identifica (homossexualidade), por pessoas do gênero diferente do qual alguém se identifica (heterossexualidade) ou ainda por pessoas de ambos os gêneros (bissexualidade)”.

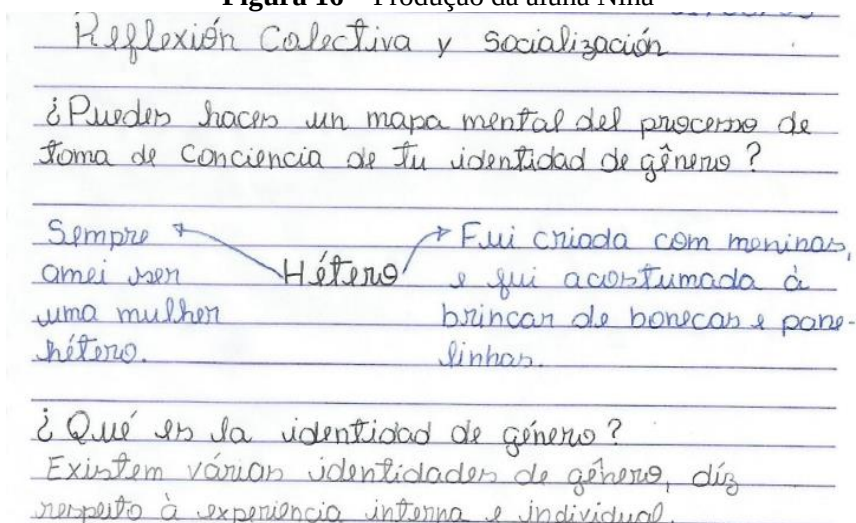
O aluno Gabriel se considera negro e bissexual, suas características fogem dos padrões sociais impostos pela colonialidade. Nesse interim, Lugones (2020) afirma que, na colonialidade, o sujeito revestido de racionalidade e equilíbrio é o homem branco, europeu, masculino e heterossexual. A aluna Micka, em seu mapa mental, expõe questões e problemas sociais, tais como: *medo da família saber, medo da não aceitação familiar e social, medo da homofobia e o medo da rejeição materna.*

Figura 15 – Produção da Aluna Micka.



Fonte: a autora (2023).

Analisando a produção de Micka, verificamos a compreensão e aceitação acerca de sua bissexualidade. Contudo, observa-se, também, o receio em expor sua orientação sexual a outros sujeitos, a exemplo de sua mãe. Tal fato se dá, como é sabido, pelo motivo de a sociedade criar uma expectativa de que meninos e meninas sejam heterossexuais, mas, Louro (2014) nos lembra de que “[...] é inevitável falarmos sobre gênero e sexualidade quando o assunto é a experiência humana, porque gênero e sexualidade são elementos que constituem a experiência de homens e mulheres”. Outrossim, como explica Lugones (2020), “[...] é necessário que tenhamos essa construção social do gênero e da sexualidade em vista para que práticas para além dos limites impostos pelas colonialidades sejam construídas”.

Figura 16 – Produção da aluna Nina

Fonte: a autora (2023).

A relação do gênero binário vem de um processo natural próprio da colonialidade do poder. Quando ela retrata as brincadeiras: “Fui criada com meninas e fui acostumada a brincar de bonecas e panelinhas”, percebemos um elemento de reprodução/fossilização de padrões sociais. As bonecas para aprenderem a serem mães e cuidadoras; as panelinhas: dona de casa e cozinheira. Esse processo de naturalização é, igualmente, dado em relação ao binarismo de gênero. Dessa forma, conforme ocorre com o racismo, o sexismo também se mostra como estrutura da sociedade regida pelo padrão colonial/moderno de poder. Em outros termos, o controle dos papéis de gênero e da sexualidade dos sujeitos é um dos eixos que se articulam dentro da matriz colonial de poder (Mignolo, 2008).

Com o surgimento do feminismo, as ideias de masculinidade e de feminilidade, em que as mulheres eram colocadas como submissas e donas de casas, tomaram outro rumo. Com isso, abre espaço para que eles pudessem falar um pouco de si. Ao sugerir que os estudantes escrevessem textos sobre suas vidas, dei-lhes a oportunidade de exporem suas realidades e conhecerem as realidades dos seus colegas. Além disso, provoqueei a reflexão de que cada um de nós possui características e realidades diversas e que precisamos saber conviver, respeitosamente, com as diferenças. Portanto, acredito que estou caminhando em direção à uma pedagogia decolonial que possibilita a escuta de vozes até então silenciadas.

Com base em Meniconi *et al.*, (2022a, p. 48), compreendo que o espaço da sala de aula é um “ambiente de transgressão da colonialidade e arena de manifestação do pensamento crítico,

reflexivo e de atitudes transformadoras”. Desse modo,

[...] é necessári[a] a construção de espaços dialógicos nas salas de aula de línguas que possibilitem e promov[a]m debates que estimulem a reflexão e o pensamento crítico, a partir de práticas de combate a todo e qualquer tipo de discriminação, preconceito e inferiorização da diversidade cultural (Meniconi *et al.*, 2022b, p. 2148).

Nesse sentido, reconheço a relevância de espaços escolares que venham a contribuir para uma reflexão crítica por parte dos educandos que, por sua vez, devem se debruçar sobre temas caros à sociedade, como racismo, homofobia, entre outros, o que tende a contribuir para a formação de sujeitos agentes e transformadores das realidades impostas a determinados grupos sociais.

Para finalizar as discussões, gostaria de compartilhar algo que aconteceu no término das aulas temáticas. Uma das alunas participantes da pesquisa, escreveu uma carta (desabafo) e pediu para eu ler somente quando estivesse sozinha. Fiquei curiosa e na primeira oportunidade que tive, resolvi fazer a leitura para saber o que aquela aluna tinha de tão particular para me contar. Senti-me lisonjeada por ela ter se sentido confortável em relatar para mim, mesmo que por meio de uma carta, a sua identidade sexual. A seguir, apresento um trecho dessa carta:

Fragmento 5 – Trecho da carta produzida por uma aluna/um aluno

Eu me chamo Lude e sou trans, eu cresci em uma família muito conservadora, minha mãe vivia dizendo que se eu um dia gostasse de mulher ou “virasse” um homem, eu ia para o inferno. Cresci pensando que só existia um certo e me escondendo de quem eu sou de verdade. Aos 14 anos uma amiga da minha irmã mais velha, tinha me falado que não era bem assim e que existem variadas formas de se amar e ser quem você é, e isso me deixou muito pensativo que comecei a pesquisar mais sobre a comunidade transgênero e falar com pessoas que sabiam sobre o assunto, eu me identifiquei muito e com 15 anos me assumi para os meus amigos mais próximos, só que minha mãe acabou descobrindo isso e ficou tentando tirar algumas coisas sobre isso de mim, eu fiquei um bom tempo guardando, mas chegou o dia que eu não aguentava mais aquela pressão em cima de mim, que acabei falando e isso causou muitos conflitos. No mesmo dia que contei, ela me levou diretamente para igreja e chamou o pastor para orar em mim chamou o pastor para orar em mim, eles estavam me tratando como se eu tivesse alguma doença. Minha mãe começou a me proibir de falar com os meus amigos e de sair na rua, eu ia para escola, meu pai me buscava na porta da escola e só saía para ir à igreja. Na igreja era pior, porque o pessoal que antes me recebia de braços abertos, estavam me tratando com nojo e desprezo, algumas mães proibiram que seus filhos falassem comigo, me tiraram dos cargos da igreja, eles falavam que era porque eu estava em pecado. Agora eu estou fingindo que não sou trans para não causar mais confusão em casa e esperando ficar maior para viver minha vida em paz

Fonte: a autora (2023).

A carta apresenta um desabafo do aluno, o qual aborda sobre suas vivências pessoais. São passagens de sua vida e sua visão subjetiva acerca da realidade, o que envolve, ainda, sua família e o convívio social com seus pares.

Ao ler essa carta, vi que ele (antes da leitura, o tratava como ela) se sentiu confortável em “se abrir” para mim, vendo-me, talvez, como um porto seguro. Ser LGBTQIAPN+ é sinônimo de resistência, pois vivemos numa sociedade que mata e tortura esses indivíduos diariamente, que lhes

nega o direito à saúde, à educação, ao trabalho, à qualidade de vida e até mesmo ao amor. Além disso, infelizmente, o Nordeste é a região que mais registra mortes violentas de LGBTQIAPN+s⁴¹. Portanto, não se trata de uma escolha, pois ninguém escolheria sofrer discriminação por todos os espaços em que passa.

O relato desse aluno demonstra a importância de trabalharmos com essas questões em contexto de sala de aula e, ao contrário do que muitos propagam, não temos o intuito de aliciar ou induzir ninguém a mudar a sua identidade de gênero e/ou orientação sexual, até porque isso não é uma escolha, conforme já reforcei, e não é algo sobre o qual eu ou qualquer pessoa detenha poder. Isso é muito íntimo, subjetivo, e cabe a cada indivíduo viver.

Ao explorar essas questões na aula de língua espanhola, o aluno pode falar sobre os seus sentimentos, medos e angústias. Ele relatou que se sente muito incomodado quando as pessoas se referem a ele com o nome feminino, porque apresenta um timbre de voz mais próximo à voz feminina. Por isso, segundo ele, se auto batizou como Lude. A partir do momento que tive conhecimento da situação, resolvi chamá-lo, carinhosamente, de Lu, assim como os seus amigos mais próximos o chamavam. Quando ouviu a forma que estava me referindo a ele, vi seus olhos brilhando e um belo sorriso no rosto.

⁴¹ <https://cidadeverde.com/noticias/385790/nordeste-e-a-regiao-com-mais-mortes-violentas-de-lgbtqia-> Acesso em : 12 de fevereiro de 2024.

7 PARA CONCLUIR...

Após a exposição, percebo que este trabalho representa uma etapa significativa em minha jornada como educadora e pesquisadora. O estudo realizado sobre o ensino-aprendizagem de língua espanhola em uma escola pública de Maceió-AL proporcionou entendimentos valiosos, especialmente ressaltando a importância e os benefícios das práticas de letramento crítico e abordagens decoloniais no contexto educacional.

Um dos objetivos deste estudo foi analisar como as práticas de letramento crítico e abordagens decoloniais influenciam as práticas de ensino e aprendizagem de língua espanhola, promovendo a reflexão e a análise crítica tanto por parte dos alunos quanto da professora, com o intuito de desconstruir conceitos preestabelecidos. Fico satisfeita ao constatar que a reflexividade foi de fato uma ferramenta fundamental para alcançar essa desconstrução e análise crítica, tanto por parte dos alunos quanto por mim.

Outro objetivo importante foi destacar a importância da decolonialidade como uma ferramenta para romper com as hegemonias culturais e linguísticas, valorizando a diversidade e as múltiplas perspectivas na sala de aula. Ao estimular os alunos a refletirem sobre sua própria identidade cultural e linguística, observei uma maior conscientização e valorização de suas próprias experiências, contribuindo para uma aprendizagem mais contextualizada e inclusiva.

A conexão entre o global e o local foi estabelecida através da problematização de temas relevantes, como: Empoderamento feminino, Racismo, Problemática dos indígenas latino-americanos e Identidade de Gênero. Embora tenhamos enfrentado desafios, como a resistência de alguns alunos em questionar suas próprias crenças e preconceitos, os resultados indicam que o trabalho com letramento crítico e decolonialidade teve um impacto positivo na transformação crítico-reflexiva dos estudantes.

Como Paulo Freire destacou, a docência e a aprendizagem estão intrinsecamente conectadas, e essa abordagem dialógica e participativa promoveu uma maior conscientização e engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Durante as aulas de espanhol, alguns discentes se envolveram, de maneira participativa e reflexiva, com as práticas de letramento crítico, questionando as estruturas de poder na sociedade e na própria língua, buscando compreender as diversas formas de opressão presentes no contexto linguístico e social.

O trabalho com letramento crítico e decolonialidade influenciou na transformação crítico-reflexiva dos estudantes, promovendo uma maior consciência sobre as questões de poder,

identidade e colonialidade presentes na língua e na cultura espanhola. Os alunos passaram a ter um olhar mais crítico sobre o mundo ao seu redor.

Minhas percepções e vivências em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola, considerando uma perspectiva decolonial, foram desafiadoras, mas também de grande aprendizado. Se eu pudesse fazer algo diferente hoje, talvez investisse mais tempo na construção de um ambiente ainda mais acolhedor e seguro para que os alunos se sentissem confortáveis em compartilhar suas experiências e perspectivas. Além disso, buscaria ampliar as discussões sobre questões sociais e culturais relevantes, com o intuito de tornar o ensino de línguas adicionais um espaço de diálogo e de transformação social.

Em pesquisas futuras, seria interessante pensar em como lidar com a resistência dos alunos em questionar suas próprias crenças e preconceitos, além de investigar novas estratégias para promover uma reflexão sobre as questões de poder, identidade e colonialidade. As descobertas deste estudo têm implicações significativas para o ensino de línguas estrangeiras e para a educação em geral.

Ao reconhecer a importância do questionamento de conceitos preestabelecidos, da reflexão sobre identidade cultural e linguística e da desconstrução de hegemonias culturais, nós educadores podemos promover uma educação mais inclusiva, diversificada e socialmente responsável. Isso pode ser alcançado através da revisão e da atualização dos currículos escolares, da formação contínua de professores e da colaboração das comunidades locais.

À guisa de conclusão, as implicações práticas deste estudo apontam para a urgência de uma educação mais inclusiva, crítica e contextualizada, que prepare os alunos não apenas para dominar a língua espanhola, mas também para se tornarem cidadãos conscientes e engajados em uma sociedade globalizada. Nesse sentido, cabe-nos frisar que as práticas de letramento crítico e abordagens decoloniais mostraram-se eficazes no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos, permitindo que eles questionassem estruturas sociais e linguísticas presentes em seu cotidiano.

A responsividade dos estudantes durante as atividades foi notável; muitos se envolveram ativamente nas discussões, demonstrando um aumento significativo na participação e no interesse. Essa dinâmica promoveu uma conscientização sobre seus contextos imediatos, fazendo com que os alunos reconhecessem as influências culturais e sociais que moldam suas vidas e sua relação com a língua.

Apesar de alguns desafios, como a resistência em questionar crenças e preconceitos, as experiências em sala de aula ressaltaram a importância da reflexão crítica para a transformação pessoal e social. Assim, as implicações práticas deste estudo ressaltam que a formação de cidadãos críticos e engajados é uma missão essencial na educação contemporânea, que deve ser continuamente aprimorada e adaptada às realidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, L. S. Mulheres e cultura popular: gênero, raça, classe e geração no bumba meu boi do Maranhão. **Congresso fazendo gênero**, v.7, 2008.
- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Editora Pontes, 2012, 130p.
- ANDROTTI, V.; WARWICK, P. Engaging students with controversial issues through a dialogue based approach. *CitizED. Canterbury*, p. 1- 14. 2007.
- ANZALDÚA, G. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Trad. Édna de Marco. *Revista de estudos feministas*, v. 8, n. 1. Florianópolis: 2000, p. 229-236.
- ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera**: The new mestiza. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- ARAÚJO, V. R. **O resgate da memória familiar indígena**: um estudo sobre o direito humano de saber quem se é. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BENEDINI, L. C. A. O. **Letramento crítico e ensino de espanhol no ensino médio integrado**: questões teórico-práticas no contexto dos Institutos Federais. 360f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- BENTO, M. A. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. (Orgs.). **Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-57.
- BEZERRA, F. Linguística aplicada transviada: Gênero e sexualidade nos estudos da linguagem em perspectivas descolonial, interseccional e transdisciplinar. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- BORGES, R. C. S. ; MELO, G. C. V. Quando a raça e o gênero estão em questão: embates discursivos em rede social. *Revista Estudos Feministas*, v. 27, 2019.
- BORIS, G. D. J. B.; CESÍDIO, M. H. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Rev. Mal-Estar Subj**, v.7, n.2, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. (Orgs.). **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto. 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008, 135p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.rebidia.org.br/direduc.html>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Área de Lin-guagens e Códigos e suas Tecnologias. O Conhecimeto em Lín-gua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet. Acesso em fev.2024.

CANDAU, V. M. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, V. M. F. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 36, n. 2, p. 333-342, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>. Acesso em 24 abr. 2023.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 47).

CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CASSANY, D. **Tras las líneas: obre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento hierárquico. In: __. **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.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3 ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Processos de Ensino-Aprendizagem, Educação Linguística e Descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). **Linguagens e Descolonialidades**: Práticas languageiras e produção de (des) colonialidades no mundo contemporâneo. Campinas, SP: Pontes, 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDuFBA, 2008.

FERNANDES JÚNIOR, A; MARTINS, L. S.; SANTANA, S. C. B.; PERSICANO, L. E. (Orgs.). TransLetras: Gênero, diversidade e intolerância. Uberlândia (MG): **O Sexo da Palavra**, 2020. 320 p.

FOGAÇA, F. C.; JORDÃO, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, v.8, n.14, p.p. 79–105, 2000.

FRANCISCATO GARCIA, G. H. **Reflexões sobre violência doméstica, COVID-19 e saúde**. Interfaces Científicas - Saúde e Ambiente, v. 8, n. 2, p. 313-323, 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 68 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Lamparina, 2022.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry, Taylor & Francis Online**, v. 4, n. 2, p. 225-243, 2013.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: Outros sentidos para a Sala de aula de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-39, 2016.

JESUS, J. G. **Homofobia**: identificar e prevenir. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento críticofarinhas do mesmo saco. In: ROCHA, C.; MACIEL, R. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-91.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244p

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English Teaching: can the subaltern act? **Tesol Quartely**, v. 50, n. 1, p. 66-85, mar. 2016.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Critical literacy and New Technologies**. Paper presented at the American Education Research Association. San Diego, 1998.

LEAL, T. **A mulher poderosa**: construções da vida bem-sucedida feminina no jornalismo brasileiro. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015, 139p.

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.

LEÓN, M. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. **La Ventana**, v.13, pp. 94-106, 2001.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 4)

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.

LOPES, Maura C. FABRIS, Eli T. **O Olhar do cinema sobre a diferença**. In: LOPES, Luiz Paulo M. BASTOS, Liliana C. **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p.451-468.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCENA, M. I. P. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

LUGONES, M. Rumo a um Feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, v.22, n.3, pp. 935-952, 2014.

LUGONES, M. Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial. In: MIGNOLO, W.; LUGONES, M.; JIMÉNEZ-LUCENA, I.; TLOSTANOVA, M. **Género y descolonialidad**. 2 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. **Pensamentos feministas hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT; LUKE; FREEBODY (Orgs.). **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**, pp.185-225. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1997.

MACHADO, A. Padrões de beleza restritivos causam sofrimento a mulheres. **Humanista**. 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/05/24/padroles-de-beleza-restritivos-causamsofrimentoamulheres/#:~:text=O%20corpo%20%C3%A9%20ressignificado%20ao,um%20dos%20sete%20pecados%20capitais>. Acesso em: 10 nov. 2023.

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.

MALDONADO-TORRES, N. Análise da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N. GROSGOUEL, R. (Eds.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 31-61.

MCCLINTOCK, A. **Couro Imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

MENICONI, F. *et al.* O ensino-aprendizagem de língua espanhola no Pibid: práticas de letramento crítico e decolonialidade na escola pública. In: BEZERRA, A. *et al.* (Orgs.). **PIBID/UFAL no contexto do ensino remoto emergencial: vivências, práticas e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2022a. p. 39-50.

MENICONI, F. C. *et al.* Pibid/Espanhol, diversidade cultural e experiências decoloniais de ensino: um novo olhar sobre o “outro”. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 2143-2159, jul/set. 2022b.

MENICONI, F. C.; IFA, S. Por um letramento crítico decolonial no ensino e aprendizagem de línguas. In.: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**, v. II. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024, p.281.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 128-140.

MICCOLI, L.; LIMA, C. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **RBLA**, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

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. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rosa**, Bogotá - Colombia, n. 8, p. 243-281, 2007.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. **M. RCBS**, v. 32, n. 94, 2011.

MIGNOLO, W. Introducción: ¿cuáles son los temas de género y (des)colonialidad? In: MIGNOLO, W. (comp.). **Género y descolonialidad**. Buenos Aires, Del Signo, 2008, pp.7-12.

MIGNOLO, W. **Colonialidade**: o lado mais obscuro da modernidade. Trad. OLIVEIRA, M. RCBS, v. 32, n. 94, 2017.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. **Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada**, 2019.

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. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.

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

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017b. p. 267-286.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. Português como língua adicional e letramento crítico: análises das experiências com alunos estrangeiros. In: **International Congress of Critical Applied Linguistics Brasília**, Brasil, 2015.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. **A caminho de uma pedagogia decolonial nas aulas de língua espanhola**: uma experiência no ensino fundamental II de uma escola pública e periférica de Maceió. 2023. 245 f. Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

NOVAES, J. V. **A dimensão simbólica do corpo:** corpo, agenciamento e regulação. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio: Gramond, p. 43-74, 2006.

NUNAN, D. Communicative Tasks and the Language Curriculum. **TESOL Quarterly**, 25/2, p. 79-95, 1991.

ORTIZ OCAÑA, A.; ARIAS LÓPEZ, M. I.; PEDROZO CONEDO, Z. E. **Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global.** Revista nuestraAmérica, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 28, jul./dez. 2018. ISSN 0719-3092.

PALERMO, Z. **Para una pedagogía decolonial.** Buenos Aires: Signo, 2014. Educación, humanidades y opción decolonial. p.188.

PAREDES, J.; GUZMÁN, A. (s/d.). El tejido de la rebeldia: Qué es el feminismo comunitario? Bases para la despatriarcalización. 2 ed. **Criação:** Mujeres Creando Comunidad. La Paz/Bolivia: Moreno Artes Gráficas.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, pp.11-20, 1992.

QUIJANO, A. “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina” em Anuario Mariateguiano (Lima: Amauta). Vol. IX, Nº 9, 1997

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

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (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.

ROSSATO, R. Práxis. In: Streck, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 325-327.

SARDENBERG, C. M. B. Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista. In: **Seminário Internacional:** Trilhas do Empoderamento de Mulheres, 1., 2006, Salvador. Anais eletrônicos. Salvador: UFBA, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/3OBbPZ>>. Acesso em: 16 out. 2023.

SEGATO, R. L. **Las estructuras elementales de la violencia.** Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SCHOLL, A. P. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da ABRALIN**, p. 1-5, 2020.

SILVA, D. C. P. Performances de gênero e raça no ativismo digital de Geledés: interseccionalidade, posicionamentos interacionais e reflexividade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, p. 407-442, 2020.

SILVA, H. C.; REY, S. A beleza e a feminilidade: um olhar psicanalítico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.31, n.3, pp. 554-567, 2011.

SILVA, A. R. M. **Experiências de um professor crítico e decolonial**: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino da língua espanhola em um projeto de extensão. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SINHA, M. **Colonial Masculinity**: The “Manly Englishman” and the “Effeminate Bengali” in the Late Nineteenth Century. Manchester: Manchester University Press, 1995.

SOUZA L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. São Paulo: Paco, 2011.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V.; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 33-42.

TONIAL, F. A. L.; MAHEIRIE, K.; GARCIA JR, C. A. S. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Rev. Psicol. UNESP** [online]. 2017, v.16, n.1, pp. 18-26. ISSN 1984-9044.

VASCONCELOS, J. G.; FIALHO, L.; LOPES, T. M. Educación y libertad en Rousseau. **Educación e Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 210-223, 2019.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v.5, n.1, p. 06- 30, 2019.

WALSH, C. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005.

WALSH, C. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial**. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 115-142.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

ZAVALA, V. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura: Voces y miradas sobre la lectura. *In*: CASSANY, D. **Para ser letrados**. Madrid: Paidós Educador, p. 23-35, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS DISCENTES

ESCOLA ESTADUAL MACEIÓ/ALAGOAS
ALUNO(A):
____ ANO TURMA: _____ PROFESSOR(A): MÉRCIA ISABEL DATA / / 2023 COMPONENTE CURRICULAR:ELETIVA DE LÍNGUA ESPANHOLA
TURNOS: VESPERTINO
Questionário para os alunos:
1.Nome completo:
2.Qual a sua idade?
3. Nome fictício para pesquisa:
4. Descrição pessoal, quem sou eu?
5. Você já teve contato com a língua espanhola?
() Sim () Não
6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?
7 Como você se identifica?
() Branco () Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS DISCENTES

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade? 13 anos

3. Nome fictício para pesquisa: mih

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Eu sou a filha do meio mais velha, gosto de
conversar e brincar um pouco.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim (X) Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Por que eu acho interessante a língua espanhola
aprendi muito rápido e eu gosto de estudar
música espanhola as vezes.

7. Como você se identifica?

() Branco (X) Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Aprender espanhol e quando eu for conta
nao errar. E as vezes nas aulas colocar
alguns

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Machismo e racismo

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 16

3. Nome fictício para pesquisa: Luana

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

sou uma pessoa dedicada, estudiosa,
gosto de animais de assistir, de comer,
também sou responsável e carinhosa

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

☒ Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Porque sou muito interessada pela lí-
ngua espanhola, acho uma língua
muito bonita

7. Como você se identifica?

() Branco ☒ Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

cores, a cultura espanhola, a lí-
ngua, comidas, religiões

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

machismo, feminismo, religiões, culturas
etc.

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 36 anos

3. Nome fictício para pesquisa: Rafe

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

(X) Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Porque quero aprender mais e quero viajar
para conhecer novos lugares e é importante
saber espanhol a língua espanhola e a inglesa.

7. Como você se identifica?

() Branco (X) Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

musical, comunicação, formalidade e informalidade da língua espanhola, mercado de trabalho.

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

racismo, machismo, o preconceito, assuntos do momento, machismo, entre outros

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade?

16 anos

3. Nome fictício para pesquisa:

Alina

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Eu sou uma pessoa com a altura média, sou preta, faço o ensino médio, eu gosto de comer, gostei da eletiva espanhola.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

☒ Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Porque eu achei interessante e quis aprender.

7. Como você se identifica?

() Branco () Pardo ☒ Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Gostaria de aprender a dialogar em espanhol, e outras coisas.

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Feminismo, racismo, padrões e todos os outros.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade? 15 anos

3. Nome fictício para pesquisa: Derrick

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim (X) Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Por que quero aprender várias formas de falar
espanhol e aprender a língua espanhola

7. Como você se identifica?

() Branco (X) Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

o canto espanhol e falar espanhol

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

racismo, feminismo

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade? 16 ANOS

3. Nome fictício para pesquisa: CEBL

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

EU SOU [REDACTED] SOU OTAKU GOSTO
DE JOGAR JOGOS MORA, RPG E OJÃO
GOSTO TAMBÉM DE ESTUDAR

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim ☒ Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

PARA FALAR COM PESSOAS QUE NÃO FALAM
A NOSSA LÍNGUA E PARA JOGAR JOGOS
QUE TÊM ESSA LÍNGUA.

7. Como você se identifica?

() Branco ☒ Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

EU GOSTARIA DE APRENDER A LÍNGUA ESPANHOLA

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

EU GOSTARIA DO TEMA DE JOGOS FILMES
SÉRIES.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade?

3. Nome fictício para pesquisa:

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

2. 16 anos3.4. Hamim

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

☒ Sim ☐ Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

para aprender espanhol

7. Como você se identifica?

☐ Branco ☒ Pardo ☐ Preto ☐ Amarelo ☐ Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

falar espanhol

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

desigualdade

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 16 anos

3. Nome fictício para pesquisa: Jone

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Sou uma jovem estudante de ensino-médio integral, tenho 16 anos, amo os animais, gosto da língua espanhola e debater. Amo cantar músicas internacionais.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

☒ Sim ☐ Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Para ter mais um ensinamento

7. Como você se identifica?

☒ Branco ☐ Pardo ☐ Preto ☐ Amarelo ☐ Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

temperos.

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

padrões de beleza e racismo.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade? 15 anos

3. Nome fictício para pesquisa: gabriel

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Eu sou uma pessoa alta, de cabelo
cabelado preto, com olhos amarelados.
Diversido, Simpatia e Amo participar
de eventos.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

(X) Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Porque eu tenho interesse de aprender
a língua, e penso na futura coisa
eu viaje para fora do brasil ou faça
amigos que fale a língua espanhola.

7. Como você se identifica?

() Branco () Pardo (X) Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Aprender sobre a discriminação racial,
Identidade de gênero, Aprender a
dialogar também.

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Racismo, e Identidade de gênero
Padões de beleza, Machismo e feminismo.

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 15 ANOS

3. Nome fictício para pesquisa: DMEYSON

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

EU SOU [REDACTED] GOSTO DE ANDRÉ, SOUFÉLIZ

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

☒ Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

DESPERTA MINHA CURIOSIDADE

7. Como você se identifica?

() Branco ☒ Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

RACISMO, FEMINISMO, MACHISMO

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

PADRÕES DE BELEZA

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 77

3. Nome fictício para pesquisa: RS

4. Descrição pessoal, quem sou eu? ESTUPANTE

ESTUPANTE

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim (X) Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

NÃO ESCOLHI

7. Como você se identifica?

() Branco (X) Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

O IDIOMA

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

CULTURA, GÍRIAS DO IDIOMA

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 16

3. Nome fictício para pesquisa:

Beca

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Meu nome [REDACTED], tenho 16 anos. Sou de Maceio, AL, gosto da matéria de Matemática. Sou gentil, gosto de ajudar as pessoas. Amo fazer cross fit.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

☒ Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Para obter conhecimentos na língua espanhola.

7. Como você se identifica?

☒ Branco () Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

O alfabeto, números, comunicação e palavras novas.

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Machismo, Padrões de beleza.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade? 17

3. Nome fictício para pesquisa: Alex

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Sou um cara simpático e humilde.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim ☒ Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Para aprender a falar espanhol

7. Como você se identifica?

() Branco ☒ Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Falar em espanhol

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Músicas

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 16

3. Nome fictício para pesquisa: Zomirho

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim (X) Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

pro. preferir um pouco sobre o idioma

7. Como você se identifica?

() Branco () Pardo (X) Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

A falar espanhol

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Música em espanhol

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 15

3. Nome fictício para pesquisa: muca

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Sou uma pessoa muito antissocial, gosto de ficar sozinho e gosto de ir para igreja.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim (X) Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

para aprender esta língua e ir para espanhol logo cedo no tempo, qual melhor.

7. Como você se identifica?

() Branco () Pardo (X) Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Sim, mas não detalhes.

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Diálogo, falar em espanhol, comunicação e etc.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade?

3. Nome fictício para pesquisa:

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

tenho 16 anos
~~Rafaela~~ Rafaela
 4. Sou uma pessoa legal, toco amigos em todo mundo

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim (X) Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Fu Escaloni porque gostei e acho que a aula é
 Boa e realmente é

7. Como você se identifica?

(X) Branco () Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Li textos em espanhol e falar também

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
 Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Padrões de Beleza

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 15

3. Nome fictício para pesquisa: PEKENO

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Eu, Eu sou [REDACTED] um garoto simpatizante
 tentando entender qual é a perspectiva do kids.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim ☒ Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Para aprender a falar o Básico do Espanhol

7. Como você se identifica?

() Branco ☒ Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

a falar espanhol?

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
 Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Murcias em espanhol

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 18

3. Nome fictício para pesquisa: Beto

4. Descrição pessoal, quem sou eu? Estudante
[REDACTED]

Tenho 18 anos

Meu nome fictício é Beto

Eu sou estudante

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

(X) Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Porque eu gostaria de conhecer como é a cultura espanhola, entre outros países de língua espanhola

7. Como você se identifica?

() Branco () Pardo (X) Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Gostaria de aprender sobre como a idioma espanhol

9. Cite temas que você gostaria que discutissemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Machismo e entre outros.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade?

15

3. Nome fictício para pesquisa:

Basílio

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Yngsiote Basílio, tenho 15 anos e falo karate

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

(x) Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Porque gosto

7 Como você se identifica?

() Branco (x) Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

sobre a cultura, interpretação de texto

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Machismo, feminismo, padrões de beleza

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 15 anos

3. Nome fictício para pesquisa: Nina

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Meu nome [REDACTED] faço ensino médio sou irmã
mais velha sou branca e gosto de dormir

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

(X) Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

A língua espanhola me parece é muito linda,
sempre tive vontade de aprender

7. Como você se identifica?

(X) Branco () Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Gramática, interpretação de texto, como usar no
dia a dia, sintaxe e outras

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

feminismo, o papel das redes sociais, vício em celular.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:



2. Qual a sua idade?

18 anos

3. Nome fictício para pesquisa: Aninha

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

(☒) Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Porque quero aprender uma espanhola.

7. Como você se identifica?

() Branco () Pardo () Preto () Amarelo (☒) Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Quero aprender a falar espanhol
e outros assuntos.

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade? 16 anos

3. Nome fictício para pesquisa: Leticia

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Sou uma adolescente quase de maior que
busca mais conhecimento.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

(X) Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Para aprender a falar a língua.

7 Como você se identifica?

(X) Branco () Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

como traduzir a língua do jeito que consigo
aprender, como falar, conversar com pessoas
que falam essa língua.

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Machismo, padrões de beleza e qualquer outro
assunto da sociedade

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 16

3. Nome fictício para pesquisa:

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim ☒ Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

7. Como você se identifica?

() Branco ☒ Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

ESPAÑHOLA

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

RACISMO, FEMINISMO

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 15

3. Nome fictício para pesquisa: Ingrid

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Preto, magra, loirinha, cabelo cacheado

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim ☒ Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Porque eu sempre quis aprender espanhol. Tenho muito interesse

7. Como você se identifica?

() Branco () Pardo ☒ Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Aprender espanhol e a fala

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Machismo e preconceito, falar espanhol e entre outros

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 15

3. Nome fictício para pesquisa: Vitoria

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Sou uma menina morena alta de cabelo
cortado e tenho olhos castanhos.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

☒ Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Por que tenho interesse.

7. Como você se identifica?

() Branco () Pardo ☒ Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

A língua espanhola.

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

racismo e padrões de beleza

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade? 17

3. Nome fictício para pesquisa: YASMIM

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

uma menina, tenho cabelo, sou branca
 tenho olhos castanhos, magra

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

☒ Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

Por que quero aprender outra língua

7. Como você se identifica?

☒ Branco () Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

a língua espanhola

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
 Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Racismo, padrões de beleza

Questionário para os alunos

1. Nome completo: [REDACTED]

2. Qual a sua idade? 19

3. Nome fictício para pesquisa:

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

☒ Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

porque eu queria ter conhecimentos e aprende
mais sobre língua espanhola

7. Como você se identifica?

() Branco ☒ Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Eu gostaria de aprender a falar espanhol com
pessoas de fora

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade? 35

3. Nome fictício para pesquisa:

Elsa Linda.

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

Maga, cabelo cacheado, olho verde.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

(X) Sim () Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

pois tenho interesse em aprender
outra língua.

7. Como você se identifica?

() Branco (X) Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Mais sobre a comunicação,
em conversas e outras coisas.9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

padrões de beleza.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade? 15 anos

3. Nome fictício para pesquisa: Micka

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

parda, cabelo liso, tamanho médio (altura)
sexo: feminino, olhos castanho escuro

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim (x) Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

por que tenho interesse na língua.

7. Como você se identifica?

() Branco (x) Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

comunicação. língua espanhola.

9. Cite temas que você gostaria que discutissemos em nossas aulas. Exemplo: Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo e outros.

Questionário para os alunos

1. Nome completo:

2. Qual a sua idade?

3. Nome fictício para pesquisa:

4. Descrição pessoal, quem sou eu?

[Redacted] 15 [Redacted]
 [Redacted] parda, nasci em 2008, eu tenho
 3 amigos próximos, sou bipolar, estressada e chata,
 mas também sou legal, carinhosa e de boa.

5. Você já teve contato com a língua espanhola?

() Sim (X) Não

6. Por que você escolheu a eletiva de língua espanhola?

porque eu quero aprender sobre a língua
 espanhola.

7. Como você se identifica?

() Branco (X) Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

8. O que você gostaria de aprender em nossas aulas?

Cultura, palavras e significados e músicas.

9. Cite temas que você gostaria que discutíssemos em nossas aulas. Exemplo:
 Machismo, feminismo, padrões de beleza, racismo, entre outros.

Vocabulário, Pronúncia e Gramática.

APÊNDICE C – PLANO DE AULA: EMPODERAMENTO FEMININO E A BELEZA FEMININA

Objetivos:

Realizar a leitura e análise do poema "Venus" de Gabriela Lages.

Explorar os significados das palavras ou expressões menos compreendidas pelos alunos.

Promover uma discussão em grupo sobre o significado do poema e suas reflexões sobre o empoderamento feminino e beleza feminina.

Atividades:

Leitura e Análise do Poema (20 minutos):

Projetar o texto do poema "Venus" utilizando um data show.

Ler o poema em voz alta para os alunos, destacando as características sonoras e poéticas.

Explorar o significado das palavras ou expressões menos compreendidas pelos alunos, utilizando exemplos e mímicas para facilitar a compreensão.

Discussão em Grupo (25 minutos):

Iniciar uma discussão em grupo sobre o significado do poema e suas possíveis interpretações.

Encorajar os alunos a compartilhar suas reflexões sobre o empoderamento feminino e beleza feminina, relacionando-as com o conteúdo do poema.

Registrar as principais ideias e insights dos alunos no quadro ou em uma apresentação de slides.

Conclusão (5 minutos):

Resumir os pontos principais discutidos durante a aula.

Deixar claro que na próxima aula haverá uma revisão dos significados das palavras e expressões menos compreendidas e uma continuação da discussão sobre o tema do empoderamento feminino e beleza feminina.

Aula 2 (50 minutos):

Objetivos:

Revisar os significados das palavras ou expressões menos compreendidas pelos alunos.

Responder às perguntas sobre o poema em espanhol, incentivando os alunos a expressarem suas opiniões e interpretações.

Promover uma discussão sobre imagens relacionadas ao tema do empoderamento feminino e beleza feminina, com os alunos expressando suas opiniões e análises.

Atividades:

Revisão dos Significados (15 minutos):

Revisar rapidamente os significados das palavras ou expressões menos compreendidas pelos alunos, utilizando exemplos adicionais se necessário.

Respostas às Perguntas em Espanhol (20 minutos):

Pedir aos alunos que formulem e expressem perguntas sobre o poema em espanhol, incentivando-os a utilizar o idioma de forma ativa.

Responder às perguntas dos alunos em espanhol, facilitando a compreensão e promovendo a prática do idioma.

Discussão sobre Imagens (10 minutos):

Apresentar imagens relacionadas ao tema do empoderamento feminino e beleza feminina.

Incentivar os alunos a expressarem suas opiniões e análises sobre as imagens, relacionando-as com as reflexões feitas durante a leitura do poema.

Conclusão e Atividade Adicional (5 minutos):

Concluir a aula resumindo os principais pontos discutidos.

Dar aos alunos a atividade adicional de escrever um pequeno texto reflexivo sobre o significado do empoderamento feminino e beleza feminina, baseado nas discussões e análises feitas em sala de aula.

APÊNDICE D – PLANO DE AULA: PROBLEMÁTICA DOS INDÍGENAS LATINO-AMERICANOS

Objetivos:

Discutir os problemas enfrentados pelos indígenas latino-americanos.

Apresentar a diferença entre os termos "índio" e "indígena".

Promover reflexões sobre a nomenclatura "índio".

Introduzir o gênero documentário como forma de abordagem do tema.

Recursos:

Documentário: "Índio e Indígena", Mekukradjá (2018); Documentário: "Índio ou Indígena? Qual o correto?"; Data show; Caixa de som; Folha de papel e Canetas.

Procedimentos:

Discussão sobre os Problemas Enfrentados pelos Indígenas (20 minutos):

Iniciar a aula discutindo os problemas enfrentados pelos povos indígenas na América Latina.

Apresentação da Diferença entre "Índio" e "Indígena" (15 minutos):

Explicar a diferença entre os termos "índio" e "indígena" e suas conotações históricas e sociais.

Exibição do Documentário (15 minutos):

Assistir ao documentário "Índio e Indígena", Mekukradjá, para ampliar a compreensão sobre a temática.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=s39FxY3JziE>

Roda de Debate (20 minutos):

Promover uma roda de debate para discutir as reflexões sobre a nomenclatura "índio" e as questões levantadas pelo documentário.

Avaliação:

Avaliar a participação dos alunos na discussão e sua capacidade de reflexão sobre os problemas enfrentados pelos indígenas, bem como sua compreensão da diferença entre os termos "índio" e "indígena".

Aula 2: Debates sobre os Povos Indígenas na América Latina

Objetivos:

Discutir as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas na América Latina.

Promover debates sobre os povos indígenas na América Latina.

Introduzir obras artísticas relacionadas à temática.

Recursos:

Imagem do monumento "Mão" de Oscar Niemeyer; Música: "Índios" - Legião Urbana; Data show; Caixa de som; Folha de papel e Canetas.

Procedimentos:

Discussão sobre as Dificuldades dos Povos Indígenas (20 minutos):

Iniciar a aula discutindo as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas na América Latina.

Promoção de Debates (20 minutos):

Dividir a turma em grupos e propor debates sobre questões específicas relacionadas aos povos indígenas na América Latina.

Apresentação de Obras Artísticas (10 minutos):

Apresentar a imagem do monumento "Mão" de Oscar Niemeyer e a música "Índios" da Legião Urbana, incentivando reflexões sobre a representação dos indígenas na arte.

Avaliação:

Avaliar a participação dos alunos nos debates e sua capacidade de análise crítica das questões relacionadas aos povos indígenas na América Latina.

Aula 3: Reflexão e Questionamento sobre a Temática Indígena

Objetivos:

Mostrar a divisão dos povos indígenas nas Américas.

Promover um questionamento reflexivo sobre a temática.

Organizar uma roda de conversa para compartilhar opiniões sobre as aulas.

Recursos: Infográfico: distribuição dos povos indígenas nas Américas; Data show; Folha de papel e Canetas.

Procedimentos:

Apresentação do Infográfico (15 minutos):

Mostrar o infográfico que representa a distribuição dos povos indígenas nas Américas. Link: <https://www.cepal.org/pt-br/infografias/los-pueblos-indigenas-en-america-latina>

Questionamento Reflexivo (20 minutos):

Promover uma reflexão em grupo sobre a temática indígena, incentivando os alunos a questionarem suas próprias percepções e conhecimentos sobre o assunto.

Roda de Conversa (15 minutos):

Organizar uma roda de conversa para que os alunos compartilhem suas opiniões, dúvidas e reflexões sobre as aulas anteriores.

Avaliação:

Avaliar a participação e envolvimento dos alunos na reflexão sobre a temática indígena e na roda de conversa final.

APÊNDICE E - PLANO DE AULA: IDENTIDADE DE GÊNERO

Objetivos:

Apresentar aos alunos os conceitos e noções de identidade de gênero e orientação sexual.

Abordar situações de preconceito e discriminação por diferença de gênero e orientação sexual.

Promover uma reflexão sobre a promoção de igualdade e equidade, tanto no contexto educativo quanto social.

Promover uma discussão sobre os conceitos de família massificados na sociedade.

Materiais: Vídeo: " ¿Qué es la identidad de género?"

Procedimentos:

Aula (50 minutos):

1. Introdução (10 minutos):

Iniciar a aula explicando os conceitos de identidade de gênero, orientação sexual e os modelos de famílias presentes na sociedade.

2. Exibição do Vídeo e Discussão (20 minutos):

Assistir ao vídeo "¿Qué es la identidad de género?" para introduzir o tema.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=au3zrFCLC-w&ab_channel=FUSAAsociaci%C3%B3nCivil

Promover uma discussão em grupo sobre os conceitos apresentados no vídeo e sobre situações de preconceito e discriminação enfrentadas pela comunidade LGBTQIAP+.

3. Apresentação das Imagens e Debate (15 minutos):

Mostrar imagens que retratam modelos de famílias diversas.

Incentivar os alunos a discutirem sobre os conceitos de família massificados na sociedade e a importância de reconhecer e respeitar a diversidade familiar.

4. Reflexão e Encerramento (5 minutos):

Finalizar a aula com uma reflexão sobre a promoção da igualdade e equidade no contexto educativo e social, destacando a importância do respeito à diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais.

Avaliação:

Avaliar a participação dos alunos na discussão e sua capacidade de reflexão sobre as questões abordadas durante a aula.

Avaliar a produção da pequena biografia contendo as informações solicitadas.

Avaliar a elaboração do mapa mental sobre o processo de luta no que diz respeito ao tema identidade de gênero.

Aula 2: Reflexão e Discussão sobre o Preconceito na Comunidade LGBTQIAP+

Objetivos:

Promover uma discussão e reflexão sobre preconceito na comunidade LGBTQIAP+.

Estimular a compreensão das lutas e desafios enfrentados pela comunidade LGBTQIAP+.

Reforçar a importância da promoção da igualdade e equidade, tanto no contexto educativo quanto social.

Materiais: Vídeo: "¿Qué es la identidad de género?" e Imagens que retratam modelos de famílias diversas.

Procedimentos:

Aula (50 minutos):

1. Introdução (10 minutos):

Recapitular brevemente os conceitos de identidade de gênero, orientação sexual e modelos de famílias diversas.

2. Exibição do Vídeo e Discussão (20 minutos):

Assistir ao vídeo "¿Qué es la identidad de género?" novamente, focando nas questões relacionadas ao preconceito e discriminação.

Promover uma discussão em grupo sobre as formas de preconceito enfrentadas pela comunidade LGBTQIAP+ e as consequências disso.

3. Debate sobre Lutas e Desafios (15 minutos):

Estimular a compreensão das lutas e desafios enfrentados pela comunidade LGBTQIAP+.

Incentivar os alunos a refletirem sobre formas de combater o preconceito e promover a inclusão e o respeito.

4. Reflexão e Encerramento (5 minutos):

Finalizar a aula com uma reflexão sobre a importância da promoção da igualdade e equidade, tanto

no contexto educativo quanto social, e sobre o papel de cada um na luta contra o preconceito.

Avaliação:

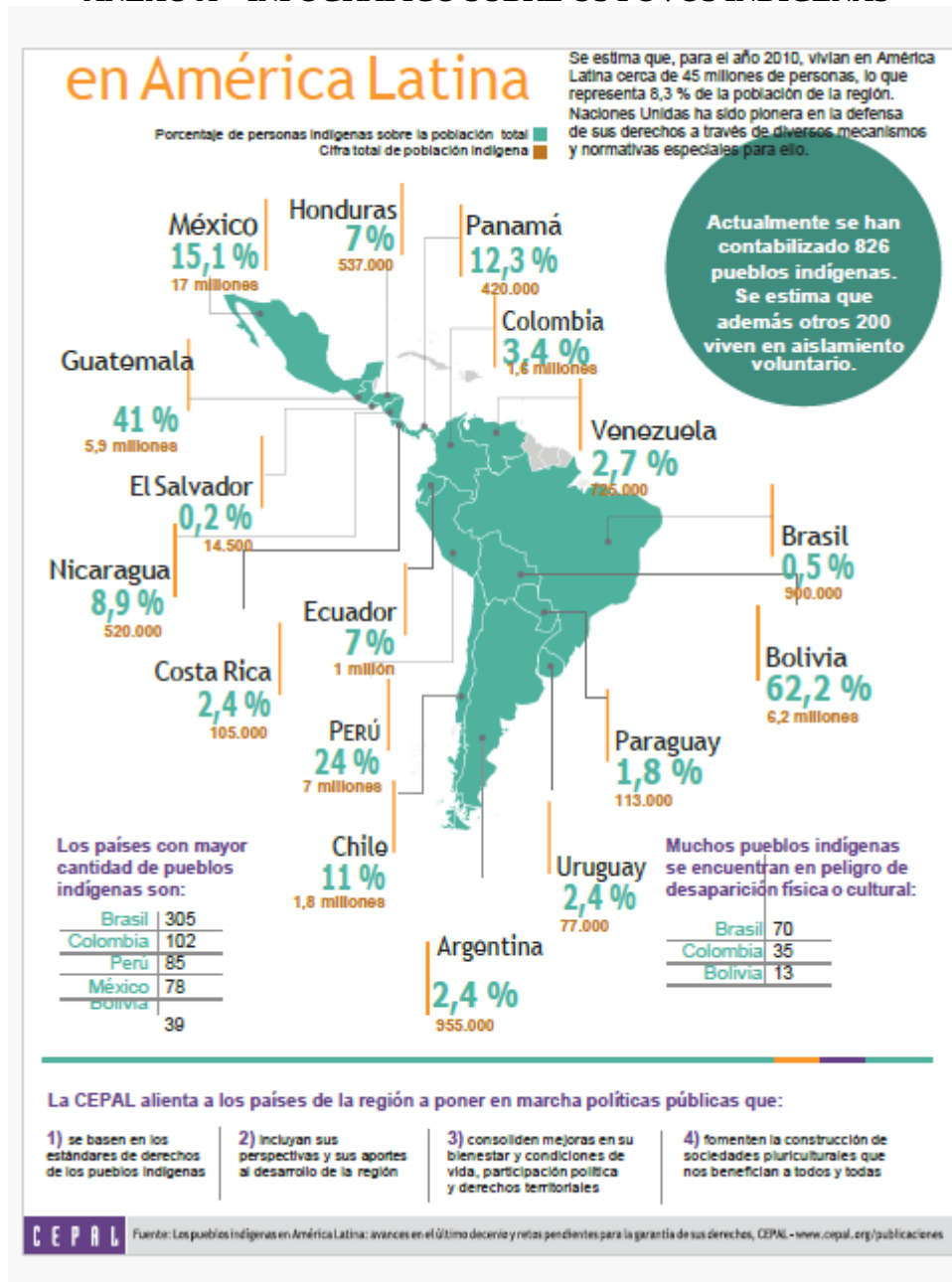
Avaliar a participação dos alunos na discussão e sua capacidade de reflexão sobre as questões abordadas durante a aula.

Avaliar a produção da pequena biografia contendo as informações solicitadas.

Avaliar a elaboração do mapa mental sobre o processo de luta no que diz respeito ao tema identidade de gênero.

ANEXOS

ANEXO A – INFOGRÁFICO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS



ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Em duas vias, firmado por cada participante voluntário(a))

Eu _____, tenho sido convidado(a)

a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa: **ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ: UMA PESQUISA-AÇÃO EM TORNO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE**. Recebi da Sra. Mércia Isabel da Silva Lima, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as informações do projeto de pesquisa com relação a minha participação neste projeto, as quais me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvida os seguintes aspectos:

1 – O estudo se destina a analisar o processo de ensino-aprendizagem por meio do trabalho com a criticidade em sala de aula, a fim de promover novos saberes no ensino de língua estrangeira;

2 - A importância desse estudo é a de ampliar a utilização de aulas que fomentem o pensamento crítico-reflexivo do educando;

3 – Os resultados que se deseja alcançar são os seguintes: que os estudantes possam refletir e, com isso, fomentar caminhos, por meio de uma perspectiva crítica de ensino, para que possam desconstruir padrões e perspectivas impostas socialmente;

4 - No que diz respeito aos participantes da pesquisa, estes serão alunos do 1º ano do ensino médio, com faixa etária entre 15 e 17 anos, de ambos os sexos;

5 – A coleta de dados iniciará em julho de 2022 e terminará em agosto de 2022 e ocorrerão nas sextas feiras nos meses citados;

6 – O estudo será feito da seguinte forma: as atividades acontecerão durante as aulas de língua espanhola nas sextas feiras, em que os alunos da turma participarão das discussões e atividades propostas, responderão aos questionários, junto com a professora, realizaram as produções escritas.

7 – A sua participação na pesquisa será na seguinte etapa: observação das práticas de leitura; discussão e produção.

8 – Os incômodos e possíveis riscos a sua saúde são: a) constrangimento ou desconforto pelo fato de estar sendo gravadas as suas aulas.

9 - Como critério de inclusão, o aluno deverá se inscrever na eletiva de língua espanhola. Já com relação ao critério de exclusão, destaca-se que apenas alunos do ensino médio poderão fazer parte da pesquisa

10 - Caso o(a) participante apresente algum desconforto ou incômodo durante a pesquisa, poderá optar por não participar da pesquisa, cabendo frisar que, por se tratar de uma disciplina eletiva, caso o estudante opte pela não participação, este poderá se inscrever em outra disciplina eletiva, de sua preferência (sendo, de acordo com a escola, obrigatória a inscrição do aluno em alguma das eletivas ofertadas)". Logo, caso o aluno desista, esse não será prejudicado, pois há a possibilidade de migrar para uma outra disciplina eletiva do seu agrado;

11 - Os benefícios sociais esperados são: a) participação de uma forma de ensino com uma metodologia diferenciada; b) ampliação do conhecimento de textos em língua espanhola; c) reflexão sobre os modos de ser e pensar;

12 - Você poderá contar com a seguinte assistência: Assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) sendo responsável por ela: O Instituto de Psicologia (IP) da UFAL, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota, s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió AL;

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

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

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

16 - O estudo não acarretará nenhuma despesa para você;

17 - Outros riscos e incômodos: a) desconforto pelo fato de estar participando das atividades desenvolvidas em sala, podendo, o aluno, recusar participação a qualquer momento da investigação, assim como outros riscos, a saber: constrangimento para quem participa, cansaço diante da entrevista, quebra de sigilo. As formas de minimizar os pontos elencados são: buscar deixar o aluno à vontade para interagir em seu tempo, evitando assim constrangimentos, entrevistas curtas e em dias diferentes das aulas, para que a atividade não venha a se tornar cansativa, e em caso de quebra de sigilo, por sua vez, essa se dará de modo a prevenir a imagem do estudante;

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

Eu _____ tendo compreendido perfeitamente tudo o que foi me 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 implica, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A).

Endereço do responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço – Condomínio Theobaldo Barbosa, bloco 5, Apt. 03. Santos Dumont, Maceió/AL, CEP: 57075190

Contato de Urgência do Pesquisador:

Sra. Mércia Isabel da Silva Lima

Telefone: 82 99944-6496

Endereço – Condomínio Theobaldo Barbosa, bloco 5, Apt. 03. Santos Dumont, Maceió/AL, CEP: 57075190

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: 8:00h as 12:00h. E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, ____ de _____ de 202__.

Assinatura ou impressão datiloscópica do Voluntário(a) e rubricar as demais folhas	Nome e assinatura do pesquisador pelo estudo (rubricar as demais páginas)
---	--

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ: UMA PESQUISA-AÇÃO EM TORNO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE

Pesquisador: MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61731622.1.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.836.253

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa de mestrado "ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ: UMA PESQUISA-AÇÃO EM TORNO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO E DECOLONIALIDADE" é vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa pretende contribuir com reflexões para o ensino da língua espanhola, a partir de uma pesquisa-ação a ser desenvolvida com uma turma do Ensino Básico em uma escola estadual localizada no município de Maceió.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é "investigar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola baseado na perspectiva do letramento crítico e da decolonialidade, visando contribuir para o questionamento de padrões hegemônicos em torno da construção do ser, do poder e do saber, por meio de atividades de leitura, discussão e produção textual em língua", conforme apresenta o projeto de pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta como riscos "Os incômodos e possíveis riscos a sua saúde são: a) desconforto pelo fato de estar participando das atividades desenvolvidas em sala, podendo, o aluno, recusar participação a qualquer momento da investigação; b) possíveis riscos de contaminação por

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.836.253

COVID-19, sendo necessário, neste último caso, a adoção de medidas preventivas a fim de evitar e/ou minimizar os riscos da doença, a saber: uso de máscara e álcool em gel, assim como o distanciamento de um metro de distância.

Como benefícios a pesquisadora descreve " Os benefícios esperados com a pesquisa são: a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da educação e a reflexão sobre o desenvolvimento da criticidade dos educandos, levando em consideração a importância de aulas voltadas às práticas de letramento crítico e perspectivas decoloniais".

Indico que os benefícios citados não dizem respeito aos participantes da pesquisa, mas as contribuições que o estudo pode oferecer para a área. Podem ser considerados benefícios para os participantes: participaram de uma forma de ensino com uma metodologia diferenciada; ampliar o conhecimento de textos em língua espanhola; reflexão sobre os modos de ser e pensar, etc.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para área. Apresenta fundamentação teórica consistente, metodologia e procedimentos de coleta de informações adequados ao objeto de estudo e aos objetivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Houve um equívoco dos pesquisadores na nomenclatura do termo destinado ao adolescente. Recomenda-se que seja alterado o nome do documento a ser apresentado ao adolescente para "TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO" (TALE) e o apresentado ao responsável pelo adolescente deve ser denominado "TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO" (TCLE)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado. (VIDE ITEM RECOMENDAÇÕES)

Todas as pendências apontadas no parecer nº 5.762.385, listadas a seguir foram atendidas pelos pesquisadores.

Pendências parecer anterior:

1. Reformular o TCLE com linguagem adequada, indicando os benefícios para os participantes e ponderação entre riscos e benefícios, detalhamento da metodologia e sequência didática;

PENDÊNCIA ATENDIDA

2. Incluir os critérios de inclusão e exclusão;

PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº 1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.836.253

3. Redigir e apresentar o TALE;

PENDÊNCIA ATENDIDA

4. Reescrever os benefícios indicando claramente os benefícios diretos e/ou indiretos para o estudante e não os relacionados aos resultados da pesquisa.

PENDÊNCIA ATENDIDA

5. Na metodologia do projeto incrementar as informações sobre os participantes da pesquisa e detalhar a sequência didática e todos os procedimentos que serão desenvolvidos com os estudantes.

PENDÊNCIA ATENDIDA

6. Informações como a idade, turma, ano, número de estudantes devem ser mencionadas e uniformizadas em todos os documentos da pesquisa apresentados a esse comitê. Solicita-se padronização entre os documentos.

PENDÊNCIA ATENDIDA

7. Não estão explícitas as condições que serão oferecidas caso ocorra a recusa ou desistência da participação. Solicita-se adequação.

PENDÊNCIA ATENDIDA

8. Sobre os riscos, pesquisador relata: "Os incômodos e possíveis riscos a sua saúde são: a) desconforto pelo fato de estar participando das atividades desenvolvidas em sala, podendo, o aluno, recusar participação a qualquer momento da investigação. No entanto, solicita-se considerar outros riscos, tais como, constrangimento para quem participa, cansaço diante da entrevista, quebra de sigilo, dentre outros, em como formas de minimizá-los.

PENDÊNCIA ATENDIDA

9. A pesquisadora desenvolverá a pesquisa na turma na qual oferece o conteúdo "Língua Espanhola" nas sextas-feiras, no período da tarde, em uma escola estadual de ensino básico. Assim, se o estudante recusar em participar para onde e para qual a atividade será encaminhado? Por outro lado, se o estudante recusa a participação ou desista, há garantias de que sua vida escolar não seja prejudicada? Se essas questões não forem resolvidas, não há condição para que os estudantes e seus responsáveis possam decidir livremente, sem coação sobre a participação. Solicita-se esclarecimentos e detalhamento metodológico para o não prejuízo e constrangimento do estudante que se recusa a participar da pesquisa.

PENDÊNCIA ATENDIDA

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.836.253

Considerações Finais a critério do CEP:

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, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. 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 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).MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1990308.pdf	07/12/2022 19:27:32		Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_CUMPRIMENTO_DAS_NORMAS_DA_RESOLUCAO.pdf	07/12/2022 19:27:09	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AO_CEP.pdf	07/12/2022 19:24:32	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
 UF: AL Município: MACEIO
 Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 5.836.253

Brochura Pesquisa	Projeto_de_mestrado.pdf	07/12/2022 19:23:41	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_PAIS.pdf	07/12/2022 19:21:08	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	07/12/2022 19:20:50	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_pdf.pdf	16/08/2022 22:14:03	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/08/2022 22:09:43	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	16/08/2022 22:07:00	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_da_pesquisadora.pdf	16/08/2022 21:57:01	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao_e_infraestrut ura.pdf	16/08/2022 21:47:24	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PLATAFORMA_B RASIL.pdf	28/07/2022 23:16:45	MÉRCIA ISABEL DA SILVA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 22 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Carlos Arthur Cardoso Almeida
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, n°1444,terreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: cep@ufal.br