

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA E LITERATURA

JÚLIA MEDEIROS DE OMENA

**"SOY LOCA POR TI, AMÉRICA": DECOLONIALIDADE E LETRAMENTO
CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO IFAL**

MACEIÓ
2024

JULIA MEDEIROS DE OMENA

**“SOY LOCA POR TI, AMÉRICA”: DECOLONIALIDADE E LETRAMENTO
CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO IFAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/Fale/Ufal), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística, na linha de Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi

**MACEIÓ
2024**

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

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

O55s Omena, Julia Medeiros de.
 “Soy loca por ti, América” : decolonialidade e letramento crítico nas
 aulas de língua espanhola no IFAL / Julia Medeiros de Omena. – 2024.
 137 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. 117-123.
Apêndices: f. 124-137.

1. Letramento crítico. 2. Pedagogia decolonial. 3. Língua espanhola.
Título.

CDU: 811.134.2



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



TERMO DE APROVAÇÃO

JÚLIA MEDEIROS DE OMENA

Título do trabalho: "SOY LOCA POR TI, AMÉRICA": DECOLONIALIDADE E LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA NO IFAL"

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

Orientadora:

Documento assinado digitalmente
 FLAVIA COLÉN MENICONI
Data: 22/03/2024 08:15:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Flávia Colen Meniconi (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Documento assinado digitalmente
 DORIS CRISTINA VICENTE DA SILVA MATOS
Data: 21/03/2024 08:40:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Doris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS),

Documento assinado digitalmente
 LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES
Data: 20/03/2024 10:24:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges (PPGLL/Ufal)

Documento assinado digitalmente
 SÉRGIO IFA
Data: 20/03/2024 11:55:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)

Maceió, 19 de março de 2024.

Dedico este trabalho à minha família por estar sempre presente na minha vida e aos discentes que aceitaram participar da minha pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão à minha orientadora, Flávia Colen, por aceitar o desafio de me guiar neste caminho acadêmico, e por estar disponível para esclarecer dúvidas e conduzir as orientações com afeto e respeito. Agradeço-lhe por compartilhar seu conhecimento e experiência comigo. Ter você como minha orientadora foi um privilégio e uma fonte constante de inspiração.

Aos examinadores das bancas de qualificação e de defesa: Doris Matos e Sérgio Ifa. Obrigada por terem aceitado participar desses momentos e por trazerem importantes contribuições para este trabalho. Agradeço imensamente à professora Doris pelas correções realizadas e pelas sugestões de leitura. Ao professor Sérgio, agradeço pelas leituras compartilhadas durante as aulas do mestrado, as quais foram fundamentais para o aprimoramento da minha escrita acadêmica.

Às minhas queridas amigas Chris, Elaine e Flávia Karolina expresso minha profunda gratidão pelo apoio acadêmico desde o início, na construção do pré-projeto e no final da dissertação nos mutirões acadêmicos. Além disso, agradeço-lhes por estarem sempre disponíveis para me ouvir e compartilhar tanto os desafios quanto as alegrias, seja na área acadêmica ou pessoal, tornando esse momento mais leve. Vocês ocupam um lugar especial em minha vida. A minha amiga Aparecida por se dispor a ler minha dissertação e fazer a revisão gramatical com todo carinho e cuidado.

Ao meu esposo, Roberto, expresso minha gratidão por dedicar seu tempo para ler e discutir os textos comigo, enriquecendo meu ponto de vista, além do apoio afetivo fundamental oferecido durante todo o processo.

Ao meu filho, Ígor, agradeço o suporte tecnológico sempre que eu enfrentava dificuldades técnicas e não sabia como lidar com o computador.

À minha nora, Marília, agradeço a ajuda na língua inglesa e pelo incentivo e interesse em ouvir sobre a minha pesquisa.

À minha filha postiça, Natália, expresso minha gratidão por sua constante ajuda neste mundo acadêmico, por sua amizade e por sua paciência em esclarecer minhas dúvidas e apoiar-me em minha jornada acadêmica. Sua presença fez toda a diferença neste percurso.

Aos estudantes participantes desta pesquisa, por aceitarem participar dessa jornada, pelo carinho e dedicação durante o processo. Sem o apoio de vocês, esta pesquisa não seria possível! Muito obrigada!

“No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la
descolonización, sin una práctica descolonizadora”
(Silvia Cusicanqui).

RESUMO

A colonização promoveu uma série de imposições à América Latina no que diz respeito à língua, à religiosidade, à cultura e à história, como um todo. Reflexo disso é o afastamento entre nações irmãs, como o Brasil e os demais países latino-americanos, por meio da diferenciação linguística, em que o Brasil é o único país cuja língua oficial é o Português. Por conseguinte, isso tem provocado a falta de pertencimento dos brasileiros à América Latina, a partir dos próprios currículos escolares nos quais, geralmente, a língua adicional escolhida para o trabalho didático-pedagógico é o Inglês e não o Espanhol, por exemplo. Pensando nisso e com o intuito de aproximar os alunos da identidade latino-americana, esta pesquisa de mestrado tem como objetivo analisar a percepção dos alunos de uma turma do 4º ano do Ensino Médio Integrado ao curso de Mecânica, do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), *Campus Maceió*, sobre temáticas sociais como o machismo e os padrões de beleza; no ensino de Língua Espanhola, à luz das teorias do letramento crítico e da decolonialidade. Os pressupostos teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa foram: Duboc (2015), Janks (2016, 2018), Jordão (2016) e Freire (1987, 2007), sobre letramento crítico; Quijano (1991, 1999, 2014), Bernadino-Costa (2015), Grosfoguel (2014, 2016, 2019, 2021) e Walsh (2013), sobre decolonialidade; e Moita Lopes (2009) e Pennycook e Makoni (2019), sobre linguística aplicada. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa-ação (Thiollent, 1986), cujo dados foram coletados a partir do desenvolvimento de aulas temáticas, questionários, produções textuais/discursivas dos participantes (*memes* e infográficos), relatos produzidos pelo *WhatsApp* e diários reflexivos da professora/pesquisadora. Por fim, esses materiais foram analisados de forma qualitativa, priorizando a descrição e a interpretação dos dados. A partir da análise, foi possível verificar que as abordagens do letramento crítico e da decolonialidade, aliadas aos gêneros citados, proporcionaram uma educação mais inclusiva e engajada, promovendo a participação ativa dos alunos nas atividades propostas. A pesquisa revelou a importância de abordar questões sociais em sala de aula, utilizando práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e a consciência crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Crítico. Pedagogia Decolonial. Língua Espanhola.

RESUMEN

La colonización promovió una serie de imposiciones en América Latina con respecto a la lengua, la religiosidad, la cultura y la historia en su totalidad. Un reflejo de esto es la distancia entre naciones hermanas, como Brasil y otros países latinoamericanos, a través de la diferenciación lingüística, en la que Brasil es el único país cuya lengua oficial es el portugués. En consecuencia, esto ha provocado la falta de pertenencia de los brasileños a América Latina, desde los propios currículos escolares en los que, generalmente, la lengua adicional elegida para el trabajo didáctico-pedagógico es el inglés y no el español, por ejemplo. Pensando en eso y con el fin de acercar a los estudiantes a la identidad latinoamericana, esta investigación de maestría tiene como objetivo analizar la percepción de los estudiantes de una clase del cuarto año de la escuela secundaria integrada al curso de Mecánica, del Instituto Federal de Alagoas (Ifal), *Campus* Maceió, sobre temas sociales como el machismo y los estándares de belleza; en la enseñanza de la lengua española, a la luz de las teorías de la literacidad crítica y de la decolonialidad. Los supuestos teóricos utilizados para apoyar la investigación fueron: Duboc (2015), Janks (2016, 2018), Jordão (2016) y Freire (1987, 2007), sobre literacidad crítica; Quijano (1991, 1999, 2014), Bernadino-Costa (2015), Grosfoguel (2014, 2016, 2019, 2021) y Walsh (2013), sobre la decolonialidad; y Moita Lopes (2009), y Pennycook y Makoni (2019), sobre lingüística aplicada. El enfoque metodológico utilizado fue la investigación-acción (Thiollent, 1986), cuyos datos fueron recolectados a partir del desarrollo de clases temáticas, cuestionarios, producciones textuales/discursivas de los participantes (*memes* e infografías), relatos producidos por *WhatsApp* y diarios reflexivos de la profesora/investigadora. Finalmente, estos materiales fueron analizados cualitativamente, priorizando la descripción e interpretación de los datos. A partir del análisis, fue posible verificar que los enfoques de la literacidad crítica y decolonialidad, aliados a los géneros mencionados, proporcionaron una educación más inclusiva y comprometida, promoviendo la participación de los estudiantes en las actividades propuestas. La investigación reveló la importancia de abordar los problemas sociales en el aula, utilizando prácticas pedagógicas que estimulen la reflexión y la conciencia crítica.

PALABRAS CLAVE: Literacidad crítica. Pedagogía Decolonial. Lengua española.

ABSTRACT

Colonization promoted a series of impositions on Latin America concerning language, religiosity, culture, and history as a whole. As a result, there is a distance between sister nations, such as Brazil and other Latin American countries, due to linguistic differentiation, where Brazil is the only country with Portuguese as the official language. Consequently, this has led to a lack of belonging of Brazilians to Latin America, as additional languages chosen for didactic-pedagogical work in school curricula are usually English rather than Spanish, for instance. Considering this and aiming to bring students closer to their Latin American identity, this master's research aims to analyze the perception of students from a 4th-year class in Integrated High School with a focus on Mechanical Engineering at the Federal Institute of Alagoas (Ifal), *Campus Maceió*, on social themes such as machismo and beauty standards, through the lens of critical literacy and decoloniality theories. The theoretical foundations used for this research were Duboc (2015), Janks (2016, 2018), Jordão (2016), and Freire (1987, 2007) for critical literacy; Quijano (1991, 1999, 2014), Bernadino-Costa (2015), Grosfoguel (2014, 2016, 2019, 2021), and Walsh (2013) for decoloniality; and Moita Lopes (2009), Pennycook, and Makoni (2019) for applied linguistics. The methodological approach employed was action research (Thiollent, 1986), and the data were collected through the development of thematic lessons, questionnaires, textual/discursive productions of participants (*memes* and infographics), *WhatsApp* reports, and reflective diaries from the teacher/researcher. Finally, these materials were analyzed qualitatively, prioritizing the description and interpretation of the data. The analysis revealed that the combination of critical literacy and decoloniality perspectives, along with the mentioned genres, provided a more inclusive and engaged education, fostering active student participation in the proposed activities. The research revealed the importance of addressing social issues in the classroom, using pedagogical practices that encourage reflection and critical consciousness.

KEYWORDS: Critical Literacy. Decolonial Pedagogy. Spanish Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação de um <i>Quipu</i>	37
Figura 2 – Foto do IFAL <i>campus</i> Maceió	61
Figura 3 – Nada biológico	79
Figura 4 – Masculinidade tóxica.....	83
Figura 5 – <i>Meme</i> produzido por Ângela e Débora	87
Figura 6 – <i>Meme</i> produzido por Andrecal	87
Figura 7 – <i>Meme</i> produzido por Pablo	90
Figura 8 – Nuvem de palavras	99
Figura 9 – Publicação da atriz Inma Cuesta	102
Figura 10 – Infográfico produzido por Gronkowski e Josué	105
Figura 11 – Infográfico produzido por Michelangelo, Kauã e Andrecal	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETFAL	Escola Técnica Federal de Alagoas
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
LA	Linguística Aplicada
LET	Letramento, Educação e Transculturalidade
LC	Letramento Crítico
LGBTQIA+	Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero, <i>Queer</i> , Intersexo, Assexual
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGLL	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura
PRDI	Pró- reitoria de Desenvolvimento Institucional
PROAD	Pró- reitoria de Administração
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PROEN	Pró- reitoria de Ensino
PROEX	Pró- reitoria de Extensão
PRPPI	Pró- reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
PPC	Projeto Político de Curso
TLCE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1	RESSIGNIFICANDO A MINHA IDENTIDADE	14
2	POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A LÍNGUÍSTICA APLICADA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	22
2.1	Letramento crítico: caminhos para uma educação libertadora.....	25
2.2	Por uma educação inclusiva: além das fronteiras geográficas.....	31
3	QUIPUS: A COMUNICAÇÃO INCA COMO SIMBÓLO DE RESISTÊNCIA.....	37
3.1	Decolonialidade, letramento crítico e ensino de espanhol: relações necessárias.....	41
3.2	Afeto e convivialidade: a simbiose nas relações humanas.....	49
4	TRANSFORMANDO REALIDADES POR MEIO DA PESQUISA- AÇÃO.....	56
4.1	Trajetória histórica: o IFAL e a minha prática docente.....	60
4.2	Desconstruindo engrenagens.....	63
4.3	Um olhar sobre nós.....	68
5	CONECTANDO OS NÓS DO PASSADO AOS FIOS DO FUTURO: QUIPUS E A INTERNET.....	70
5.1	Trocando estereótipos por igualdade: o uso dos <i>memes</i> no combate ao machismo.....	71
5.1.1	“Nascer mulher é ser resistência”: engrenagens de empoderamento.....	74
5.2	Abraçando a diversidade por meio do gênero infográfico.....	95
5.2.1	“ <i>Si no es tu cuerpo no tiene por qué opinar</i> ”	97
6	(DES)CONTINUIDADES.....	113
	MEUS DIÁLOGOS.....	117
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	124
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL	127
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO 1	128
	APÊNDICE D -QUESTIONÁRIO AVALIATIVO 2	129

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO	3
.....	130
APÊNDICE F - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	
.....	131

1 RESSIGNIFICANDO A MINHA IDENTIDADE

Me firmo Galeano, que es mi apellido materno, desde los tiempos en que comencé a escribir. Eso ocurrió cuando yo tenía diecinueve años, o quizá apenas unos días, porque llamarme así fue una manera de nacer de nuevo.¹

(Eduardo Galeano)

Desde 2006, atuo como professora de Língua Espanhola, na rede pública de ensino do estado de Alagoas, e sempre segui o que havia aprendido na graduação: o ensino de língua com enfoque na exposição da gramática e do léxico do idioma. Apesar de muitas vezes ter elaborado sequências didáticas com atividades motivacionais, em sala de aula, com o uso de músicas, jogos e outras dinâmicas, o ensino tradicional, por meio da gramática, perpassava todas elas.

Passados mais de dez anos, em 2017, fui convidada pela professora Elaine Sgarbi para ser coorientadora de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/Ifal), intitulado *Somos Todos Latinos: o Desenvolvimento da Conversação em Língua Espanhola por um Viés Transcultural*. Interessei-me pela proposta, porque vi nela uma oportunidade de aprender a orientar e desenvolver pesquisa, além de contribuir para o fortalecimento da Língua Espanhola dentro do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). A partir desse projeto, comecei a refletir sobre outras questões do processo de ensino e aprendizagem, visto que o objetivo da pesquisa era ampliar o conhecimento sobre os países da América Latina e as suas respectivas culturas.

O projeto focava nos países mais conhecidos, como Argentina, Chile, Uruguai e Peru, e, por meio deles, trabalhávamos temas ligados ao turismo, tais como: expressões e comidas típicas dos países, textos e vídeos de cada país.

Mesmo sendo o meu primeiro contato com essa perspectiva de ensino, percebi que o Pibic não somente ampliou a visão dos estudantes acerca da América Latina, mas também fez com que eu me percebesse como uma professora de Espanhol em processo de mudança, uma vez que passei a repensar minhas práticas de sala de aula e fiquei incomodada com minha abordagem com foco na gramática tradicional e privilegiando o espanhol europeu presente na maioria dos livros didáticos.

No entanto, o momento fundamental para que eu sentisse a necessidade de mudar a minha prática pedagógica ocorreu com a participação na *Formação de Professores de Línguas*

¹ Assino Galeano, que é meu sobrenome materno, desde os tempos em que comecei a escrever. Isto aconteceu quando eu tinha dezenove anos, ou talvez apenas alguns dias, porque chamar-me assim foi um modo de nascer de novo (tradução minha).

Estrangeiras: Agindo para Transformar Realidades, promovido pelo grupo de pesquisa *Letramentos, Educação e Transculturalidade* (LET), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 2021, sob a coordenação do professor e líder do grupo Sérgio Ifa. Essa formação possibilitou a reflexão a respeito da importância e da necessidade de trabalhar a Língua Espanhola sob as perspectivas do letramento crítico e da decolonialidade, uma vez que, com essas abordagens teóricas, eu poderia tentar encaminhar os meus alunos para um processo de conscientização sobre os papéis que desempenham na sociedade, observando a realidade com um olhar mais crítico e reflexivo.

Em um dos encontros dessa formação, foi solicitada a elaboração de uma atividade com viés do letramento crítico para o ensino de línguas adicionais utilizando metodologias ativas. Durante esse encontro, percebi que a maioria dos participantes não estava interagindo com os formadores no momento síncrono no *google meet*. No meu caso específico, não interagi por desconhecer o assunto e penso que ele pode ter acontecido com os outros colegas.

Percebendo essa problemática, uma das professoras formadoras, Flávia Colen Meniconi, sugeriu um encontro, a fim de auxiliar na construção do trabalho. Sua disponibilidade para discussões me permitiu esclarecer dúvidas e aprofundar meu conhecimento. Além disso, os materiais que ela compartilhou, como artigos, sequências didáticas de ensino de Espanhol baseadas nas práticas de letramento crítico, unidades didáticas de ensino da gramática contextualizada, entre outros, contribuíram para que pudéssemos repensar as nossas práticas e propor atividades mais críticas, reflexivas e transformadoras para os nossos alunos.

O suporte ofertado pela professora e os encontros formativos me levaram a reavaliar e a repensar acerca dos objetivos das minhas aulas no IFAL, e que, às vezes, as estruturas curriculares tradicionais podem perpetuar desigualdades. Para ilustrar, em um desses encontros, fomos divididos em equipes e tínhamos a tarefa de elaborar uma atividade baseada nas teorias do letramento crítico e da decolonialidade, descentralizando-se da gramática. Até esse momento, minhas aulas tinham mais ênfase no ensino da gramática pela gramática. Portanto, durante essa formação, tive a oportunidade, junto com outras colegas, de planejar a minha primeira aula a partir da perspectiva do letramento crítico e da decolonialidade, utilizando, para isso, uma proposta de trabalho com gêneros textuais, dentro de perspectivas mais discursivas. Essa aula foi sobre os padrões de beleza e utilizei-a como aula temática nesta pesquisa.

De fato, posso afirmar que aquele momento foi revelador, pois proporcionou um encontro comigo mesma: uma professora que buscava também ser uma educadora e ir além da metodologia tradicional de ensino, mas imaginava que o desafio estava lançado e que somente bastava encontrar o melhor meio de alcançá-lo. Não cogitava pensar fora da caixa. Ao entrar em contato com os estudos do letramento crítico e da decolonialidade, percebi que eu poderia utilizar tais perspectivas em minhas aulas. Repensar minha prática pedagógica foi um desafio, pois significou sair da minha zona de conforto, que era o ensino gramatical, e refletir sobre novas abordagens. Esse processo não é fácil e ainda tenho muitas dúvidas e inseguranças. Contudo, essas experiências têm me enriquecido como profissional da educação.

Após refletir sobre a minha forma de ensinar Língua Espanhola e buscar maneiras de torná-las mais críticas e reflexivas, decidi me candidatar ao mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL), para aprofundar os conhecimentos sobre letramento crítico, decolonialidade e sobre possibilidades teórico-metodológicas, a fim de melhorar a minha prática docente. Além dessas questões, resolvi estudar tais teorias porque acredito que elas são importantes para a compreensão da língua e da cultura hispânica, especialmente em relação ao seu papel histórico na colonização e na opressão de outras culturas e línguas.

Em março de 2022, entrei no mestrado como Edvânia Medeiros de Omena e estudei todo um semestre com esse nome. O nome *Edvânia* nunca foi um nome confortável para mim, tanto que a maioria das pessoas me conheciam como Vânia. Eu também não gostava do nome *Vânia*, mas considerava-o mais aceitável.

Sou a terceira de quatro irmãos, tendo uma diferença de 15 anos entre meu irmão mais velho, Edson e eu. Minha mãe conta que quando eu nasci, ela escolheu o nome Elaine; mas, quando o meu pai foi me registrar, esqueceu o nome escolhido por ela e, ao perguntar ao meu irmão mais velho, ele respondeu que não lembrava, mas achava que era Edvânia.

Essa história talvez explique o fato de eu não me sentir pertencente a esse nome, porque vejo uma falta de carinho e de cuidado ao eleger o nome de um filho, gerando em mim o sentimento de frustração. Com base nesse incômodo, resolvi entrar na justiça para modificá-lo. Comecei a organizar a documentação com o intuito de alterar o meu nome para Vânia. Para isso, existia uma série de requisitos, como provar que era mais conhecida por esse nome. Essa prova podia se dar por carta, redes sociais, e-mail etc. Embora ainda não estivesse feliz com a mudança, pois, não seria o nome que eu escolheria para mim. Dessa forma, demorei

muito para organizar os documentos necessários; creio que o meu inconsciente estava avisando que esse nome afetaria a minha autoestima e autoconfiança. Muitas vezes, senti-me desconfortável ao me apresentar a outras pessoas, em congressos, nas salas de aulas ou em outras situações sociais.

De acordo com Silva (2000, p. 67), “a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva [...]. Isso significa que sua definição está sujeita a vetores de força e relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas”. Diante disso, entendo que a minha identidade foi imposta, de modo que, mesmo eu não me reconhecendo com o nome que foi escolhido para mim, passei vários anos da minha vida sendo chamada dessa maneira.

Até que em junho de 2022, foi aprovada a Lei nº 14.382/2022 que dá direito a qualquer pessoa, maior de 18 anos, de alterar seu prenome e sobrenome independentemente do motivo. Tomei conhecimento dessa lei em julho do referido ano, e, a partir disso, comecei a pensar qual nome eu poderia escolher. Nesse momento, me senti empoderada e com um leque de possibilidades, o que fez com que eu demorasse pouco mais de um mês para escolher o meu novo nome.

Como fiz muitas amizades, ao longo da vida, tracei dois requisitos principais para escolha do meu novo nome: 1. que eu me sentisse confortável e pertencente a ele; e 2. que não houvesse ninguém do meu círculo social com o mesmo nome.

Em seguida, fiz uma lista com os nomes de que eu gostava e realizei uma votação na minha casa, com meu marido, meu filho e minha nora. O nome escolhido por todos foi Júlia. Diante disso, no dia 07 de setembro de 2022, quinze dias após a entrada do processo no cartório, eu saí com a nova certidão de nascimento. A partir desse dia, passei a me chamar *Júlia Medeiros de Omena*. Tenho um nome que muitas pessoas afirmam que combina mais comigo. Prazer, eu sou Júlia!

Agora que tenho uma identidade e um nome com o qual eu me identifico, vou definir o meu lugar de fala. A filósofa Djamila Ribeiro popularizou o conceito de *lugar de fala*, que se refere à ideia de que as experiências e as perspectivas de cada pessoa são moldadas por sua posição social e histórica. O conceito de lugar de fala se refere à experiência que cada pessoa tem de forma única e influenciada por sua posição social, como gênero, raça, orientação sexual, classe social e outras categorias. Dessa forma, as pessoas que pertencem a grupos marginalizados têm uma perspectiva particular e valiosa sobre a opressão que sofrem e sobre as lutas por igualdade como, por exemplo, o movimento feminista, na questão do machismo e

da desigualdade de gênero. Precisamos dar uma atenção especial a essas problemáticas como caminhos possíveis de promoção justiça social. Podemos fazer isso, ouvindo as vozes das mulheres, especialmente aquelas que pertencem a grupos étnicos ou sociais historicamente oprimidos.

De acordo com Ribeiro (2017), o lugar de fala é o lugar social de onde se fala, a partir de uma posição que carrega consigo uma carga histórica, cultural e política. Por exemplo, como sou uma pessoa branca e, de certa forma, privilegiada, não posso falar sobre a experiência do racismo de maneira tão profunda quanto uma pessoa negra, que vive diariamente os efeitos do racismo. No entanto, isso não me exclui da conversa sobre o tema. É fundamental que eu escute ativamente as vozes das pessoas negras e indígenas, que eu entenda o que é a discriminação racial, que eu reconheça o meu próprio privilégio de ser branca e que eu participe da luta contra o racismo. Além disso, Ribeiro (2017) ressalta que todas as pessoas possuem lugares de fala, o que permite debatermos e refletirmos criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade.

Eu, Júlia Medeiros de Omena, sou mulher, mãe, esposa, professora, pesquisadora, latino-americana, brasileira, nordestina, alagoana e branca. São muitos os papéis que desempenho na sociedade, alguns dos quais representam nítidos privilégios, e outros, não. A depender dos contextos ou dos referenciais, posso ter, por exemplo, cor da pele considerada atributo positivo dentro de uma métrica racista; por outro lado, o meu gênero torna-se uma desvantagem nessa sociedade misógina.

Refletir sobre a minha posição social, especialmente em um país em que milhões de pessoas são oprimidas pela desigualdade, exige o esforço de trazer à consciência e nomear privilégios, como a branquitude, que nem sempre somos instigados a admiti-los, pois a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007, 2018), a que somos submetidos desde que nascemos, esconde-nos de nós mesmos.

Conforme defende Ribeiro (2017, p. 48), o essencial é darmos conta do espaço social no qual estamos inseridos e, mesmo que privilegiados, tenhamos consciência das “hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados”.

Dentro dessa linha abissal² (Santos, 2021) que, por sua vez, caracteriza o contexto

² A linha abissal de Santos (2021) é uma metáfora que representa as profundas desigualdades e divisões globais entre o Norte e o Sul, abrangendo não apenas questões econômicas e políticas, mas também diferenças epistêmicas no conhecimento produzido e valorizado. Ela destaca a persistência de privilégios e marginalização sistêmica no mundo, enfatizando a necessidade de reconhecer e valorizar às perspectivas das comunidades subalternas e marginalizadas para superar essa divisão.

brasileiro, marcado por vários “brasis”, não posso dizer que faço parte dos grupos sociais mais oprimidos, como negros, indígenas e LGBTQIA⁺. De pele branca, heterossexual, moradora de área urbana não periférica, sou, de certo modo, “privilegiada”, não por sobra de direitos, mas por faltarem estes a milhões de pessoas neste país.

Meu lugar de fala é de uma mulher que também deseja uma sociedade mais justa e igualitária, apesar de nem sempre saber como ou por onde começar. A minha vida de menina pobre, crescida na periferia da cidade de Maceió, na década 1970 e 1980, não propiciava muito estímulo para engajamentos sociais, especialmente, durante o regime militar (1964-1985). Vivi sob a vigência de um sistema de ensino formador de mão de obra, em que as recomendações maternas eram as de não se meter em confusão, além da necessidade de adentrar no mercado de trabalho desde cedo.

Enquanto mulher branca e pesquisadora, estou sujeita, em muitos momentos, a não perceber a minha cegueira epistemológica (Grosfoguel, 2016), uma vez que, infelizmente, também sou atravessada por pensamentos que perpetuam uma visão europeizada de fazer pesquisa e de construir conhecimento, apesar do esforço decolonial que eu tenho feito baseando-me em vários pensadores do sul; nesse sentido, enquanto professora de Espanhol, utilizei a perspectiva decolonial seguindo as contribuições de Quijano (1991, 1999, 2014), Maldonado-Torres (2007, 2018), Grosfoguel (2014, 2016, 2019), Walsh (2013), Mignolo (2000), Matos (2020). No que diz respeito ao letramento crítico, considerei as reflexões de Freire (1987, 2007), Janks (2016, 2018), Jordão (2016), Duboc (2015) e Santos e Ifa (2013). Já no âmbito do feminismo, as obras de hooks³ (2018, 2019), Adichie (2015, 2017), Akotirene (2019) e Lugones (2010, 2020) me guiaram. No campo da Linguística Aplicada, foram fundamentais os estudos de Moita Lopes (2006, 2009), Fabrício (2006) e Pennycook e Makoni (2019), Meniconi (2023), pois me levaram a reavaliar e repensar os objetivos e as ações/procedimentos adotados em minhas aulas.

Assim, para esta pesquisa, busquei contribuir para formação cidadã dos meus alunos, para que se tornassem mais conscientes dos seus papéis político e socioeconômico, na América Latina; trabalhei com temas de relevância social como o machismo, o feminismo e os padrões de beleza. Esses conteúdos foram escolhidos pelos próprios alunos, por meio de um questionário, com temas fixos, mas com possibilidades para que eles sugerissem outros temas sobre os quais gostariam de conhecer e/ou aprender mais.

³ Gloria Jean Watkins decidiu se chamar "bell hooks" em homenagem à sua avó. Escrever seu nome em minúsculas não é só uma questão de estilo, é uma maneira de dizer "não" ao ego intelectual. Com isso, hooks quer que a gente preste atenção no que ela escreve, nas ideias, e não tanto nela como pessoa.

Desse modo, a minha pesquisa de mestrado teve como objetivo geral identificar e refletir sobre as percepções dos alunos da turma do 4º ano Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica, do Instituto Federal de Alagoas, *Campus Maceió*, sobre temáticas sociais como o machismo e os padrões de beleza, no ensino de Língua Espanhola, à luz das teorias do letramento crítico e da decolonialidade.

Com base no objetivo geral, apresento-lhes os meus objetivos específicos: (I) Identificar e compreender, por meio da pesquisa-ação, como os alunos constroem significados e interagem com as temáticas sociais, como o machismo e os padrões de beleza, no contexto do ensino de Língua Espanhola. (II) Verificar se o ensino de Língua Espanhola em uma perspectiva crítica e decolonial contribuiu para a promoção da consciência crítica dos estudantes; (III) Identificar e refletir sobre os afetos provocados nos participantes da pesquisa a partir dos temas trabalhados nas aulas de Língua Espanhola.

Para tanto, organizei esta pesquisa em seis seções, da seguinte maneira: na primeira seção, *Ressignificando a minha identidade*, discuto sobre alguns aspectos que envolvem a minha identidade, bem como os objetivos desta pesquisa.

Na seção 2, *Por uma educação inclusiva: a LA como prática social*, abordo os fundamentos teóricos que sustentaram o estudo. Inicialmente, apresento algumas reflexões sobre a Linguística Aplicada (LA) e sobre o letramento crítico, bem como o potencial de ambas as perspectivas para um ensino crítico e questionador da linguagem.

Na seção 3, *Quipus: a comunicação Inca como símbolo de resistência*, discorro sobre a relevância da perspectiva decolonial no contexto educacional, destacando a inter-relação entre afeto, convivialidade e descolonização do saber, enquanto elementos de enfrentamento das desigualdades sociais. Ademais, reflito sobre o processo de ensino-aprendizagem, destacando como o ensino de Espanhol pode valorizar as línguas e culturas subalternas, combatendo a colonização cultural.

Na seção 4, *Transformando realidades por meio da pesquisa-ação*, descrevo a metodologia utilizada nesta investigação, bem como os instrumentos de geração de dados, a instituição e os participantes da pesquisa.

Na seção 5, *Conectando os nós do passado aos fios do futuro: quipus e a internet*, apresento os três gêneros textuais utilizados como suporte para as aulas temáticas (*Memes* e *Infográficos*) e detalho os procedimentos realizados em cada uma das aulas. Em seguida, analiso as produções dos alunos.

Por fim, apresento algumas considerações a respeito do desenvolvimento desta pesquisa, retomo e respondo aos objetivos propostos desde a introdução, e reflito sobre como este estudo afetou os envolvidos.

2 POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A LINGUÍSTICA APLICADA COMO PRÁTICA SOCIAL

El cartel reproduce un proverbio del África: Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.⁴

(Eduardo Galeano)

A Linguística Aplicada (LA), ciência que investiga as diversas formas de uso da linguagem em contextos sociais distintos, entende que a linguagem é uma característica inerente aos seres humanos, mas não possui uma regra universal válida para todos os grupos sociais. Assim, a linguagem é influenciada e influencia a forma como as pessoas vivem e compreendem a si mesmas e o mundo ao seu redor. No entanto, essa abordagem não busca descobrir verdades ou prescrever valores comportamentais para outras sociedades, e sim valoriza a pluralidade do conhecimento produzido em diferentes realidades, em oposição à ideia de um pensamento único que é promovido pelo cientificismo europeizado.

Moita Lopes (2006) adota essa perspectiva e argumenta que a investigação epistemológica não pode ser limitada a uma visão eurocêntrica como sendo a única maneira de se construir “verdades”. Em vez disso, ele advoga que outras formas de produzir conhecimento devem ser consideradas. Dessa forma, é necessário reconhecer a importância dos saberes locais específicos que surgem em cada comunidade, resultantes das suas próprias experiências e vivências compartilhadas pelos membros, mesmo que esses conhecimentos sejam diferentes do modelo exigido pelo positivismo científico.

Moita Lopes (2006), assim como Pennycook e Makoni (2019), destaca que a LA é uma ferramenta para a transformação social. Trata-se de uma abordagem relativamente recente, pois na década de 1990, essa visão ainda estava em desenvolvimento. De acordo com Pennycook e Makoni (2019), a LA estava presa a concepções da era moderna, dos séculos XV ao XVIII, nas quais a pesquisa científica exigia que o pesquisador fosse neutro e objetivo, sem levar em conta as questões políticas e históricas relacionadas ao objeto de estudo, no caso, a língua.

Já na contemporaneidade, a LA pode desempenhar um papel que vai além do cientificismo pregado pelo positivismo. Assim como esses autores, acredito que não há uma abordagem universal que sirva para explicar a linguagem em todas as dimensões e em sua totalidade. Desse modo, Moita Lopes (2006, p. 22) aponta que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer

⁴ O cartaz reproduz um provérbio da África: Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caça seguirão glorificando ao caçador (tradução minha).

LA”.

Sendo assim, tal abordagem pode suscitar desconforto em diversos pesquisadores, especialmente aqueles que enxergam a língua como um conhecimento estático. A prática de autorreflexão pode colocar em risco o poder acadêmico das pessoas que vão de encontro às mudanças em seu campo de estudo, uma vez que conhecimento é uma forma de poder, e o linguista “normal”⁵ tende a resistir a questionamentos que põem em xeque sua autoridade.

Em determinado momento da minha pesquisa, durante uma discussão sobre o feminismo com alguns alunos, notei que me faltavam argumentos para sustentar meu ponto de vista. Tal situação me fez refletir que, se estivesse ministrando uma aula de gramática tradicional, teria mais segurança para debater sobre o tema em questão.

Tal situação me levou a perceber que, apesar de reconhecer a necessidade de uma abordagem decolonial no meu ensino e de mudar minha forma de aprendizado, ministrar aulas sobre questões que ainda estou em processo de aprendizagem, como o feminismo, me levou a sair da minha zona de conforto, que era o ensino de gramática. Caminhar em direção a uma prática de ensino decolonial não é uma tarefa fácil e, muitas vezes, foi doloroso, pois vivi e ainda vivo sobre o jugo do colonialismo, em que a libertação é difícil de ser alcançada.

Por isso, me respaldo em Moita Lopes (2006), quando destaca a importância de considerar a LA como uma área interdisciplinar que envolve não apenas a análise de linguagem, mas também questões sociais, culturais e políticas relacionadas ao uso da linguagem.

Para construir um conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área de estudos, na verdade, como áreas tais como estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negros, estudos afro-asiáticos etc. (Moita Lopes, 2006, p. 97).

Nesse sentido, a Linguística Aplicada é caracterizada como uma ciência “indisciplinada”, uma vez que não se encontra restrita a um conjunto dogmático, ou seja, um arcabouço completo e inalterável de teorias e metodologias. Pelo contrário, essa área do conhecimento encontra-se em constante reflexão, questionando tanto a si mesma quanto ao seu objeto de estudo. O autor defende, portanto, que é possível adotar uma forma de fazer LA em consonância com as visões de mundo dos linguistas, com foco no mundo “real” das pessoas, considerando seus contextos sociais, culturais, políticos, históricos, entre outros

⁵ Para Moita Lopes (2006), o linguista “normal” é aquele que segue os moldes dos conhecimentos científicos, com objetos e métodos sistematizados, em que a sua base epistemológica basta. Enquanto o linguista aplicado está em constante diálogo com outras áreas de conhecimento.

aspectos relevantes.

Nesta perspectiva, Fabrício argumenta que

Esses estudos abordam a linguagem conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais (Fabrício, 2006, p. 48).

Fabrício (2006) destaca a importância da linguagem, do contexto social, do comportamento e das atividades humanas, argumentando que a língua não é algo estático, mas sim um fenômeno em constante interação com as práticas discursivas que moldam a experiência das pessoas ao longo do tempo.

Moita Lopes (2006) acrescenta que a Linguística Aplicada não pode ser considerada como uma prática abstrata, desvinculada do mundo social, visto que se encontra permeada pelos conflitos de interesse presentes em cada sociedade, e, portanto, está intrinsecamente relacionada à obtenção, manutenção e distribuição do poder.

Nesse sentido, a LA surge como uma ciência crítica, em busca de alternativas, a fim de enfrentar a injustiça e a desigualdade. Entre outros objetivos, essa vertente propõe visibilizar os grupos marginalizados, empoderando, conscientizando, decolonizando comportamentos e saberes opressivos. Por isso, Moita Lopes (2006, p. 26) diz que “não surpreende que essa visão da LA como INdisciplina, além de causar desconforto, representa muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis”.

Posto isso, posso dizer que a Linguística Aplicada é uma ciência que se preocupa com a relação entre linguagem e sociedade, e com o uso dos conhecimentos linguísticos em contextos reais. Nesse contexto, uma perspectiva importante da linguística aplicada é o letramento crítico, que se preocupa em desenvolver habilidades de leitura e de escrita que possibilitaram uma compreensão crítica da sociedade e dos discursos que a constituem.

Nessa abordagem, a linguagem é vista como um instrumento de poder que pode ser usado para manter ou subverter as relações de dominação. Assim, a educação em letramento crítico busca desenvolver a capacidade dos estudantes de analisar criticamente os textos e os contextos em que estão inseridos, de modo que possam se posicionar de forma consciente e transformadora. Segundo Janks (2018, p. 15), “Foucault (1972, p. 123) sugere que ‘o discurso é o poder que deve ser aproveitado porque ele reconhece sua capacidade de nos produzir como tipos específicos de seres humanos’”.

Dessa forma, acredito que a LA, na perspectiva do letramento crítico e dos estudos decoloniais, pode contribuir para uma educação mais crítica e inclusiva, que leve em conta as diferentes realidades e perspectivas dos indivíduos envolvidos, e que busque a construção de uma sociedade mais justa. Em consonância a isso, uma das participantes da pesquisa, Ângela, escreveu:

Gratidão pelo fato de existirem docentes que tem interesse em ensinar sobre assuntos como esses e, consequentemente, reconhecem os perigos do machismo em diversos setores da sociedade (principalmente no ambiente escolar). Além disso, relembrei como a minha desconstrução, até mesmo sendo mulher, é necessária.⁶

Neste fragmento, noto que a participante expressa gratidão por existirem professores que abordam temas como o machismo. Além disso, destaca a necessidade de reconhecer os perigos do machismo em diferentes setores da sociedade, principalmente, no ambiente escolar e enfatiza a sua desconstrução pessoal. Posto isso, acredito que, por meio do letramento crítico, podemos nos engajar de maneira ativa no mundo, utilizando a linguagem como um movimento de empoderamento e de emancipação.

Diante disso, na próxima subseção, discutirei sobre o letramento crítico por acreditar que ele é importante para auxiliar os alunos a se tornarem cidadãos críticos, capazes de tomar decisões mais conscientes e participar de debates sociais. Ele também pode ajudar as pessoas a se protegerem contra a desinformação e as notícias falsas, que podem ser prejudiciais para os indivíduos e para a sociedade como um todo.

2.1 Letramento crítico: caminhos para uma educação libertadora

Libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar es enseñar a dudar.⁷

(Eduardo Galeano)

Até os anos 1960, as habilidades de leitura e de escrita eram vistas como “sinônimos do domínio de um código de escrita” (Duboc, 2015, p. 216-217), em que saber ler significava ter domínio sobre esse código. Essa visão foi definida por Street (1995) como o modelo autônomo de letramento, em que a leitura era vista como um ato individual,

⁶ Resposta à pergunta do questionário de pesquisa: “O que você sentiu ao estudar temas como o machismo e o feminismo?”.

⁷ Livres são os que criam, não os que copiam, e livres são os que pensam, não os que obedecem. Ensinar é ensinar a duvidar (tradução minha).

independentemente das condições sociais e históricas do leitor.

A partir dos anos 1980, no entanto, vários teóricos começaram a questionar essa visão autônoma da leitura e a propor o conceito de letramento como prática social. Isso significa dizer que ler é uma atividade que está inserida em contextos sociais e históricos específicos, e que os sentidos e significados são construídos socialmente e influenciados por questões de poder e ideologia. Dessa forma, o conceito de letramento como prática social destaca a importância das condições sociais e históricas na produção de sentidos a partir da leitura. Sobre isso, Duboc (2015) destaca que

É a partir dos anos oitenta que vários teóricos começam a questionar esse conceito de leitura, inaugurando, assim, o conceito de letramento como prática social. Esse conceito parte da premissa de que ler constitui um ato social, pois os sentidos são construídos socialmente, sendo influenciados por questões de poder e de ideologia (Duboc, 2015, p. 216-217).

Diante disso, Street (1995) propõe o modelo ideológico de letramento que é justamente aquele que se preocupa com os usos sociais da língua, não se prendendo, exclusivamente, à estrutura e à codificação. A língua enquanto prática social está sujeita a sofrer influência das camadas de poder, e um leitor crítico precisa identificar como ocorrem os discursos de exclusão e de inclusão.

Janks (2016) destaca que o letramento crítico vai além do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, envolvendo também uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais, políticas e culturais que afetam a produção e a recepção de textos. Para isso, é necessário que os alunos aprendam a analisar e questionar os discursos presentes na sociedade, bem como identificar e contestar as desigualdades e injustiças que permeiam o mundo contemporâneo.

Para isso, Janks (2016, p. 21) propõe algumas perguntas que podem auxiliar na compreensão acerca da finalidade de cada discurso:

Quem se beneficia e para quem essa posição ofertada é desvantajosa? Quem inclui? Quem exclui? Como essa situação, pessoa ou ação são construídas? Há outras possibilidades de caminhos de interpretar o que acontece? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Quais interesses estão sendo atendidos?

Compreendo que o letramento crítico permite que os alunos se identifiquem e desafiem os estereótipos, preconceitos e desigualdades presentes nos textos e na comunicação em geral. Isso implica em desenvolver a capacidade de ler e escrever de forma crítica,

analisando textos sob diferentes perspectivas e considerando o seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com base nessa reflexão, acredito que não é possível falar em letramento crítico sem citar o educador, filósofo e pensador social brasileiro, Paulo Freire, que desenvolveu uma abordagem crítica e libertadora sobre a educação. Sua teoria educacional é baseada na ideia de que a educação deve ser um processo de libertação, em que os alunos aprendam a pensar criticamente e a questionar as estruturas sociais que os oprimem. Nesse sentido, Duboc (2015, p. 217) confirma a colaboração das ideias de Freire ao dizer que “o conceito de letramento crítico tem origens nos anos sessenta e advém de contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia crítica freireana”.

Apesar de Paulo Freire não ter usado o termo letramento crítico, muitos estudiosos consideram que as ideias principais dessa teoria foram baseadas nas obras dele. De acordo com Baltar e Bezerra (2000, p. 150),

Assumimos aqui uma postura que considera Freire a fonte seminal dos estudos de Letramentos, embora tenha optado por usar termos como: pedagogia emancipatória, crítica, libertadora e empoderamento. Autores como Ferreiro (2003), Gadotti (2005), Geraldi (2010) e Baltar (2012) também corroboram para resguardarem a Freire a fonte originária acerca dos estudos de letramentos. Ferreiro (2003) acentua que não utiliza o termo letramento por acreditar que alfabetização, aos modos freireanos, já contemplaria esses estudos.

Os estudos sobre letramento crítico tiveram início na década de 1960, com base na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux (Tilio, 2017). De acordo com Santos e Ifa (2013), o conceito de letramento crítico possui múltiplas concepções; uma delas, inspirada no conceito de Gee (1996) e Baynham (2015), pode ser sintetizada como forma de possibilitar o pensamento reflexivo, com vistas a identificar a relação de poder implícita em cada discurso e os interesses sociais, políticos e econômicos ocultos. Ou seja, não somente contribuir com a aprendizagem e a compreensão, mas despertar em cada um o engajamento e o estímulo à ação social.

Para tanto, remeto-me a Freire (1987, p. 269), no livro *Pedagogia do Oprimido*, em que afirma: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Entendo a importância dessa frase dentro da perspectiva do letramento crítico, posto que a educação tradicional, muitas vezes, ensina as pessoas a memorizarem informações sem pensar criticamente sobre elas, tornando-as passivas e submissas às autoridades.

Em contrapartida, o letramento crítico enfatiza a habilidade de ler e de escrever de forma crítica e reflexiva, entendendo o poder das palavras e da linguagem em relação às

estruturas sociais. Com esse objetivo em mente, tenho buscado uma transformação gradual, e acredito que estou em um processo de desconstrução da metodologia tradicional, na qual a gramática era o meu foco de ensino. Para isso, trabalhei com temas mais atuais e relevantes para meus alunos, como machismo, feminismo e padrões de beleza. Dentro dessas temáticas, levantei questionamentos que estimulassem o debate, a fim de fomentar o letramento crítico.

Freire (2011) faz uma crítica à educação tradicional e propõe uma pedagogia libertadora, baseada na conscientização e na participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, em que o professor não é o detentor do conhecimento, mas sim um facilitador, que busca construir junto com seus alunos um aprendizado mais significativo e contextualizado.

No entanto, como professora, reconheço que mesmo tentando adotar essa abordagem, ainda encontro dificuldades devido ao longo tempo de ensino com a metodologia tradicional. Além disso, percebo que alguns alunos se acostumaram com esse método e até acreditam que seja a melhor forma de aprender. Como podemos ver na resposta do aluno Júnior à pergunta: “O que você aprendeu com as nossas discussões sobre machismo e feminismo?”, ele respondeu: *“Muitas coisas eu não concordo, vi mais aula sobre machismo do que o espanhol em si, de como escrever melhor, adjetivos e etc.”*

Diante da resposta concedida pelo estudante, observei certo descontentamento, ressaltando que preferiria ter tido mais aulas de Espanhol tradicional. Para mim, isso evidencia como a abordagem convencional pode moldar a maneira como os alunos percebem o processo de aprendizagem, em que a língua é entendida como uma expressão da normatização, deixando de lado o seu caráter social, vivo e dinâmico.

Por outro lado, essa colocação me fez entender que preciso encontrar caminhos para trabalhar a gramática de forma mais discursiva e, ao mesmo tempo, expor aos alunos os meus objetivos de ensino-aprendizagem do idioma espanhol, focado em textos. Pode ser que os discentes também precisem de uma formação nesse sentido, ou seja, entender que elementos gramaticais e lexicais podem ser aprendidos por meio da leitura, discussão e produção textual e que “a compreensão de que o funcionamento da língua vai muito além do domínio de suas regras gramaticais” (Meniconi; Silveira, 2016, p. 167).

Ao adotar essa abordagem, acredito que estou proporcionando uma formação mais completa, que vai além do aprendizado mecânico da gramática, mas, ao mesmo tempo, tento deixar claro ao aluno como estamos estudando a gramática dentro desse contexto. Isso é algo que demanda muito estudo, pois, ao longo dos anos, mesmo utilizando atividades

motivacionais, como músicas, jogos e dinâmicas, percebi que o ensino tradicional centrado ainda prevalecia em minhas práticas.

Conforme mencionei na introdução deste trabalho, o início da minha mudança de perspectiva ocorreu durante o curso *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Agindo para Transformar Realidades*, promovido pela UFAL, em 2021. A partir desse curso, passei a compreender que é fundamental romper com paradigmas tradicionais e trabalhar o ensino da língua sob a perspectiva do letramento crítico. Além disso, a abordagem decolonial trouxe à tona a necessidade de valorizar a diversidade linguística e cultural dos países hispano-falantes, bem como promover uma desconstrução dos estereótipos e preconceitos associados ao idioma e à cultura.

Hoje, busco trabalhar por meio de conteúdos que reflitam as perspectivas do letramento crítico e da decolonialidade, introduzindo temas contemporâneos como feminismo e machismo, em sala de aula. Em conjunto com meus alunos, viso explorar experiências e opiniões sobre esses tópicos, partindo da realidade dos estudantes. Apesar dos desafios, vejo os alunos mais participativos e tecendo questionamentos que, em muitos momentos, eu não tenho respostas prontas, contudo, buscamolas juntos.

Nesse sentido para Freire (2007), a aprendizagem da leitura devia partir da realidade do aluno, assim sua abordagem educacional se baseia na experiência e nas vivências, buscando compreender o contexto em que eles estão inseridos para que, a partir daí, seja possível desenvolver uma educação mais significativa e transformadora. Nesses termos, a leitura não deve ser vista como uma simples decodificação de palavras, mas sim como uma prática social, que envolve interpretação e reflexão crítica sobre o mundo.

Acredito que, ao trabalhar com temáticas, posso contribuir para a formação de alunos mais humanos e menos preconceituosos. O meu intuito, ao trazer essas questões para a sala de aula, é o de permitir que os discentes se identifiquem com o que estão aprendendo e apliquem esse conhecimento em suas vidas de forma significativa. Gadotti (1996), ao discutir sobre o modelo pedagógico de Freire, destaca que

A partir dessa sua prática, criou o método, que o tornaria conhecido no mundo, fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (Gadotti, 1996, p. 72).

Dessa maneira, a importância da teoria de Paulo Freire e do letramento crítico reside no fato de que elas oferecem uma perspectiva poderosa e libertadora sobre a educação,

desafiando as estruturas sociais opressivas e preparando as pessoas para uma atuação agentiva. Por esses motivos, essa teoria tem sido adotada em todo o mundo, sendo uma referência para muitos educadores e ativistas sociais comprometidos com a luta pela justiça e pela igualdade.

O letramento crítico, portanto, possibilita a compreensão da realidade social na qual a pessoa está inserida, levando-a a reivindicar direitos inerentes a todos os seres humanos, em especial o direito de fala, independentemente das identidades e dos poderes que exercem na sociedade. Para Janks (2016, p. 30),

As diferenças de identidade e poder afetam a decisão sobre quem tem o direito de falar e agir em diferentes situações. Elas também influenciam a escolha de quem é ouvido quando fala ou se faz notar no curso de uma ação. Nossa posição diante dessas diferenças afeta nossas ideias a respeito de quem tem uma variedade linguística importante ou não.

Compreendo, desse modo, que os textos não são neutros, pois é por meio do letramento crítico que começamos a questionar coisas que até então não nos inquietavam. Nesse contexto, será possível observar, por meio das análises de dados, como os alunos percebiam o movimento feminista e como esse pensamento foi problematizado, a partir das leituras e das aulas ministradas.

Desse modo, a sala de aula se tornou um “espaço para entender que poder, acesso, identidade e diferenças, juntos, são questões interconectadas pela linguagem” (*Ibidem*, p. 22). Sendo assim, o letramento crítico promove a capacidade de compreender, analisar e avaliar textos de forma reflexiva e crítica, considerando o contexto social, político e cultural em que são produzidos e recebidos. O letramento crítico, portanto, nos ajuda a ter a habilidade de analisar e interpretar criticamente textos e informações, avaliando sua veracidade, confiança e intenção. Também envolve a capacidade de compreender como o poder e as estruturas sociais influenciam a produção, distribuição e recepção de informações.

Em outras palavras, o letramento crítico é uma habilidade essencial para a participação ativa e consciente na sociedade e na tomada de decisões. Ao falar sobre letramento crítico, Jordão (2016, p. 43) destaca que

Não é uma metodologia de ensino voltada para resultados mensuráveis, nem se apresenta de forma separada ou separável da atitude dos sujeitos que o esposam. Por isso ele costuma ser comentado a partir da visão de mundo que o embasa, ampliando-se para várias esferas da prática social. Ele é uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo.

A abordagem do letramento crítico é influenciada pela visão de mundo que a sustenta e pode ser aplicada em várias esferas da prática social. Seus pressupostos incluem uma perspectiva ontológica respeitosa e uma epistemologia democrática que podem ser produtivas no ambiente educacional, promovendo uma participação ativa e crítica dos alunos.

Ainda, de acordo com Jordão (2016, p. 44), o letramento crítico é “uma abordagem educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora”. Nessa linha de raciocínio, podemos entender que as práticas de letramento podem abrir novas possibilidades de interpretação da realidade, permitindo-nos refletir sobre como ecoa o legado colonial europeu que afetou e afeta amplamente o mundo, inclusive, a América Latina.

Na próxima subseção, abordo a trajetória pela qual a língua espanhola iniciou seu entrelaçamento com minha vida, experiências, vivências que formaram parte no meu aprendizado da língua. Além disso, destaco a correlação entre o ato de imergir na Linguística Aplicada e o exercício político de tal empreendimento, ressaltando a compreensão de que a prática linguística transcende os limites do mero aspecto comunicativo, configurando-se como uma expressão consciente e ativa na esfera política.

2.2 Por uma educação inclusiva: além das fronteiras geográficas

Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo.⁸

(Eduardo Galeano)

Em 2005, após concluir a formação em Letras com dupla habilitação em Português e Espanhol, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), iniciei a minha atuação docente na disciplina de Língua Espanhola em uma escola privada, com turmas de Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Embora tenha sido um desafio, dado que meu conhecimento em língua espanhola se restringia à graduação, empreendi esforços para me aprimorar, constantemente, com o intuito de adquirir domínio sobre o conteúdo a ser ministrado.

Após dois anos de trabalho, fui aprovada em concurso público para lecionar a disciplina de Espanhol, na Escola Estadual Eduardo da Mota Trigueiro, na qual permaneci até 2012, momento em que a instituição passou a ofertar apenas o Ensino Fundamental e não

⁸ Muita gente pequena, em lugares pequenos, fazendo coisas pequenas, podem mudar o mundo (tradução minha).

havia espanhol no currículo dessa etapa. Nesse mesmo ano, comecei a ministrar aulas no colégio vizinho, Escola Estadual Professor Theotônio Vilela Brandão, onde atuei até 2013.

De 2010 a 2013, concomitantemente às aulas ministradas no Ensino Médio, fui aprovada como Professora Substituta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). E, em 2013, fui aprovada no concurso do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), atuando como docente, inicialmente, no *campus* Penedo e, posteriormente, no *campus* Maceió, onde desenvolvo esta pesquisa de mestrado.

Apaixonei-me pela língua espanhola ainda na infância. Um amigo tinha um dicionário de espanhol, pedi emprestado e resolvi copiar as palavras que eu gostaria de aprender. Essa experiência ampliou o meu conhecimento linguístico, como a descoberta de que as palavras finalizadas com *-ável* em português adotam a terminação *-able*, e as terminadas em *-agem* se transformam em *-aje*. Tempos depois, já na adolescência, meu irmão mais velho, – o que escolheu equivocadamente o meu nome –, presenteou-me com um curso de espanhol que, na época, era vendido nas bancas de revista e vinha com uma fita cassete. A partir desse momento, comecei a aprender o idioma que tanto amo.

Quando iniciei os estudos sobre a língua espanhola, percebi a sua importância, uma vez que é um dos idiomas mais falados do mundo. É a língua oficial de vinte e um países e está presente nos cinco continentes, ainda que somente seja oficial em quatro deles, como: África (Guiné Equatorial); América (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Venezuela e Uruguai); Europa (Espanha); e Oceania (Chile – Ilha de Páscoa). Na Ásia, o espanhol é falado em Filipinas, mas não é a língua oficial.

De acordo com Costa, Rodrigues e Freitas (2009), a disciplina Língua Espanhola tem feito parte do currículo escolar brasileiro por quase um século. A primeira referência à sua inclusão no ensino básico foi em 1919, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Em 1942, o Espanhol foi oficialmente adicionado ao currículo brasileiro a partir da Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244/42, que determinou a sua inclusão no 2º Ciclo do Ensino Secundário, tanto no Clássico quanto no Científico. Desde então, com a promulgação de diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e das mudanças políticas e relações com países hispano-americanos, o ensino da Língua Espanhola teve um crescimento gradativo.

Durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2006), foi

promulgada a Lei nº 11.161, em 5 de agosto de 2005, popularmente conhecida como a Lei do Espanhol, que estabelecia a obrigatoriedade da oferta do ensino da Língua Espanhola em todas as instituições de Ensino Médio do país. Ela também facultava essa oferta para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e as escolas tinham até 2010 para se adaptarem às novas exigências.

A referida lei foi uma resposta à necessidade de aprimorar as relações comerciais e culturais entre o Brasil e os países de língua espanhola, na América Latina, pois o Brasil é único país latino-americano que tem o português como língua oficial, e, com isso, houve um afastamento cultural, em que também nos afastou do sentimento de pertença à América Latina. Essa falta de pertencimento me causa inquietação porque, culturalmente falando, a América Latina não se resume a um território, a um espaço geográfico, trata-se, pois, de uma reunião de tradições, variações linguísticas e étnicas que se misturam.

Essa reflexão contribui para a busca de uma identidade latino-americana que, por vezes, desconhecemos ou não cremos ser pertencentes a ela. Diante disso, acredito que, devido ao distanciamento geográfico e linguístico em relação aos outros povos latinos, nós brasileiros não nos sentimos parte da América Latina. Por isso, o ensino da Língua Espanhola é crucial, uma vez que muitos aprendizes somente têm a oportunidade de ter contato com essa língua adicional⁹ dentro da sala de aula.

A oferta obrigatória do ensino de Espanhol pelas escolas e com matrícula facultativa para o aluno estabelecida pela Lei nº 11.161, de 2005, foi uma conquista significativa para o Brasil, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprender uma língua adicional que está intrinsecamente ligada à nossa identidade latino-americana. Essa medida promoveu um importante passo em direção à valorização da nossa herança cultural e do fortalecimento dos nossos laços com os demais países da América Latina.

Nesse sentido, acredito que, por meio do ensino do Espanhol, podemos superar essa barreira e nos aproximar dos nossos vizinhos, de modo que os brasileiros passem a perceber a importância de se reconhecerem como parte integrante da América Latina. A sala de aula é o local onde muitos alunos entram em contato com essa língua, muitas vezes, tornando-se a única ocasião em que podem estudá-la.

Em contraposição aos avanços que o Espanhol vinha conquistando no currículo

⁹ Optei por utilizar o termo “língua adicional” ao invés de “língua estrangeira”, pois a palavra “estrangeira” sugere algo que não é nosso, algo estranho e externo. Ao abordar a língua como “adicional”, enfatizo a importância de adicionar uma ou mais línguas ao repertório cultural do aprendiz, integrando-o à sociedade contemporânea (Schlatter; Garcez, 2012). Também entendo a língua adicional como Moreira Júnior (2016), sendo ela uma questão de identidade e posicionamento político, representando uma forma de resistência e reflexão sobre as dinâmicas linguísticas atuais, desafiando a hegemonia de uma língua sobre outras.

brasileiro, em 2016, surgiu uma proposta de reforma do Ensino Médio, a MP nº 746/2016, trazendo consigo a preocupação de que o Espanhol pudesse ser excluído das disciplinas obrigatórias. Esse cenário impulsionou o movimento *Fica Espanhol*. Movimento este, que luta pela permanência do ensino da língua nos currículos escolares, uma vez que a reforma não previa a inclusão da disciplina em nenhum dos itinerários formativos, sendo a Língua Espanhola excluída da maioria das instituições de ensino no território brasileiro.

Em 2020, com o propósito de discutir o ensino de espanhol, Lorena Blemith, professora do estado de Goiás, gravou um vídeo convidando os professores de Espanhol para uma reunião nacional. Essa reunião, realizada virtualmente, foi o ponto de partida para a proposta e criação do *Fica Espanhol* como movimento nacional: *Fica Espanhol Brasil* (Matos; Santos, 2023).

Apesar da luta, em Alagoas, na rede pública estadual, o Espanhol foi reintegrado como disciplina eletiva, mas com uma carga horária significativamente reduzida, visto que, anteriormente, ela fazia parte da matriz curricular comum com 1h/aula semanal em cada turma do Ensino Médio e, ao se tornar disciplina eletiva, foi condensada para apenas 1h ou 2h/aula para no Ensino Médio. Acerca disso, Cintra Xavier *et al.* (2020, p. 1426) afirmam que

Grande parte das escolas que vinha ofertando o idioma no Ensino Fundamental e Médio, lamentavelmente, acabou excluindo-o de seus currículos e programas de ensino, após a promulgação da Lei nº13.415/2017, conhecida como a “Reforma do Ensino Médio”, que revogou a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola.

A nova reforma do Ensino Médio resultou em um retrocesso significativo, pois o Espanhol foi eliminado tanto da grade curricular quanto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desencadeando uma mobilização em prol da sua manutenção nas escolas, por meio do movimento *Fica Espanhol*.

A BNCC determina o ensino da “língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (Brasil, 2017, p. 476). No entanto, essa diretriz não foi seguida nas escolas públicas e em algumas escolas privadas de Alagoas, sendo atualmente, o Instituto Federal de Alagoas uma das poucas instituições do estado em que o espanhol é mantido como componente obrigatório, resultado da luta dos professores por sua continuidade. Eu, enquanto professora dessa língua adicional e linguista aplicada, compreendo a relevância do movimento "Fica Espanhol", pois, acredito que ensinar uma língua não é apenas um ato acadêmico, mas também uma manifestação política (Moita Lopes,

2009). Como corroboram Matos e Santos (2023, p. 118) o currículo é um “espaço de poder e território em disputa”, assim a permanência da Língua Espanhola é “um ato de resistência e de posicionamento político”.

Além do mais, a necessidade de defesa dessa língua se deve ao fato de ser o Brasil um país de grande extensão territorial e com quase todas as suas fronteiras dentro da América Latina, com países que falam espanhol, exceto pelas Guianas e Suriname. Devido à semelhança entre o português e o espanhol, muitas vezes, há a ilusão de que a comunicação com os países vizinhos é fácil e descomplicada. No entanto, essa crença pode ser enganosa, pois as diferenças entre as duas línguas podem apresentar desafios na comunicação. De modo geral, os estudantes brasileiros acabam subestimando a importância do aprendizado da Língua Espanhola por sua semelhança com o português (Kulikowski; González, 1999). E, para além disso, por questões hegemônicas e eurocêntricas, há o apagamento da América Latina.

Aprender uma língua adicional representa um desafio para qualquer pessoa, devido a várias razões, sejam elas de natureza formal (gramática, pronúncia e estrutura da língua); afetiva (sentimentos de vergonha ou ansiedade, dificultada na prática oral da língua); falta de tempo (conciliar a aprendizagem de uma língua com outras obrigações, como trabalho, estudo e família), ou dedicação (a aquisição de uma língua requer um esforço constante e uma prática diária). Nessa perspectiva, ser proficiente em uma língua é um objetivo que poucos alcançam, pois isso envolve mais do que simplesmente falar e entender o que foi dito, requer também a capacidade de interagir e usar a língua de forma adequada em cada situação.

Diante do exposto, posso afirmar que o desconhecimento da cultura do outro é um fator que influencia e contribui para o fracasso no ensino-aprendizagem de uma língua adicional. Aprender uma língua não se limita apenas às estruturas linguísticas, mas requer a construção de significados com base na realidade do aprendiz e do que ele aprende. Sendo assim, torna-se mais significativo aprender uma língua adicional quando se tem conhecimento sobre quem fala, onde se fala e a origem da língua estudada, permitindo que os alunos sejam transformados pela nova compreensão e percepção do mundo (Jordão, 2006).

Nesse sentido, adoto a concepção de linguagem sociointeracionista de Bakhtin/Volochinov (2014), que a entende como produto de interações sociais. Dessa forma, para aprender uma língua é necessário desenvolver um pensamento crítico e a concepção de mundo, respeitando as diferentes identidades. Acredito que o conceito de língua por mim adotado se assemelhe ao que Jordão (2016, p. 43) cita como o conceito de língua para o letramento crítico:

O LC entende língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos (em coparticipação com suas comunidades interpretativas). Nessa concepção, textos, ou quaisquer unidades de sentido, verbais ou não-verbais, são construídos ativamente em ações interpretativas.

Esse conceito também vai ao encontro da perspectiva teórica da Linguística Aplicada, a qual me respaldo nesta pesquisa, como discutido anteriormente nesta seção, pois busca promover, junto ao processo de ensino-aprendizagem do idioma espanhol, reflexões sobre problemas sociais, como o machismo, o feminismo e os padrões de beleza.

Na próxima seção, discuto sobre a influência do colonialismo na América Latina, promovendo discussões acerca da decolonialidade, que se trata uma teoria fundamental para o desenvolvimento da consciência política e cidadã, conectando questões sociais aos conteúdos curriculares.

3 QUIPUS: A COMUNICAÇÃO INCA COMO SIMBÓLO DE RESISTÊNCIA

Desde los tiempos de la conquista y de la esclavitud, a los indios y a los negros les han robado los brazos y las tierras, la fuerza de trabajo y la riqueza; y también la palabra y la memoria.¹⁰

(Eduardo Galeano)

Começo esta seção explicando o que é *Quipus* (figura 1), que em quéchua significa nó. *Quipu* é um sistema de registro e comunicação utilizado pelos povos andinos pré-colombianos, especialmente, pelos Incas, e consiste em uma corda ou cabo principal de lã (geralmente de alpaca, lhama) ou algodão, com várias cordas mais curtas presas a ele, amarradas em posições específicas. Eram usados para gravar informações contábeis, como registros de tributos e censos, bem como histórias e narrativas.

Segundo Karnal (2021, s/p), os Incas “se destacaram por terem criado o único sistema de escrita tridimensional, o *quipu*, formado por cordas e nós de diferentes cores e espessuras que podiam atingir vários metros de comprimento”. Hoje, os *quipus* são importantes símbolos da cultura e da sabedoria andina, e são considerados um exemplo da resistência indígena à colonização.

Figura 1 – Representação de um *Quipu*¹¹



Fonte: A. Davey (2013) – Flickr

O colonialismo teve um impacto profundo na história da América Latina, incluindo a supressão de práticas culturais nativas, como os *quipus*. Durante a colonização, os *quipus* foram considerados inferiores e proibidos pelos colonizadores como uma forma de controlar as culturas locais e impor a cultura e os valores ocidentais. Com isso, o uso do *quipu* foi sendo

¹⁰ Desde os tempos da conquista e da escravidão, roubaram dos indígenas e dos negros seus braços e as terras, a força de trabalho e a riqueza; e a palavra e a memória (tradução minha).

¹¹ Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/adavey/11481789995>. Acesso em: 26 jul. 2023.

gradualmente abandonado, visto como algo primitivo e inferior em relação à escrita dos colonizadores. Sobre isso, Baulenas (2022) escreveu:

Num primeiro momento, com a conquista, os *quipus* foram vistos como objetos idólatras, motivo pelo qual foi ordenada a sua destruição. No entanto, a eficácia do *quipu* como sistema de registo levou os espanhóis a repensarem a sua decisão. Paradoxalmente poucos anos depois da conquista e da queima dos *quipus*, a administração colonial impulsionou a sua utilização para que os indígenas realizassem os censos (Baulenas, 2022, s/p).

Ao longo da história, a humanidade tem utilizado diversos meios de comunicação e de registro de informações, como o *quipu*. No entanto, a chegada dos colonizadores à América Latina trouxe consigo a imposição de uma nova forma que foi a escrita alfabética.

Essa imposição da escrita alfabética é um exemplo da *colonialidade do poder e do saber*, que se refere à manutenção das estruturas de poder e dominação mesmo após a independência formal das colônias (Quijano, 1991). Nesse sentido, a escrita alfabética não apenas substituiu o *quipu*, mas também impôs uma nova forma de organização do conhecimento, que valoriza a linearidade, a objetividade e a universalidade propostas por Augusto Comte e René Descartes.

Ainda que as colônias tenham conquistado sua independência desde o século XVIII, o colonialismo persiste sob uma nova forma mais eficiente: a colonialidade do pensamento, que afeta os povos oprimidos de maneira ainda mais desoladora do que o colonialismo político original. Essa modalidade insidiosa e duradoura de subjugação foi sintetizada por Quijano (1991, p. 12) ao afirmar que

No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad segundo los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él¹².

Quijano (1991) amplia a definição de colonialismo ao descrevê-lo como a maneira pela qual os europeus exerceram “uma relação de dominação direta, política, social e cultural sobre os conquistados de todos os continentes” (*Ibidem*, p. 11). Foi dentro dessa relação de poder colonial que surgiram as desigualdades sociais que persistem até os dias atuais, como o racismo e o preconceito contra os povos indígenas.

¹² Não se trata somente de uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, é uma relação exterior. Trata-se de uma colonização das outras culturas, ainda que sem dúvida em diferente intensidade e profundidade dependendo dos casos. Consiste, em primeiro lugar, em uma colonização do imaginário dos dominados. Ou seja, age na interioridade desse imaginário. Até certo ponto, faz parte dele (tradução minha).

O resgate dos *quipus* e sua valorização, portanto, desempenham um papel fundamental para o reconhecimento e para a valorização das práticas culturais nativas. Diante disso, corroboram para os pressupostos da teoria decolonial, que tem como objetivo resgatar a relevância dos saberes tradicionais e enaltecer as culturas locais, por meio do questionamento dos conhecimentos e dos valores ocidentais dominantes.

A decolonialidade propõe uma ruptura à lógica eurocêntrica, valorizando as diferentes formas de conhecimento e expressão própria de cada cultura. Assim, a preservação e o resgate do uso do *quipu* podem ser compreendidos como uma afirmação da diversidade cultural e epistêmica dos povos andinos.

Durante a minha pesquisa, pude constatar que esses padrões são perpetuados pela e na sociedade ocidental, influenciados pelo eurocentrismo, que considera as características físicas europeias como ideais de beleza. Muitas vezes, esses padrões ignoram e marginalizam características de outras etnias e culturas, impondo estereótipos e reforçando as desigualdades raciais.

Ao estudarmos sobre o feminismo, também busquei desafiar e questionar os meus alunos acerca das estruturas de poder patriarcais e opressoras. Reforcei que é importante reconhecer como as mulheres indígenas e de outras etnias foram submetidas a formas específicas de opressão que, muitas vezes, incluíam a objetificação de seus corpos e a negação de suas identidades.

Além disso, a decolonialidade propõe uma transformação das estruturas de poder, buscando a democratização do conhecimento e a construção de sociedades plurais. Nesse sentido, a valorização do *quipu* pode ser entendida como uma forma de construção de uma Epistemologia do Sul (Santos, 2021), que valoriza os saberes e as formas de expressão dos povos subalternizados pelo racismo, pelo sexismo, pela classe social, pela orientação sexual, pela religião, pela etnia, pelos legados coloniais que perpetuam até hoje e se entrelaçam criando um complexo sistema de opressão. Essa subalternização é fruto do conceito de raça como uma “suposta diferença na estrutura biológica que coloca algumas pessoas em situação natural de inferioridade em relação a outras” (Quijano, 2014, p. 778).

De acordo com Santos (2021, p. 411), as três formas modernas de dominação que foram impostas pelos europeus – o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado – impactam nossas vidas atualmente, mesmo vários séculos após a independência.

Segundo Grosfoguel (2021), não é possível separar completamente o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo, pois essas formas de opressão estão intrinsecamente interligadas e

entrelaçadas nas lógicas civilizatórias da modernidade. O autor argumenta que essas três formas de violência não são sistemas independentes que operam de forma autônoma, pelo contrário, eles se reforçam e se sustentam mutuamente.

Se o capitalismo é genocida, epistemicida, ecológida, racista, cristocêntrico, eurocêntrico, sexista, destruidor de comunidades, do mundo agrário e do campesinato, é porque está alinhado essencialmente às lógicas civilizatórias da modernidade. O capitalismo sempre foi colonial, de modo que sua projeção histórica não é possível sem a expansão colonial (Grosfoguel, 2021, p. 14-15).

O processo de expansão colonialista europeia foi acompanhado de formas de opressão patriarcais e capitalistas, que estabeleceram e mantiveram a autoridade de poder globalmente. Para Grosfoguel (2021), é essencial examinar e confrontar essas lógicas subjacentes para enfrentar os problemas fundamentais do capitalismo e criar alternativas mais justas para a sociedade. É necessário, portanto, decolonizar essa visão imposta que endeusa os colonizadores, a fim de se (re)encontrar um modo plural e genuíno que contemple as peculiaridades das diversas culturas latino-americanas.

No curso de Mecânica, por exemplo, a escassa presença de mulheres na turma não é um mero acaso, mas sim um reflexo de complexas interações entre o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Essas forças sistêmicas moldam a dinâmica educacional e profissional, demandando uma reflexão crítica sobre como podemos romper essas barreiras e promover uma participação mais equitativa e inclusiva em todos os campos de estudo, quebrando estereótipos de que há profissões de homens e mulheres. É relevante notar que, no referido curso, dos catorze professores que ministram disciplinas da área técnica, apenas uma é mulher.

Essa disparidade de gênero não apenas reflete, mas também contribui para a sub-representação feminina entre os estudantes. Em diálogo com a docente, ela compartilhou a experiência desafiadora de ter seu valor profissional constantemente questionado relatando que, no início de cada ano letivo, é comum que alguém, ao vê-la entrar na sala, questione onde está o professor da matéria.

Esses episódios ilustram vividamente os desafios enfrentados por mulheres no campo da mecânica, evidenciando a persistência de estereótipos de gênero arraigados e preconceitos sistêmicos. Superar essas barreiras exige não apenas uma mudança na percepção cultural, mas também uma reestruturação profunda nas instituições educacionais e profissionais, garantindo que todas as pessoas, independentemente do gênero, possam participar plenamente e serem valorizadas em suas contribuições.

Por isso, o movimento *decolonial* é tão importante, visto que busca construir outros

saberes além dos hegemônicos, enquanto *descolonizar* seria “apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento” (Oliveira, 2016, p. 3). Com base nisso, sou adepta da abordagem *decolonial* e acredito que ela representa a luta do povo colonizado contra a colonização, enquanto *descolonizar* seria como desvincular-se do passado, algo que, para mim, não é suficiente para uma verdadeira libertação da opressão em que vivemos desde a colonização da América.

Portanto, reconheço a importância de nós, professoras de Língua Espanhola, despertarmos e estimularmos a criticidade dos nossos estudantes, visando contribuir para a formação consciente, cidadã e transformadora. Diante disso, desenvolvi um trabalho que aborda temas transversais, como o feminismo, o machismo e os padrões de beleza, que tinham como intuito promover uma reflexão crítica e uma conscientização a respeito dessas problemáticas.

Até o presente momento, discuti sobre as teorias do letramento crítico e da decolonialidade, na próxima subseção, dialogo a respeito da inter-relação entre essas duas teorias no ensino de Língua Espanhola.

3.1 Decolonialidade, letramento crítico e ensino de espanhol: relações necessárias

Vinieron. Ellos tenían la Biblia y nosotros teníamos la tierra. Y nos dijeron: "Cierren los ojos y recen", Y cuando abrimos los ojos, ellos tenían la tierra y nosotros teníamos la Biblia.¹³

(Eduardo Galeano)

Quando comecei a estudar acerca da decolonialidade, deparei-me com o seguinte questionamento: O que eu faço com a Espanha nesse processo? Essa inquietação surgiu em razão da importância que a Espanha tem na difusão da língua espanhola no Brasil, por exemplo, por meio da *Consejería de Educación*¹⁴, promovendo cursos para professores de Espanhol. Além disso, por muito tempo, foi hegemonicamente detentora das publicações dos livros didáticos brasileiros.

¹³ Vieram. Eles tinham a Bíblia e nós tínhamos a terra. E nos disseram: "Fechem os olhos e rezem", e quando abrimos os olhos, eles tinham a terra e nós tínhamos a Bíblia (tradução minha).

¹⁴ A *Consejería de Educación* é a instituição que representa no Brasil o *Ministerio de Educación y Formación Profesional de España*. Gestiona as políticas educativas e científicas da Espanha, no Brasil.

A maioria desses livros se concentrava apenas em temas relacionados à Espanha, abordando aspectos culturais como festividades, obras de arte, museus e locais desse país. Em relação à língua, eles mencionam apenas o vocabulário e a gramática específicos do país, como o uso do “*vosotros*”, que não é comum na maioria das nações latino-americanas. Como resultado, a América Latina é ignorada, tanto em suas variações linguísticas, quanto pelo apagamento das línguas indígenas como o *quéchua*, o *aymara* e o *guarani*; e das línguas africanas, como o *ri palenque*.

Voltando à pergunta inicial, acredito que, enquanto professora de Espanhol, posso e devo apresentar a Espanha e discorrer, por exemplo, sobre as variantes existentes neste local. No entanto, como professora em processo decolonial não posso esquecer, e muito menos invisibilizar, a América Latina. Diante disso, direcionei as minhas aulas a essas temáticas, ao falar sobre a *Abya Yala*, termo criado pelos povos *Kuna* como sinônimo para América.¹⁵

A partir de uma abordagem teórica e política decolonial, podemos compreender as formas de poder e de dominação que se originaram no período colonial e ainda se mantêm presentes nas sociedades atuais, seja ela por meio da língua ou da cultura. Além disso, é importante que o ensino de espanhol não seja visto como um instrumento de dominação cultural ou linguística, mas sim como uma ferramenta para comunicação intercultural e compreensão mútua entre diferentes povos e culturas.

Em minha concepção, é preciso esclarecer como os povos subalternos foram silenciados e tiveram suas culturas apagadas pelos colonizadores, revelando um desrespeito em relação à cultura do outro que, de certa forma, permanece até hoje. Essa desconstrução é uma luta diária, porque vivemos há séculos nessa sociedade impulsionada pelo capitalismo que é eurocêntrico, racista e machista, ou seja, um pacote de poder (Grosfoguel, 2014).

Para aprofundar o entendimento dos estudantes sobre decolonialidade, nas aulas de espanhol, explorei obras de escritores latino-americanos, como a peruana Victoria Santa Cruz, com o poema *Me gritaron negra*¹⁶; e com quadrinhos dos argentinos Quino¹⁷ e Ro Ferrer¹⁸. Além disso, estimei o debate acerca da diversidade linguística e cultural dos países de língua espanhola e no Brasil, mostrando que há muitos sotaques e dialetos diferentes e que

¹⁵ O Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal de Santa Catarina explica que, de acordo com a língua do povo Kuna, *Abya Yala*, “significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá, na Comarca de Kuna Yala (San Blas)”.

¹⁶ Disponível em: <https://encuentratupoema.pe/poema/me-gritaron-negra/>

¹⁷ Disponível em: <https://www.todohistorietas.com.ar/mafalda.htm>

¹⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/roferrerilustradora/>

nenhum é melhor que o outro, com o intuito de que percebessem a diversidade cultural em cada região. Compreendo, portanto, que este tipo de ensino pode levar ao entendimento de que nenhuma língua é homogênea e que existem vozes e expressões artísticas que devem ser valorizadas e respeitadas.

Ao estabelecer esses diálogos, almejei estabelecer uma conexão com os saberes subalternos, reconhecendo a sua relevância e fomentando a participação na transformação social. Isso implica questionar as habilidades de autoridade e os discursos que as sustentam, abrindo espaço para novas formas de pensamento e de prática. Por esse motivo, escolhi temas que, normalmente, são apagados do contexto escolar e que promovem a visibilidade de saberes subalternos que, muitas vezes, são considerados como menos importantes em relação aos conhecimentos propagados pela hegemonia.

Os saberes subalternos são aqueles que emergem das periferias do sistema mundial, de comunidades e grupos marginalizados que foram oprimidos e silenciados pelo poder hegemônico (Mignolo, 2000). São saberes que surgem da experiência de vida dessas comunidades, suas lutas, resistências e conquistas, e que têm uma perspectiva crítica sobre a realidade social e política.

Um exemplo concreto de como a decolonialidade e os saberes subalternos podem se relacionar é a luta pelos direitos das mulheres em prol da igualdade de gêneros. Ao reconhecer a importância e a validade do feminismo, a decolonialidade busca combater o preconceito e reconhecer que, historicamente, as mulheres foram e são excluídas do sistema de poder. Diante disso, compreendo que é meu papel, enquanto professora de língua adicional, contribuir para o processo de mudança e conscientização dos meus alunos.

Outros exemplos são a luta contra o racismo estrutural (Almeida, 2021) e a promoção da igualdade racial, bem como a luta pela afirmação dos direitos dos indígenas, ao reconhecer a importância e a validade do conhecimento e da cultura desses povos. A decolonialidade e os saberes subalternos (Bernardino-Costa, 2015) são fundamentais para a construção de novas formas de conhecimento e de práticas que valorizem a diversidade cultural, a pluralidade de perspectivas, e que busquem superar as desigualdades históricas que foram perpetuadas pelo racismo¹⁹.

Ao longo da minha pesquisa, demonstro como trabalhar a partir dos pressupostos da decolonialidade é uma tarefa extremamente desafiadora, uma vez que a colonialidade permeia profundamente nossa forma de existir e perceber o mundo. Nesse contexto, Grosfoguel (2014,

¹⁹ Na seção 4, explico como funcionou o trabalho com temas transversais e decoloniais nas aulas de Língua Espanhola.

tradução minha), no canal do *youtube* Códigos libres, nos diz: “Você tem que fazer um trabalho que é uma dupla crítica. Por um lado, você vai criticar as estruturas de dominação ocidental; mas por outro lado, você tem que identificar dentro da sua própria tradição o Ocidente dentro de você²⁰”.

Portanto, é imprescindível olhar para dentro de nós mesmos e de nossa tradição cultural e identificar como o ocidente colonial foi internalizado, visto que a colonização não apenas moldou as estruturas sociais e políticas, mas também afetou profundamente a subjetividade das pessoas e suas cosmovisões (Grosfoguel, 2014). Isso significa que as percepções e visões de mundo das sociedades colonizadas foram profundamente afetadas e, em alguns casos, transformadas pelo impacto do colonialismo em suas próprias tradições culturais e históricas.

Nessa perspectiva, acredito que o processo de reflexão e de aprendizado deve ser contínuo para que possamos entender e atuar na transformação das estruturas epistêmicas e sociais que perpetuam a colonialidade do saber. Reconheço, ainda, que a inclusão e a valorização dos saberes subalternos é um passo fundamental para a construção de uma sociedade imparcial e equânime, que respeite a diversidade cultural e promova a transformação.

Para tanto, tomei como ponto de partida autores como Bernardino-Costa (2015), que aborda a necessidade de preservação e do reconhecimento dos saberes subalternos como forma de combater a colonialidade do saber. O estudioso argumenta que a epistemologia ocidental dominante tem sido utilizada como uma ferramenta para a colonização e subjugação de outros modos de conhecimento e propõe a decolonialidade como uma abordagem para decolonizar a produção e circulação de conhecimento.

Essa abordagem pode ajudar a superar a exclusão epistêmica e a desigualdade que ocorre quando os saberes subalternos são marginalizados ou subjugados pela epistemologia dominante, entendendo os saberes subalternos como igualmente válidos e relevantes e, portanto, devem ser incluídos em todas as áreas do conhecimento, desde as ciências naturais até a humanidade.

Além disso, podemos compreender que os saberes subalternos não são simplesmente complementados aos saberes dominantes, mas sim diferentes. Diante disso, há a necessidade de considerar as Epistemologias do Sul, que dizem respeito às formas de conhecimento não

²⁰ “Hay que hacer un trabajo que es una doble crítica. Por un lado, vas a criticar las estructuras de dominación occidentales; pero por otro lado, tienes que identificar dentro de tu propia tradición el Occidente dentro de ti”.

ocidentais, desafiando a hegemonia do conhecimento ocidental. Sobre isso, Bernardino-Costa (2015, p. 33) destaca que

O saber, nos termos das contribuições da teoria da decolonialidade, não é somente o saber produzido pelo intelectual forjado pelo imaginário moderno/colonial, familiarizado com as letras e pertencente a instituições de pesquisa, cuja forma mais desenvolvida são as universidades. Nem tampouco é o produto do conhecimento de uma pessoa familiarizada com a cultura e a tradição acadêmicas, um *expert* em determinada metodologia.

De acordo com o autor, na perspectiva da teoria da decolonialidade, o conhecimento transcende as fronteiras das instituições acadêmicas e não é limitado à produção intelectual de um grupo específico de indivíduos. O saber é concebido como resultante do pensamento humano, não estando restrito a determinados estratos sociais, classes econômicas, raças ou línguas. Esta perspectiva demonstra que a capacidade de reflexão é inerente a todos os seres humanos e que a produção de conhecimento ocorre de maneira abrangente e diversificada.

No contexto das aulas de espanhol, os meus alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões sobre os temas abordados, como, por exemplo, o relato de Andrecal quando nos contou que sua avó era indígena e possuía conhecimentos sobre o tratamento de dores corporais por meio de chás e receitas caseiras. Isso demonstra como não podemos tratar o conhecimento como algo exclusivo dos ambientes formais de ensino, o que somente foi possível a partir de um trabalho de valorização dos conhecimentos trazidos pelos estudantes e de uma dinâmica de sala de aula que permitiu que eles se sentissem à vontade para expressar suas opiniões.

Essa abordagem desafia a concepção de que apenas os especialistas e acadêmicos detêm o monopólio do conhecimento, reconhecendo a importância de todas as contribuições individuais na construção do acervo de saberes. Sobre isso, Grosfoguel (2016) faz uma crítica ao paradigma moderno/colonial da ciência e do conhecimento, argumentando que é necessário superar essa visão eurocêntrica da ciência e promover uma epistemologia decolonial que reconheça a diversidade de saberes e práticas culturais.

Durante as aulas de espanhol, procurei valorizar as contribuições individuais e incentivar os alunos a compartilharem suas perspectivas e experiências pessoais. Mostrei que todos têm conhecimentos e vivências valiosas para contribuir com o aprendizado coletivo, pois, ao não respeitar todas as formas de saberes, poderíamos estar fortalecendo as hierarquias sociais e políticas e perpetuando preconceitos.

Nessa perspectiva, Grosfoguel (2016, p. 159, tradução minha) afirma que “la mayor parte de estas definiciones privilegian elementos culturalistas, y/o de conocimientos

científicos/tecnológicos, para justificarse como ‘civilización superior’”²¹. Esse processo ocorreu no período de colonização, mas se mantém vivo a partir das manifestações da colonialidade, a qual pode ser entendida como uma forma de dominação que surgiu com o processo de colonização e escravização do mundo pelos europeus a partir do século XV (Quijano, 1999). Ela se manifesta na atualidade como um sistema mundial de hierarquias raciais, de gênero, de classe e de geopolítica que perpetua a exploração e a opressão de grande parte da humanidade.

Como exemplo, podemos destacar que os padrões de beleza dominantes frequentemente excluem características étnicas específicas, promovendo uma ideia de beleza que se alinha com as normas culturais ocidentais. Isso pode afetar a autoestima e a aceitação cultural das pessoas. Em uma das minhas turmas, não participante da pesquisa, em que trabalhei esse mesmo conteúdo, uma estudante compartilhou que sua família a pressionava a usar vestidos, embora ela não se sentisse confortável com essa escolha. Mesmo diante de seu desconforto, ela se via obrigada a vestir-se dessa forma devido às expectativas impostas por sua família. Isso retrata uma imposição colonial, visto que as vestimentas também são usadas como meio de controle social, impondo padrões de comportamento considerados apropriados.

Grosfoguel (2016) destaca que os meios que escolhemos para alcançar nossos objetivos podem influenciar os resultados. Se adotarmos métodos que refletem lógicas de opressão da sociedade em sala de aula, corremos o risco de perpetuar as mesmas formas de dominação contra as quais estamos lutando; portanto, temos que evitar que as estruturas injustas se perpetuem enquanto buscamos mudanças.

Los medios no justifican, sino que producen los fines, y si usas medios que reproducen lógicas de opresión y dominación de esta civilización moderna/colonial, terminas reproduciendo nuevamente todas las formas de dominación y explotación contra las cuales estabas luchando, porque las lógicas civilizatorias modernas/coloniales se reciclan nuevamente entrando por la puerta trasera como «medios» que justifican los «fines» (Grosfoguel, 2016, p. 162)²².

Refletindo sobre a minha prática docente, considero que a língua desempenha um papel crucial como aliada na luta contra a perpetuação do poder opressivo. Ao preservar e

²¹ a maior parte destas definições privilegiam elementos culturalistas, e/ou de conhecimentos científicos/tecnológicos, para justificar-se como ‘civilização superior’ (tradução minha).

²² Os meios não justificam, mas produzem os fins, e se você usa meio que reproduzem lógicas de opressão e dominação desta civilização moderna/colonial, você termina reproduzindo novamente todas as formas de dominação e exploração contra as quais você estava lutando, porque as lógicas civilizatórias modernas/coloniais se reciclam novamente entrando pela porta traseira como meios que justificam os fins (tradução minha).

promover línguas minoritárias ou marginalizadas, como as línguas indígenas, as comunidades podem reafirmar sua identidade cultural e resistir à assimilação cultural imposta por estruturas dominantes. Além disso, a linguagem pode ser uma ferramenta eficaz na desconstrução de narrativas opressivas, revelando as sutilezas do poder e destacando experiências frequentemente ignoradas. Pensando na língua espanhola como objeto de estudo da minha pesquisa que, apesar de não ser minoria quando consideramos o número de falantes, pode ser considerada marginalizada ou “inferior” dentro do Brasil quando há, por exemplo, a retirada do ensino da Língua Espanhola em um país latino-americano.

O acesso à linguagem e a habilidade de se expressar são fundamentais para capacitar indivíduos e comunidades, fortalecendo a capacidade de resistir a estruturas opressivas e permitindo a articulação clara de demandas por justiça e igualdade. Além disso, a preservação de línguas pode ser crucial para manter conhecimentos ancestrais e práticas culturais. Ao considerar a língua como uma aliada na luta contra a perpetuação do poder opressivo, reconhecemos seu potencial transformador na promoção da igualdade, da justiça social e na preservação da diversidade cultural.

Hoppe (2014) sublinha a relevância crucial da linguagem no processo de formação crítica. Nesse contexto, ela transcende sua função básica de comunicação, tornando-se essencial para o desenvolvimento da capacidade de análise reflexiva e independente. A autora destaca que é por meio da linguagem que os discursos ganham vida, e a capacidade de analisá-los se torna vital. Essa construção social de significados revela sua importância não apenas como um veículo de comunicação, mas como um elemento central na formação crítica dos cidadãos, contribuindo para uma participação reflexiva na sociedade.

Por conseguinte, nós, enquanto latino-americanos, precisamos falar sobre a importância da linguagem na construção do conhecimento e da identidade cultural, posto que a língua é um espaço de luta e de resistência, sendo a valorização das línguas subalternas uma forma de fortalecer a diversidade cultural. Para isso, abordei, em sala de aula, a diversidade cultural da América Latina. Inicialmente, discutimos sobre as populações indígenas da América Latina, em geral, e sobre as comunidades indígenas de Alagoas, em particular.

Neste momento, observamos que muitos países da região abrigam diferentes etnias, cada uma com suas línguas (estudamos algumas palavras da língua portuguesa e do espanhol que são de origem indígena), costumes, crenças e tradições. A partir disso, discorri sobre a necessidade de preservar essas culturas ancestrais, que são fundamentais para a identidade coletiva.

No contexto do ensino de espanhol, mostrar que há outras línguas na América Latina implica questionar as formas como o espanhol é ensinado e como é construída a relação entre a língua espanhola e as culturas e identidades dos estudantes. Ao utilizar essa perspectiva no ensino de espanhol, é possível fomentar uma reflexão crítica sobre a língua como um instrumento de colonização cultural. Exemplificando essa abordagem, temos o relato de Kauã (fragmento 1), que observa que vivemos em uma sociedade que muitas vezes negligencia o respeito pelas culturas e origens de outros povos, ao ser questionado sobre a presença de temas transversais em sala de aula.

Fragmento 1 – Resposta do aluno Kauã

Júlia: Como foi pra você estudar com temas transversais (como machismo, feminismo, padrões de beleza e povos africanos e indígenas) nas aulas de espanhol? Explique.

Kauã: Diria que interessante. Saber mais sobre esses temas traz aqueles que os estudam o conhecimento verdadeiro sobre eles, já que vivemos em uma sociedade machista, que coloca os padrões de beleza lá no alto, e principalmente uma sociedade que falha no respeito de outros povos e suas origens.

Fonte: Meu acervo (2022).

Noto que na resposta de Kauã há, de certa forma, uma crítica à sociedade machista, aos padrões de beleza elevados e à falta de respeito por outras culturas, mostrando uma postura numa perspectiva decolonial. Ao mencionar que vivemos em uma sociedade que falha no respeito aos povos e suas origens, Kauã está questionando as estruturas de poder e as influências coloniais que contribuem para essas desigualdades. Sua percepção aponta para a necessidade de reconhecimento e correção das falhas existentes na forma como lidamos com as questões relacionadas aos povos originários. Isso ressalta a importância de que o ensino de espanhol pode ir além do aspecto linguístico, abraçando a responsabilidade de promover uma compreensão mais profunda e respeitosa das diversas culturas presentes na América Latina.

Dessa forma, considero que a decolonialidade, o letramento crítico e o ensino de espanhol estão interconectados e que se relacionam diretamente com a necessidade de criar uma educação mais justa e inclusiva, visto que o aprendizado de línguas adicionais tem sido moldado por relações de poder coloniais. Sendo assim, aprender espanhol pode ser um caminho para uma educação outra que permita aos estudantes compreenderem as diferentes perspectivas culturais e históricas que moldaram a língua ao longo do tempo.

Além de nós professores apresentarmos uma postura crítica em relação ao conteúdo ensinado, promovendo a diversidade de vozes e de perspectivas que reflitam a pluralidade cultural do mundo hispânico, é necessário também que o ensino de espanhol vá além da mera transmissão de conteúdo gramatical, incentivando os alunos a explorarem a língua em seu

contexto cultural e social, como vimos na resposta de Kauã sobre o que sentiu ao estudar temas transversais na disciplina de língua espanhola.

Na próxima subseção, abordo a perspectiva do afeto (Spinoza, 2009). A relação entre afeto, decolonialidade e ensino de espanhol pode ser entendida mediante a compreensão das emoções dos alunos e como isso influencia em um processo de aprendizagem que respeite a cultura de cada indivíduo. Adicionalmente, abordo a questão da convivialidade, discutindo suas implicações no contexto tratado.

3.2 Afeto e convivialidade: a simbiose nas relações humanas

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra ‘sentipensante’ para definir el lenguaje que dice la verdad.²³

(Eduardo Galeano)

Sentipensante é um termo utilizado por Fals Borda sobre a fusão entre o intelecto e as emoções. Definido como: “*aquella persona que trata de combinar la mente con el corazón, para guiar la vida por el buen sendero y aguantar los tropiezos*”²⁴ (Fals Borda, 2003, p. 9). Essa integração visa desfazer as perturbações ou desequilíbrios na harmonia da vida. A ideia é que, ao unir elementos racionais e emocionais, o homem sentipensante é capaz de superar os desafios, expressar a verdade e preservar a harmonia essencial à sua existência.

El hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad, tal y como lo recoge Eduardo Galeano en el Libro de los abrazos, rindiendo homenaje a los pescadores de la costa colombiana²⁵. (Fals Borda, 2015, p. 10)

²³ Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedaços? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores da costa colombiana, que inventaram a palavra ‘sentipensar’ para definir a linguagem que diz a verdade (tradução minha).

²⁴ “aquela pessoa que tenta combinar a mente com o coração, para guiar a vida pelo bom caminho e aguentar os tropeços” (tradução minha).

²⁵ O homem sentipensante que combina a razão e o amor, o corpo e o coração, para se desfazer de todas as (más) formações que despedaçam essa harmonia e poder dizer a verdade, tal e como é citado por Eduardo Galeano no Livro dos abraços, prestando homenagem aos pescadores da costa colombiana (tradução minha).

Falar sobre o homem sentipensante me leva a falar do afeto à luz da filosofia de Spinoza. Benedictus Spinoza foi um filósofo do século XVII, conhecido por suas contribuições para a teoria ética e para a filosofia política. Uma das principais ideias de Spinoza é o conceito de afeto, que pode ser entendido como uma emoção ou estado de ânimo que influencia as ações e a percepção do mundo de um indivíduo. Sobre isso, Martino (2017, 00 min 47 s) aponta que

Em geral, na linguagem comum, quando a gente fala de afeto, a gente lembra de carinho de afetividade, num sentido positivo, bacana, e está correto. Mas não é só isso. O afeto está ligado muito mais ao verbo afetar, aquilo que me afeta, aquilo que mexe comigo, aquilo que me move. Se você quiser até de uma maneira mais poética, o afeto é aquilo que move a minha alma, que mexe com a minha alma. De uma maneira ou de outra, seja uma maneira positiva, seja uma maneira negativa.²⁶

Para Spinoza (2009), os afetos são uma parte essencial da natureza humana e podem ser tanto positivos como negativos. O afeto é uma força que nos move e que é capaz de nos levar em direção a um estado de alegria ou de tristeza, dependendo de como se manifesta. Na minha pesquisa, discuto como uma sociedade machista afeta homens e mulheres, embora sejamos, nós mulheres, as que mais sofremos com esses efeitos. Além disso, discuto como a busca por atingir padrões de beleza irreais interferem com a nossa autoestima, tratando-se também de uma consequência da sociedade machista, uma vez que mulher sofre mais com essas imposições estéticas que os homens (Beauvoir, 2009).

Nos termos de Spinoza (2009, p. 98), o afeto corresponde às “afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. Nesse sentido, afetar é algo do contato, ideia e físico, e pode ser visto como uma força que nos move em direção a determinados objetivos. Compreendo que, no contexto educacional, o afeto pode ser entendido como a força que nos move em direção ao aprendizado, ou que nos impede de aprender.

Dessa forma, as afecções também podem estar relacionadas à decolonização do saber. Mesmo que o termo “decolonialidade” não tenha sido utilizado por Spinoza, a sua obra apresenta reflexões que apontam para a importância de considerar as emoções e estados de ânimo dos indivíduos na construção de um conhecimento mais plural e diverso. Se considerarmos que o conhecimento dominante é construído a partir de uma perspectiva eurocêntrica, é importante que os processos de ensino-aprendizagem levem em conta as emoções, como forma de romper os padrões dominantes.

²⁶ Palestra do professor Luís Mauro Sá Martino, da Casa do Saber. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0OCrnnV518s&t=1s>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

Acredito que para romper com os padrões dominantes na construção do conhecimento, é importante promover a diversidade e a desconstrução de perspectivas eurocêntricas. Busco incorporar nas aulas temas que façam com que os alunos reflitam sobre os problemas sociais e tentem trazer uma gama variada de vozes e pensadores negros e indígenas, enfatizando a importância de múltiplas perspectivas culturais.

Nesse contexto, considero fundamental o desenvolvimento de práticas pedagógicas que abarquem a diversidade cultural e a pluralidade de perspectivas. Para isso, abordei não apenas a cultura brasileira, mas também as culturas: mexicana, argentina, colombiana, entre outras.

Ao discorrer sobre a importância dos povos originários para a preservação do meio ambiente e da medicina, destaquei a relevância dos chás e das ervas medicinais, bem como algumas palavras de origem indígena e africana que enriquecem o espanhol e o português; por exemplo, de origem africana em espanhol, temos: *chévere* (legal), *ñame* (inhame), *banano* (bananeira), *dengo*, *cafuné*, *fubá*; e de origem indígenas, temos: *aguacate* (abacate), *cacahuete* (amendoim), *cancha* (quadra), *aipim*, *jabuticaba*, *pitanga*. Ademais, ao analisarmos os *quipus* e as construções arquitetônicas notáveis, como Machu Picchu, verificamos a riqueza cultural e a engenhosidade dos povos ancestrais. Essas manifestações artísticas são reflexos de uma sabedoria coletiva que precisa ser valorizada e transmitida às gerações futuras.

Apesar das estratégias utilizadas pelos colonizadores para impor suas línguas e suprimir as expressões linguísticas africanas e indígenas, é essencial destacar a resistência. A escritora indígena Eliane Potiguara ilustra essa resistência ao mencionar que “os jesuítas colocavam os indígenas de castigo no milho, proibindo assim a utilização da língua” (Potiguara, 2016, 02 min 24 s).

A linguagem é uma ferramenta essencial para a comunicação e a conexão entre as pessoas. Sua importância transcende a mera transmissão de informações, estendendo-se à construção de significados, à expressão de sentimentos e à criação de laços sociais. É através da palavra que compartilhamos ideias, histórias e perspectivas, formando a base de nossa compreensão mútua. Nesse contexto, as palavras do líder indígena Munduruku (2018) ressoam poderosamente. Ele enfatiza a natureza intrínseca da palavra em sua cultura, destacando que ela não é apenas uma forma de se comunicar, mas algo que possui um profundo sentido, alma e vida. Munduruku destaca que a palavra pode enaltecer ou destruir, sendo uma ferramenta de poder e responsabilidade.

Nós somos de cultura da palavra; a palavra pra nós tem sentido, o falar para nós tem alma, tem vida. Então, a palavra, ela enobrece ou também ela detona, derruba, destrói. Então, saber usar a palavra pra tratar o outro é sinal de inteligência, é sinal de humanidade, é sinal de tolerância com o outro... E tolerância não é aquilo que a gente fala, ou às vezes ouve: “não, eu sou tolerante, eu aguento o cara, eu suporto ele”. Não é isso. Tolerância é aquilo que se dizia antes, é deixar que o outro seja, não aquilo que a gente quer que ele seja, mas aquilo que ele é de fato. E cabe a uma sociedade decente lutar para que o outro seja o que ele quer ser (Munduruku, 2018, 4 min 30 s).

A reflexão de Munduruku sobre o uso da palavra no tratamento do outro é particularmente relevante. Ele destaca que a habilidade de utilizar a linguagem de forma inteligente é um indicativo de humanidade e tolerância. Aqui, ele redefine a tolerância, indo além da mera aceitação passiva, para envolver o reconhecimento e o respeito pela verdadeira essência do outro. Assim, Munduruku nos convida a considerar a importância de permitir que cada indivíduo seja verdadeiramente quem é, sem imposições externas. Ele enfatiza que uma sociedade decente não somente aceita, mas luta ativamente para que cada pessoa possa se tornar o que deseja ser.

Ao vivenciar experiências práticas em sala de aula, como a preparação de um *guacamole*, exemplo da culinária de origem asteca, e saborear um doce de leite argentino, mostrando, segundo Andreca, *que a cultura pode ser degustada*, estabelecemos conexões tangíveis com outras culturas, despertando o interesse e a empatia pelos saberes tradicionais de diferentes povos e culturas. Ao estudar a diversidade cultural e estabelecer essas relações conceituais, espero ter contribuído, de alguma maneira, para a construção de cidadãos conscientes, críticos e culturalmente competentes. Penso que afetei os discentes de maneira positiva, criando uma memória afetiva. Isso porque, em 29 de novembro de 2023, fui convidada para ser a paraninfa da turma de Mecânica em que a pesquisa foi realizada. Durante a cerimônia de formatura, a aluna escolhida para ser a oradora da turma, Andreca, expressou o seguinte:

Ah, e como poderíamos deixar de mencionar a habilidade única da Júlia em trazer assuntos externos para a sala de aula? Ela não apenas nos ensinou espanhol, mas também trouxe conteúdos sociais relevantes para nossa realidade. A única pessoa capaz de trazer nosso amigo Montanha para a sala, e que fez isso! Júlia, com maestria, introduziu o espanhol em nossas vidas no Ifal e marcou cada um de nós de maneira especial.

Querida Júlia, agradecemos por suas aulas que nos ensinaram mais do que gramática e vocabulário. Você nos mostrou que o aprendizado pode ser uma festa, que a cultura pode ser degustada e que a sala de aula pode ser um lugar de risos e aprendizado. Hoje, lhe agradecemos, nossa incrível professora de espanhol! ¡Gracias, Júlia! (Discurso da turma de Mecânica lido pela aluna Andreca, na colação de grau

realizada no Auditório Oscar Satyro, Ifal – Campus Maceió, no dia 15 de dezembro de 2023)

Como forma de complementar as reflexões acerca do afeto, neste momento, discuto também sobre a convivialidade, pois vejo que essas duas abordagens promovem um diálogo profícuo. A convivialidade é um conceito proposto pelo filósofo, historiador e escritor austríaco Ivan Illich, na década de 1970.

Este pensador defendia que a sociedade moderna é formada por meio de um ideal que promove a desigualdade social. Suas obras foram publicadas no momento em que Illich estava em Cuernavaca, no México, dirigindo o *Centro Intercultural de Documentación (CIDOC)*. Os seus escritos se inspiram teórica e politicamente na “Teología de la liberación de Gustavo Gutiérrez y Hélder Câmara y la pedagogía y los métodos de educación popular desarrollados por Paulo Freire²⁷” (Costa, 2022, p. 33).

Para Costa (2022), a convivência é definida como a capacidade de viver juntos, respeitando as diferenças e promovendo a cooperação e a solidariedade. Já a desigualdade refere-se à distribuição desigual de recursos e das oportunidades entre os indivíduos. Portanto, convivência entre as pessoas e a existência de desigualdade social estão conectadas, ou seja, uma afeta a outra.

Nesse contexto, a desigualdade social pode ter um impacto negativo na convivência em ambientes urbanos e é agravada por fatores como a segregação espacial, racial e de gênero, assim como a falta de acesso a serviços básicos. Em sala de aula, estudamos sobre isso quando adentramos ao assunto dos povos tradicionais. Fizemos algumas discussões sobre a situação atual dos Yanomamis que têm a sua história permeada por conflitos e desafios.

As invasões de terras e recursos naturais provocaram conflitos entre os Yanomamis e os exploradores, resultando em perda de vidas e graves impactos culturais. A expansão das atividades capitalistas, como a agropecuária e a indústria madeireira, fez com que as terras ancestrais passassem a ser alvo de exploração. Outra questão que vem prejudicando a vida dessas pessoas é o desmatamento para a criação de pastagens; isso afeta o meio ambiente, além de interferir em seus modos de vida tradicionais.

O capitalismo, especialmente na sua forma atual, como capitalismo financeiro, “destruye la mayor riqueza humana que es la riqueza de nuestros lazos sociales”²⁸ (Costa, 2022, p. 35). Isso significa que o sistema econômico em vigor, com sua ênfase na busca pelo

²⁷ Teologia da libertação de Gustavo Gutiérrez e Hélder Câmara e a pedagogia e os métodos de educação popular desenvolvidos por Paulo Freire²⁷” (tradução minha).

²⁸ Destroí os nossos laços sociais que são considerados a maior riqueza humana (tradução minha).

lucro individual e na competição, pode ter efeitos prejudiciais nos relacionamentos. A busca incessante por lucro e competição acirrada entre empresas pode levar a condições de trabalho precárias, desigualdade econômica, exploração e instabilidade no emprego.

O capitalismo produz desigualdades sociais que são eticamente inaceitáveis e tornam impossível o equilíbrio entre o trabalho e a vida, destruindo a solidariedade e a base ecológica de nossa existência. Posto isso, é necessária uma mudança de rumo urgente “hacia una sociedad convivial y que este cambio sólo debe producirse en condiciones democráticas y mediante el respeto a la pluralidad social, cultural y existencial”²⁹ (Costa, 2022, p. 35).

A convivência, muitas vezes, é prejudicada pela disparidade, que pode levar à exclusão social e à falta de oportunidades para certos grupos de pessoas. De acordo com Costa (2022), há uma discussão sobre as desigualdades de gênero, raça, classe e outras formas de experimentar a convivência e como é possível construir uma sociedade mais igualitária por meio da promoção da convivência.

Penso que a convivência é particularmente importante em um mundo cada vez mais globalizado, onde as pessoas são confrontadas com diferenças culturais e ideológicas constantemente. A convivência não é apenas tolerância, mas um compromisso ativo de se engajar e aprender com outras perspectivas e conhecimentos.

Em suma, a convivialidade, a decolonialidade e o afeto estão interligados e são fundamentais para a construção de relações sociais baseadas na justiça e na equidade. A convivialidade permite a coexistência harmoniosa entre diferentes indivíduos e grupos; a decolonialidade desafia as estruturas opressivas que perpetuam a dominação colonial; e o afeto mostra a forma como somos afetados pela dinâmica da nossa sociedade.

No ambiente educacional, durante uma aula sobre o machismo, deparei-me com um aluno que, na minha visão, revelava discursos patriarcais. Naquele momento, precisei pensar de que forma eu iria proceder diante dessa situação. Isso está registrado em um dos meus diários reflexivos:

Hoje, a minha aula sobre o machismo foi bem interativa: um aluno em específico, Kleiton, tem um posicionamento que, na minha visão, é muito machista. Durante a aula, eu perguntei se eles eram a favor de que homens e mulheres tivessem o mesmo salário ou se achavam que as mulheres deveriam ganhar menos. E esse aluno disse que era injusto muita coisa na sociedade e que a mulher reclamava, mas se aposentava antes e, caso tivesse um objeto pesado, o homem era quem carregava, e que a mulher tinha o privilégio de não ir para a guerra. Para ele, as mulheres, ao lutarem, estão buscando privilégios e não direitos. Algumas alunas participaram da

²⁹ Em direção a uma sociedade convivial e que esta mudança só deve ser produzida em condições democráticas e mediante o respeito à pluralidade social, cultural e existencial (tradução minha).

discussão para defender o ponto de vista feminino, indo de encontro ao posicionamento do colega. Isso, também me afetou, porque, em alguns momentos, eu não tinha embasamento teórico para rebater todas as afirmações machistas dele, embora eu tenha tido contribuição das alunas. Alguns alunos (homens) só ficaram observando, e um deles, apoiando o Kleyton. Isso me deixou inquieta e me fez pensar que se eu estivesse ensinando gramática eu teria continuado dentro da minha zona de conforto (Meu diário reflexivo, 26 de outubro de 2022).

Quando o aluno diz “que as mulheres, ao lutarem, estão buscando privilégios e não direitos” seu discurso reforça os pilares do patriarcado, que estão tão naturalizados em nossa vida, tanto que eu não consegui contra-argumentar aquilo que eu ouvi. Somos atravessados o tempo todo pelas colonialidades, e eu, enquanto professora, também sou afetada por elas no meu fazer docente, mas acredito que ter consciência disso já é um passo para a desconstrução dessa colonialidade latente no nosso dia a dia, como um câncer, e temos que fazer um esforço contínuo para combatê-la. Ailton Krenak aborda essa questão, descrevendo-a como “uma colonização sem colono, é uma metástase, não precisa um organismo de fora para colonizar a gente, a gente mesmo se coloniza” (Krenak, 2022, 1:04:37).

Por outro lado, compreendo que, apesar de algumas divergências entre as minhas ideias e as de Kleyton, as convergências com as ideias da turma de uma forma geral são muito maiores; um exemplo é a atitude das alunas ao defenderem as suas ideias. Trabalhar com um viés decolonial em um espaço tão plural é desafiador, mas, ao mesmo tempo, enriquece meu fazer docente.

A construção desse processo requer esforços constantes, em que devemos estar atentos aos privilégios que temos e como eles influenciam nas nossas relações sociais, mostrando-nos dispostos a desaprender e reeducarmo-nos continuamente. Além disso, esses embates ideológicos propiciaram a seguinte reflexão: nem tudo vai ser simples e, apesar das minhas aulas caminharem ao encontro de práticas decoloniais, não conseguirei mudar o mundo (por um momento acreditava que fosse possível fazer isso); essa reflexão fez com que eu repensasse acerca das minhas concepções.

Mesmo diante dessa constatação, ainda acredito que trabalhar com essas teorias proporciona um ambiente social onde a diversidade é valorizada e as diferenças são respeitadas. Nesse sentido, na próxima seção, discuto sobre a metodologia da pesquisa-ação como uma abordagem essencial para a compreensão e a transformação de contextos sociais. Além disso, também apresento a instituição, os participantes da pesquisa e os instrumentos de coleta.

4 TRANSFORMANDO REALIDADES POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

Si me caí, es porque estaba caminando.
Y caminar vale la pena, aunque te caigas.³⁰

(Eduardo Galeano)

Ao iniciar esta pesquisa de mestrado, a abordagem por mim escolhida foi a autoetnográfica, na qual eu buscava fazer uma análise crítica e reflexiva da minha prática, enquanto professora de língua espanhola, bem como o que mudaria ou não a partir dos estudos sobre o letramento crítico e a decolonialidade. Contudo, quando comecei a geração de dados, verifiquei que as produções dos alunos e as discussões tecidas em sala de aula caminhavam em direção à pesquisa-ação.

Neste momento, entendi que a minha pesquisa não deveria focalizar em mim, mas, e, sobretudo, numa construção coletiva de conhecimentos entre mim e os estudantes, ou seja, a partir do acesso a essas discussões sobre temas transversais, acreditava que conseguiria mudar a minha prática, bem como a concepção deles em busca de uma atuação agentiva. Para mim, não adiantaria compreender como isso me transformou. Considero importante a minha transformação como professora, mas resolvi, por meio desse estudo, focar na transformação dos meus alunos por considerá-los jovens agentes transformadores de um mundo mais justo, democrático e igualitário.

A abordagem da pesquisa-ação mostrou-se, em minha concepção, uma escolha assertiva, pois, mesmo que indiretamente, desde os primórdios, o ser humano busca analisar a sua própria prática e como ela pode afetar a sociedade (Franco, 2019). Estamos sempre em constante processo de reavaliação, e a pesquisa-ação prevê não a melhoria de algo que nós já fazemos, mas como tornar o nosso pedaço do mundo um lugar melhor em termos de justiça social (Tripp, 2005).

De acordo com Thiollent (1986, p. 15), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos”. Nesse sentido, trata-se de um tipo de pesquisa que carece da participação coletiva entre todos os envolvidos.

Por exigir esse tipo de participação, geralmente a pesquisa-ação é confundida com a pesquisa participante, como se ambas fossem sinônimas. Sobre isso, Tripp (2005, p. 446) nos

³⁰ Se eu caí, é porque estava caminhando. E caminhar vale a pena, ainda que você caia (tradução minha).

mostra que ambas possuem características específicas, pois a pesquisa-ação, “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante”. Em outras palavras, não será em todos os casos que a pesquisa participante terá o objetivo de transformar a realidade estudada, algo que é inerente à pesquisa-ação.

Portanto, assim como Thiollent (1986, p. 22), acredito que “a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. As aulas desenvolvidas nesta pesquisa, a partir de discussões sobre o machismo, o feminismo, os povos tradicionais e outras temáticas, colaboraram para a problematização dessas questões, tanto porque os estudantes estavam acostumados com um ensino de língua diferente, a partir da gramática normativa, como, também, porque conseguiram compreender alguns conceitos e discursos sociais de forma mais crítica e reflexiva.

Outro ponto que gostaria de chamar atenção em relação à pesquisa-ação é o seu objetivo empírico, ou seja, essa abordagem está mais preocupada com a minha prática de pesquisadora dentro da comunidade participante do que com os conhecimentos teóricos que ele possui. Assim, “os temas e problemas metodológicos são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas[...]” (Thiollent, 1986, p. 9). Entretanto, isso não significa dizer que a pesquisa-ação despreze o valor e as contribuições da pesquisa teórica, pelo contrário, eles são amplamente válidos. Assim, é possível afirmar que esta abordagem também possui um objetivo teórico, mesmo que ele não seja o foco.

Considero necessário fazer essas ponderações porque não acredito que uma pesquisa de base empírica possa desconsiderar os conhecimentos teóricos. Como exemplo disso, posso citar o fato de que se eu não tivesse participado de cursos de formação e estudado sobre as teorias do letramento crítico e da decolonialidade, dificilmente identificaria determinados problemas que envolvem as narrativas sociais; e, ainda, talvez não tivesse conseguido desenvolver trabalhos práticos em sala de aula, com fins à problematização. Não quero com isso desconsiderar a importância das práticas docentes; o que eu quero dizer é que me faltava esse embasamento teórico, embora já tivesse muito tempo na docência. O estudo das teorias me levou a refletir a minha práxis.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação tem sido cada vez mais colaborativa para o sistema educacional, isso porque convivemos com a diversidade, mas nem sempre sabemos quais ações são necessárias para que possamos incluir os estudantes, sem distinção de raça, classe, gênero e sexualidade, visto que fomos criados em uma sociedade marcada pelo binarismo (Derrida, 1981), em que um indivíduo sempre assume uma “superioridade” em relação ao outro, construindo-se as narrativas do que é “normal” e que não é, do “bonito” e do “feio”, do “forte” e do “fraco”, do “capaz” e do “incapaz”, e assim por diante.

Se a questão da diversidade não for trabalhada em sala de aula (não em um sentido de tolerância, em que um aluno acredita estar fazendo um favor ao conviver com outro, criando-se uma nova hierarquia: o tolerante e o tolerado; mas sim num sentido de respeito e validação das diferenças), muitos alunos poderão sofrer com problemas de autoestima que acarretam no processo de aprendizagem dos conteúdos.

Tripp (2005, p. 457) destaca que “em educação, o pesquisador tem em mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante”. Neste momento, lembrei-me dos alunos participantes desta pesquisa, matriculados no Curso Técnico em Mecânica, pois conforme explico na subseção 4.2, de vinte e um alunos, apenas quatro são do sexo feminino, e isso nos mostra como ainda há uma visão machista em relação aos lugares que cada indivíduo deve ocupar. Fico pensando, quantas vezes essas estudantes não pensaram em desistir do curso, porque ali “não era o lugar delas”; os inúmeros momentos em que a competência dessas meninas foi questionada; além das situações em que perderam uma oportunidade de estágio, por exemplo, por serem mulheres.

Em uma conversa com a discente Andrecal, ela fez o seguinte relato:

muitas empresas não contratam, não optam por escolher mulheres na área da mecânica, pela visão de risco em que a mulher estaria se colocando por ser uma área muito brutal, vamos assim dizer, e por ser um ambiente rodeado por homens e um fator também de adequar o ambiente a um outro gênero [...] E o quesito força física, estereótipo de que a mulher não entenderia daquele assunto.

Esses fatores, provavelmente, afetam a autoestima dessas alunas e dificulta a aprendizagem, pois vivem em uma constante negação de seus papéis sociais, precisando resistir e provar a sua competência, todos os dias, para que alcancem os seus sonhos. Diante disso, acredito que as discussões pautadas nas perspectivas do letramento crítico e da decolonialidade colaboraram para que as nossas aulas focassem em situações reais e para que

o nosso conhecimento fosse utilizado para uma melhoria coletiva. Nas palavras de Thiollent (1986, p. 75):

Os pesquisadores precisam definir novos tipos de exigências e de utilização do conhecimento para contribuir para a transformação da situação. Isto exige que as funções sociais do conhecimento sejam adequadamente controladas para favorecer as condições do seu uso efetivo. Dentro de um equacionamento realista dos problemas educacionais, tal controle visa minimizar os usos meramente burocráticos ou simbólicos e maximizar os usos realmente transformadores.

Para que alcancemos a transformação, é essencial entender os diferentes papéis que o conhecimento pode desempenhar na sociedade e nas instituições, para que ele seja efetivamente usado para a transformação da situação desejada. Quando utilizamos o conhecimento de forma meramente burocrática, tendemos a tratá-lo apenas como um requisito formal, muitas vezes não ocorrendo uma aplicação concreta ou efetiva. Do mesmo modo ocorre se o utilizarmos de forma meramente simbólica, apenas para demonstrar ou sinalizar *status*. Portanto, é necessário usar o conhecimento de maneira mais ativa e relevante para tentar diminuir problemas sociais.

Nesse ínterim, dentre as problemáticas que observei no meu *lócus* de estudo, pretendo solucionar, pelo menos, duas delas: 1. As aulas de língua espanhola ministradas sob uma perspectiva gramatiquera, sem adentrar em questões do uso social da língua e dos processos de interação; e 2. O pouco conhecimento, dos meus alunos e meu, em relação a alguns temas transversais que foram trabalhados em sala de aula, como: machismo, feminismo e padrões de beleza.

Segundo Tripp (2005), existem, no mínimo, quatro diferentes modos pelos quais as pessoas podem participar num projeto de pesquisa-ação: de obrigação, de cooptação, de cooperação e de colaboração. No primeiro tipo, verificamos que os participantes são obrigados a participar da pesquisa, pois sofrem uma imposição do seu “superior”; no segundo, o pesquisador convence o participante a ajudar na pesquisa; no terceiro, ambos constroem a pesquisa coletivamente, mas a última palavra sempre será do pesquisador, visto que ele é considerado o “dono” do trabalho; e no último, todas as decisões da pesquisa são tomadas coletivamente.

Nesse contexto, localizo o meu projeto como de obrigação e de cooperação, primeiramente porque eu sou professora da turma e todas as atividades desenvolvidas ocorreram nas aulas regulares dos estudantes; então, de qualquer modo, eles eram “obrigados” a frequentar as aulas e a realizar as tarefas solicitadas; entretanto, também houve flexibilidade

em relação aos temas e aos gêneros trabalhados em sala de aula, considerando os gostos e a realidade dos alunos; dessa maneira, os dados foram construídos de forma cooperativa.

Para atingir esse objetivo, apliquei, em 19 de outubro de 2022, o questionário avaliativo 1 (Apêndice B) semiestruturado, com as seguintes perguntas: 1. *Quais temas relacionados à América Latina, da relação abaixo, você tem interesse em aprender (machismo, racismo, padrão de beleza, homofobia, gordofobia, violência contra a mulher, xenofobia, cultura indígena)?* 2. *Além dos temas propostos na questão anterior, há mais algum que você gostaria de estudar? Qual/Quais?* Com base nas respostas dos alunos, desenvolvi aulas temáticas correspondentes.

Dito isso, na próxima subseção, discorro sobre a escola participante da pesquisa, bem como apresento um pouco da minha história dentro desta instituição de ensino.

4.1 Trajetória histórica: o IFAL e a minha prática docente

Somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.³¹

(Eduardo Galeano)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) foi criado através da Lei nº 11.892/2008, que estabeleceu a implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O Ifal é uma instituição de educação profissional e superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar semelhante às universidades federais. Ele atua desde a formação básica até a pós-graduação, proporcionando cursos de formação inicial, técnicos, superiores de tecnologia, bacharelado, licenciatura e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

A estrutura do Ifal inclui a Reitoria e cinco pró-reitorias: Ensino (Proen); Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPPI); Extensão (Proex); Desenvolvimento Institucional (PRDI) e Administração (PROAD). Tem mais de 1800 servidores e atende a mais de 20 mil estudantes. Atualmente, o Ifal possui 16 *campi* distribuídos em diferentes localidades de Alagoas: Arapiraca, Batalha, Coruripe, Maragogi, Marechal Deodoro, Murici, Maceió (Centro), Maceió (Benedito Bentes), Palmeira dos Índios, Penedo, Piranhas, Rio Largo, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, Satuba e Viçosa.

³¹ Somos o que fazemos para mudar o que somos (tradução minha).

A minha pesquisa foi realizada no *campus* Maceió (figura 2), localizado na esquina da Rua do Ferroviário com a Rua Barão de Atalaia, no Centro da cidade de Maceió. A história do que hoje chamamos de *Campus* Maceió tem suas raízes em 23 de setembro de 1909, quando surgiu uma das dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, inaugurada em janeiro de 1910, na rua Boa Vista, onde hoje funciona a loja Gaivota. Ainda em 1910, mudou sua sede para Praça Sinimbu, atual Espaço Cultural da Universidade Federal de Alagoas.

Figura 2 – Instituto Federal de Alagoas (*Campus* Maceió)



Fonte: Página oficial do Ifal (2023).

Essa instituição passou por diversas transformações, ao longo dos anos, recebendo diferentes denominações: Liceu de Artes e Ofícios, em 1937, seguida pela Escola Industrial de Maceió e, posteriormente, Escola Industrial Deodoro da Fonseca. Em agosto de 1965, já no atual prédio, no Centro de Maceió, ganhou o nome de Escola Industrial Federal de Alagoas. Três anos mais tarde, passou a ser a Escola Técnica Federal de Alagoas (Etfal). O prédio da atual sede foi projetado pelo famoso arquiteto Oscar Niemeyer, a pedido do presidente em exercício no período, Juscelino Kubistchek.

Em 1999, a tecnologia começou a ser associada ao ensino e a Etfal passou a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (Cefet-AL), expandindo sua oferta para incluir Cursos Superiores Tecnológicos. Finalmente, em 29 de dezembro de 2008, surgiu o Instituto Federal de Alagoas, e a antiga sede do Cefet-AL passou a ser conhecida como *Campus* Maceió, tornando-se o maior e mais tradicional *campus* do Ifal, em Alagoas.

Hoje, o *Campus* Maceió oferece uma variedade de cursos de Educação Básica, nas modalidades técnico integrado, incluindo Artesanato (Proeja), Desenvolvimento de Sistemas, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Mecânica e Química. Além disso, há cursos subsequentes de Eletrotécnica, Mecânica, Química e Segurança do Trabalho. Somado a isso, há uma diversidade de opções de Educação Superior, como: Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Letras-Português, Matemática e Química; bacharelado em Engenharia

Civil e em Sistemas de Informação; e cursos tecnológicos em Alimentos, Design de Interiores, Gestão de Turismo e Hotelaria. E pós-graduação em História de Alagoas (especialização).

Atualmente, o Ifal conta com 20 professores de Língua Espanhola distribuídos em diferentes *campi*. Todos os *campi* que oferecem o curso de Ensino Médio Integrado possuem um professor de espanhol, com exceção do *campus* Maceió que, atualmente, conta com 6 professores nessa área.

De acordo com Coimbra (2023), o primeiro cargo efetivo para Língua Espanhola aconteceu em 2002, “por meio de concurso público para o provimento do cargo de professor de ensino de 1º e 2º graus” (Coimbra, 2023, p. 30). Esse concurso foi realizado no Cefet-AL e nas Unidades de Ensino Descentralizadas de Palmeira dos Índios e Marechal Deodoro. Ainda, segundo Coimbra (2023), a necessidade de professores para essa área surgiu em virtude dos projetos dos cursos de Hotelaria e de Gestão de Turismo, que incluíam o espanhol na sua matriz curricular.

Em 2020, o Ifal sob recomendação do MEC, de acordo com a Resolução nº 22/CS/2019, de 23/9/2019, modificou a oferta dos cursos de ensino médio integrado, passando de 4 para 3 anos de duração. Com essa mudança, a língua espanhola continuou a ser lecionada no último ano do Ensino Médio. No projeto pedagógico anterior, era ministrada nos 4º anos, e, no novo modelo, nos 3º anos.

Nessa perspectiva, os alunos têm apenas 2 aulas de espanhol por semana, em todo Ensino Médio. Além do Ensino Médio, a língua espanhola está presente nas licenciaturas como disciplina eletiva, bem como nos cursos tecnológicos de Gestão de Turismo e Hotelaria, em que é ministrada durante os 5 semestres de cada curso, que possuem duração de 2 anos e 6 meses. A turma de Mecânica, onde foi realizada a pesquisa, foi uma das últimas turmas do PPC (Projeto Político de Curso) antigo, com duração de quatro anos.

A minha história como professora de língua espanhola do Ifal iniciou em 09 de setembro de 2013, primeiramente, no *campus* Penedo, a 115 quilômetros de Maceió, onde permaneci até março de 2016, quando fui transferida, através de um processo de remoção interna, para o *campus* Maceió. Atuo no Ensino Médio Integrado e nos cursos tecnológicos de Gestão de Turismo e Hotelaria.

Na minha trajetória acadêmica, a língua espanhola e a preocupação com os processos de ensino-aprendizagem sempre foram os meus guias. Portanto, busquei aprimoramento para o exercício da minha profissão. Assim, além dos cursos de formação continuada e dos

diversos eventos acadêmicos dos quais participei, fui contemplada, no ano de 2009, com uma bolsa do Ministério da Educação da Colômbia, para fazer um curso de imersão (120 horas), na *Universidad del Norte*, na cidade de Barranquilla.

Em 2010, participei de um edital pela internet e fui contemplada com uma bolsa de intercâmbio cultural (60 horas), na Universidade de Santiago de Compostela, em Santiago de Compostela, Espanha; e em 2020, fui contemplada com outra bolsa, dessa vez, no *Mundo Español*, em Buenos Aires, Argentina, com carga horária de 40 horas.

Durante a pandemia da Covid-19, em 2020, o Ifal foi classificado em 2º lugar no concurso *Colegio del Año en Español*, organizado pelo Escritório de Educação da Embaixada da Espanha no Brasil, tornando-se um dos colégios com excelência de ensino de Espanhol, fruto de muito trabalho e dedicação dos profissionais atuantes na área de ensino de línguas adicionais.

Na próxima subseção, mostro o planejamento das aulas desenvolvido para a condução desta pesquisa. Além disso, apresento também os participantes da pesquisa, visando fornecer uma compreensão do contexto em que a pesquisa foi realizada e das pessoas envolvidas.

4.2 Desconstruindo engrenagens

Soy un sentipensante, yo soy alguien que intenta atar la emoción y la razón, volver a unir la razón y el corazón.³²

(Eduardo Galeano)

A pesquisa foi desenvolvida durante o segundo semestre do ano de 2022, entre os meses de outubro a dezembro, na disciplina de Língua Espanhola, em uma turma do 4º ano do curso de Mecânica, do Ensino Médio Integrado do *Campus Maceió*, composta por 21 alunos, sendo 17 homens e 4 mulheres. Ao todo, foram 4 aulas temáticas, duas sobre o machismo, duas sobre os padrões de beleza (conforme Tabela 1). No entanto, nem todos participaram de forma efetiva durante as aulas, ou seja, interagindo em sala de aula, desenvolvendo as atividades propostas (como o infográfico e os *memes*), tirando dúvidas, o que fez com que alguns estudantes não conseguissem produzir os gêneros textuais solicitados ao longo das aulas temáticas.

³² Sou um sentipensante, eu sou alguém que tenta atar a emoção a razão, e volta a unir a razão e o coração (tradução minha).

Tabela 1 – Planejamento das aulas

Data	Temas	Geração de Dados
18/10/2022	1. Preenchimentos do questionário inicial. 2. Apresentação do Termo de Livre Consentimento (TLCE) ³³ . 3. Aula sobre o machismo na América Latina.	Questionário inicial e questionário 1. Áudio da aula. Diário reflexivo.
24/10/2022	4. Aula sobre o machismo na América Latina	Áudio da aula. Diário reflexivo.
01/11/2022	5. Aula sobre Padrão de Beleza	Áudio da aula. Diário reflexivo.
07/11/2022	6. Entrega da produção textual <i>Meme</i> contra o machismo pela plataforma <i>Classroom</i>	Produção textual <i>Meme</i> contra o machismo
08/11/2022	7. Aula sobre Padrão de Beleza	Áudio da aula. Diário reflexivo.
21/11/2022	8. Entrega da produção textual Infográfico sobre os padrões de beleza pela plataforma <i>Classroom</i>	Produção textual Infográfico sobre os padrões de beleza
29/11/2022	9. Questionário das aulas sobre o machismo	Questionário avaliativo 2
30/12/2022	10. Questionário das aulas sobre as aulas temáticas	Questionário avaliativo 3

Fonte: Meu acervo da (2022).

Optei por escolher essa turma por acreditar que abordar a questão de gênero seria fundamental para analisar o feminismo sob diferentes perspectivas e explorar como os temas discutidos afetam ambos os grupos. O ambiente da área da mecânica ainda é permeado por estereótipos, como podemos observar na fala de Andrecal: *“Quando eu digo às pessoas que faço técnico em mecânica acontece de falarem que isso não é coisa pra mulher, alguns estágios restringem a contratação para homens, não acreditam no potencial de uma mulher na área mecânica”*.

Esse campo é frequentemente considerado como masculino por pessoas leigas, que associam o curso apenas à mecânica automotiva. Contudo, o objetivo real do curso é fornecer aos alunos conhecimentos teóricos e práticos que os habilitem a trabalhar com manutenção, montagem, reparo e controle de máquinas e equipamentos mecânicos em diferentes setores da indústria.

Nesse contexto, a abordagem do tema feminismo é de extrema relevância, especialmente considerando que há apenas quatro mulheres na turma. Isso ressalta as desigualdades de gênero presentes no campo da mecânica e proporciona uma oportunidade valiosa para compreender como essas alunas se sentem em um ambiente predominantemente masculino.

³³ Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TCLE) aprovado pelo comitê de ética sob o número 5.728.261.

Ao discutir sobre essas temáticas, acredito que a pesquisa poderá fornecer *insights* valiosos para promover a igualdade de gênero e combater estereótipos. Além disso, é essencial desconstruir os estereótipos de gênero relacionados à mecânica, já que eles podem ser perpetuados por visões externas ao curso. Diante disso, é imperativo promover uma compreensão mais ampla sobre as diversas oportunidades e possibilidades de carreira na área, com a finalidade de atrair a diversidade e garantir um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

No início da pesquisa, foi aplicado um questionário inicial (Apêndice A) com o objetivo de conhecer os meus alunos, com perguntas mais pessoais, tais como: com quem mora, em que bairro e/ou cidade, o que gosta de fazer nas horas livres, o que gosta de ler, qual a disciplina favorita, entre outras questões que auxiliaram na estruturação dos perfis dos participantes. O objetivo desse questionário pessoal era coletar a maior quantidade de informações possíveis sobre os participantes, incluindo uma verificação de experiências prévias no estudo da língua espanhola, porque, enquanto pesquisadora, considero importante conhecer a realidade dos participantes para que possa identificar os problemas, bem como a melhor forma de trabalhá-los. Além disso, por essa pesquisa possuir como aporte teórico a linguística aplicada, é de fundamental importância a humanização dos participantes, a fim de que eles sejam reais colaboradores e não apenas dados da pesquisa. A seguir, apresento os participantes da pesquisa:

*Alana*³⁴ – É uma jovem de 19 anos que reside na região de Pitanguinha, em Maceió, com seus pais e dois irmãos. Ela se identifica como heterossexual, branca, tem cabelos loiros e cacheados. Já estudou espanhol antes, mas apenas no 5º ano do ensino fundamental. Quanto ao gosto musical, tem preferência por diversos estilos, como *Pop*, MPB e *indie*. A estudante afirmou que gosta de ler e citou os livros que mais a marcaram: *Pretos (não) Choram*, *Os Testamentos* e *Capitães da Areia*. Em seu tempo livre, gosta de dormir, ler, sair com o namorado (também aluno dessa turma), bem como ficar em casa e ir à praia. Não gosta de ficar parada e tem uma lista de atividades que prefere evitar, como lavar louça, estudar Introdução à Engenharia Química e estudar para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Ela gostaria que as avaliações ocorressem de forma diversificada e que as aulas fossem mais dinâmicas. Sua disciplina favorita é Produção Mecânica, especificamente, a parte de tornearia.

Ângela – É uma jovem de 18 anos que reside no bairro Jacintinho, em Maceió, com seu marido e um filho. Ela é uma mulher heterossexual, parda, com estatura mediana, cabelos ondulados e castanhos. Teve a oportunidade de estudar espanhol durante o ensino fundamental. Ela tem preferência musical por *pop* e gosta de ler. O livro que mais a marcou foi *O Quinze*, de Rachel de Queiroz. Em seu tempo livre, Ângela gosta de fazer crochê. Em

³⁴ Todos os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos participantes.

sua opinião, os métodos de avaliação deveriam ser diferentes. Sua disciplina favorita é Autocad.

Andreca – É uma jovem de 19 anos que reside no bairro da Ponta Verde, em Maceió, com seus pais e uma irmã. Ela é bissexual, parda e tem cabelos pretos e cacheados. Já estudou espanhol anteriormente, durante o ensino fundamental. A estudante é bem eclética musicalmente, apreciando estilos como *Rock*, *Pop* e *Funk*. Gosta de ler e citou vários livros que a marcaram, como: *O Alquimista*, *Carta de Amor aos Mortos*, *A Chave de Sarah*, *Pollyana* e *O Poder do Hábito*. Em seu tempo livre, gosta de ler, cozinhar e resolver enigmas, como o cubo mágico e Xadrez. Ela acredita que aulas mais dinâmicas seriam benéficas para o aprendizado.

Débora – É uma jovem de 19 anos que reside na Benedito Bentes 1, em Maceió, com a mãe. Ela é heterossexual, parda e tem cabelos pretos e cacheados. É a primeira vez que estuda espanhol. Possui uma ampla preferência musical, apreciando estilos como *Rock*, MPB, Samba e música eletrônica. A discente afirmou que não gosta muito de ler e que, em seu tempo livre, gosta de ir à academia e à praia. Segundo ela, o Ifal deveria focar mais nas línguas estrangeiras, produzir mais aulas extraclasse e mais atividades interativas. Sua disciplina favorita é História.

Gronkowski – É um jovem de 19 anos que mora com seus pais no bairro Jacintinho, em Maceió. Ele é um homem heterossexual, pardo, cabelo curto. Durante o ensino fundamental, teve a oportunidade de estudar espanhol. Sua preferência musical é bem diversa, pois gosta de ouvir quase todos os tipos de música. Não é fã de leitura. Gosta de aproveitar seu tempo livre jogando bola e tem interesse em estudar sobre carros. Em relação à escola, gostaria de ver uma mudança na forma de dar aula e na didática de alguns professores, sugerindo uma busca por métodos de ensino mais envolventes e eficazes.

Jobisvaldo – É um jovem de 18 anos que reside no Tabuleiro dos Martins, Maceió, junto ao pai, mãe e irmão. É heterossexual, pardo. Gosta de ler e seu livro favorito é *Fogo Morto*. Quanto à música, aprecia *reggae*, eletrônica e *rap*. Em seu tempo livre, gosta de jogar, estudar e desenhar. É a primeira vez que estuda espanhol e se encontra satisfeito com o Ifal. Sua disciplina favorita é Desenho Técnico.

Josivaldo – É um jovem de 19 anos, morador do Vergel do Lago, em Maceió. Reside com a mãe, o pai e a irmã. É heterossexual e pardo. É musicalmente diverso, aprecia *trap* e *rock*. No tempo livre, gosta de jogar. Teve experiências anteriores com o estudo da língua espanhola, em um curso a distância através do Ifsul de Minas. Sua disciplina favorita é História da Arte. Quanto às mudanças na escola e às aulas, não tem opinião clara. A leitura não é uma atividade preferida, embora alegue ter sido marcado pelo livro *O Príncipe*.

Josué – É um jovem de 20 anos que reside com sua família no bairro Jacintinho, em Maceió. Ele é heterossexual de pele parda, alto e com cabelo curto. Durante o ensino fundamental, teve a oportunidade de estudar espanhol. Suas preferências musicais abrangem diversos estilos, como *rock* brasileiro, samba, pagode e forró. Além disso, ele gosta de ler e tem interesse especial por livros infantojuvenis e literatura. Nos momentos de lazer, gosta de tocar violão e jogar bola. Ele acredita que o estágio do curso de Mecânica poderia ser feito dentro da própria instituição escolar, por meio da manutenção de equipamentos relativos à área de estudo.

Júnior – É um jovem de 19 anos que reside em Rio Largo com sua família. Ele é casado e tem uma filha. É heterossexual, pardo, alto e usa o cabelo curto. É a primeira vez que estuda espanhol. Seu gosto musical está voltado para o *reggae*, e, embora ele não tenha indicado um livro favorito, mencionou ter um interesse moderado pela leitura. Em relação à escola, Júnior expressa o desejo de que as cadeiras do Ifal fossem diferentes, possivelmente, indicando uma preferência por um ambiente mais confortável e adequado para a aprendizagem. Sua disciplina favorita na escola é Educação Física.

Kauã – É um jovem de 18 anos que reside no bairro Roteiro, em Maceió. Ele é heterossexual, negro, com o cabelo curto, mas em um período anterior, experimentou deixá-lo um pouco maior e cacheado, até que seu pai pediu que ele cortasse, o que o deixou bastante triste. Não teve a oportunidade de estudar espanhol anteriormente. Mora com seus pais e ainda está explorando suas preferências musicais e literárias, não tendo um gênero musical favorito definido. No entanto, o livro *Cristianismo Puro e Simples* teve um impacto significativo em sua vida, marcando-o de alguma forma. Durante seu tempo livre, gosta conversar e revelou que não gosta de realizar tarefas domésticas. Sua disciplina favorita na escola é Artes.

Kleyton – é um jovem de 20 anos que reside em Maceió, no bairro do Jacintinho. Ele é heterossexual, pardo, com cabelo curto. É a primeira vez que estuda Espanhol. Não possui uma preferência musical específica. Em seu tempo livre, gosta de dormir. Não é um entusiasta da leitura. E não gosta de ser perturbado. Em relação à escola, Kleiton não possui uma disciplina favorita e expressa o desejo de que haja menos aulas e mais tempo livre no Ifal.

Michelangelo – É um jovem de 19 anos que reside no bairro Cruzeiro do Sul, em Maceió. Ele é heterossexual, negro, com estatura alta e usa o cabelo bem curto. É a primeira que estuda espanhol. Michelangelo mora somente com o pai, uma vez que os pais são divorciados. Seu gosto musical está voltado para o *rap*. Ele informou que gosta de ler e que o livro que mais o marcou foi *Dom Casmurro*, possivelmente, pelas reflexões e complexidades emocionais presentes na obra. Em seu tempo livre, gosta de jogar futebol e disse que não gosta de lavar roupas. Em relação à sua experiência na escola, expressa o desejo de que haja um cuidado maior com a aprendizagem no Ifal (e nas aulas). Sua disciplina favorita na escola é Física.

Pablo – É um jovem de 20 anos que reside no bairro Poço, em Maceió, junto com seus pais e uma irmã. Ele é heterossexual, negro, alto e com cabelo curto. É a primeira vez que ele estuda espanhol. Tem preferência musical diversificada, apreciando estilos como *rap*, *brega*, *rock* e *Hip Hop*. Gosta de ler a bíblia. Em seu tempo livre, tem uma série de atividades que gosta de fazer, como jogar bola, estudar, comer, viajar, conversar, assistir a filmes ou séries e escutar música. Ele valoriza o respeito e não gosta de incomodar as pessoas. Gostaria que os métodos de avaliação do Ifal fossem diferentes e que os professores fossem respeitados. Sua disciplina favorita é automotiva.

Na próxima subseção, discorro sobre os instrumentos da geração de dados empregados nesta pesquisa, bem como os métodos utilizados a partir das aulas temáticas.

4.3 Um olhar sobre nós

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.
Viajaron al Sur.
Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.
Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de
mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y
tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.
Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:
-Ayúdame a mirar.³⁵

(Eduardo Galeano)

Nesta subseção, apresento os instrumentos utilizados para a geração de dados da pesquisa e os procedimentos metodológicos desenvolvidos a partir das aulas temáticas. Como instrumentos de geração de dados, a pesquisa contou com a aplicação de questionários, aulas gravadas (áudio), relatos produzidos pelo *WhatsApp*, diários reflexivos e produções textuais/discursivas, conforme apresento a seguir.

Questionários – Os questionários aplicados na pesquisa foram semiestruturados, por combinar características de perguntas abertas e fechadas. Foram aplicados três questionários: 1. *Questionário inicial* (Apêndice A), que foi entregue no início da pesquisa, composto por 22 perguntas, sendo 17 abertas e 5 fechadas. A partir desse questionário, coletei os dados presentes na elaboração dos perfis dos participantes (todos responderam). 2. *Questionário avaliativo 1* (Apêndice B), composto por 2 perguntas e foi respondido por 21 alunos, e foi aplicado junto com o questionário inicial. 3. *Questionário avaliativo 2* (apêndice C) constituído por 5 perguntas abertas; foi respondido durante o processo (apenas treze pessoas colaboraram); muitas das respostas fornecidas foram analisadas ao longo da dissertação. 3. *Questionário avaliativo 3* (Apêndice D), constituído por 7 perguntas abertas, respondido após o encerramento de todas as aulas temáticas (5 alunos colaboraram). A aplicação desses questionários me ajudou a obter informações diversas e as perspectivas dos participantes sobre os temas abordados em sala de aula, possibilitando que eu pudesse ter uma ideia das suas percepções e experiências ao longo do processo educativo.

Diários reflexivos – Em uma pesquisa de abordagem qualitativa, em contexto escolar, acredito que os diários reflexivos são muito importantes para que possamos rever as discussões e as nossas atitudes diante da interação nas aulas. Os diários reflexivos foram

³⁵ Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que o descobrisse. Viajaram ao Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas, esperando.

Quando o menino e seu pai alcançaram por fim aqueles cumes de arena, depois de muito caminhar, o mar estava diante dos seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando por fim conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu a seu pai: – Me ajuda a olhar (tradução minha).

escritos por mim, após cada aula temática. Ao todo, são quatro diários reflexivos: 2 sobre as aulas com a temática do machismo e 2 sobre as aulas de padrões de beleza. A utilização dos diários reflexivos permitiu uma análise introspectiva e contínua do meu processo educativo, proporcionando uma compreensão sobre a dinâmica das aulas e as interações entre os participantes e os meus sentimentos durante esse percurso.

Produções textuais/discursivas – Os participantes da pesquisa produziram *memes* e infográficos. A escolha desses instrumentos foi feita por entender a importância das mídias sociais como veículos de comunicação e influência em diversos aspectos da vida contemporânea. Além disso, esses gêneros fazem parte do cotidiano dos participantes da pesquisa. Em relação à quantidade de produções, a pesquisa dispõe de 10 amostras do gênero *meme* (análise de 2 amostras) e 7 produções do gênero infográfico (análise de 2 amostras). Ao utilizar essas produções textuais e discursivas, compreendi melhor as competências e práticas linguísticas dos participantes em um contexto familiar, permitindo uma análise contextualizada de suas habilidades comunicativas e criativas, além de revelar suas reflexões sobre as temáticas sociais abordadas.

Na seção 5, abordarei o uso dos *memes* como uma ferramenta de combate ao machismo, discorro sobre as aulas temáticas sobre machismo e feminismo, além de analisar as produções dos alunos participantes.

5 CONECTANDO OS NÓS DO PASSADO AOS FIOS DO FUTURO: QUIPUS E A INTERNET

El 12 de octubre de 1492, el Capitalismo descubrió América. Cristóbal Colón, financiado por los reyes de España y los banqueros de Génova, trajo la novedad a las islas del mar Caribe. En su diario del Descubrimiento, el Almirante escribió 139 veces la palabra oro y 51 veces la palabra Dios o Nuestro Señor.³⁶

(Eduardo Galeano)

Os *quipus*, utilizados pelas civilizações andinas como os incas, e as novastecnologias, como a *internet*, compartilham algumas semelhanças. Como vimos na seção 2, os *quipus* consistiam em cordas com nós em diferentes posições e cores, permitindo a codificação de informações. Enquanto isso, a *internet* representa uma vasta rede de dispositivos interconectados, atuando como um meio sofisticado para armazenar e transmitir dados.

Apesar das diferenças em sua natureza e complexidade, a essência central dos *quipus* e da *internet* reside na habilidade de codificar e decodificar dados. Além disso, ambos desempenham um papel importante na preservação e na disseminação de informação e cultura. Os *quipus* eram utilizados como um instrumento de contabilidade e comunicação, preservando a história e a cultura. Da mesma forma, a *internet* tornou-se um vasto repositório de informações, promovendo a acessibilidade da informação, em larga escala. Esses sistemas são testemunhas do desejo humano de compartilhar informações e de se conectar uns aos outros, transcendendo barreiras físicas e abrindo portas para novas possibilidades e desenvolvimento contínuo.

Tanto os *quipus* quanto a *internet* não são meios estáticos de codificação e disseminação de dados. Eles representam a capacidade humana de buscar e adotar novas formas de comunicação, preservação de informações e interação cultural e social ao longo do tempo. Esses sistemas não estão congelados no tempo, mas sim adaptam-se e crescem para enfrentar novos desafios.

Atualmente, a tecnologia e as mídias sociais desempenham um papel crucial na vida das pessoas. Pensando nisso, escolhi gêneros textuais que fizessem parte do cotidiano dos meus alunos, como *memes* e infográficos, pois acredito que são formas inovadoras de compartilhar informações, mensagens e manifestações culturais de maneira rápida e abrangente, além de contribuir para a conscientização e engajamento social.

³⁶ Em 12 de outubro de 1492, o Capitalismo descobriu a América. Cristóvão Colombo, financiado pelos reis da Espanha e os banqueiros de Génova, trouxe a novidade às ilhas do mar Caribe. Em seu diário do Descobrimento, o Almirante escreveu 139 vezes a palavra ouro e 51 vezes a palavra Deus ou Nosso Senhor (tradução minha).

Na próxima subseção, abordo o uso dos *memes* como ferramenta de combate ao machismo, destacando a relevância cultural e o papel que desempenha na cultura digital contemporânea.

5.1 Trocando estereótipos por igualdade: o uso dos *memes* no combate ao machismo

A la mujer que piensa se le secan los ovarios. Nace la mujer para producir leche y lágrimas, no ideas; y no para vivir la vida sino para espiarla desde las ventanas a medio cerrar. Mil veces se lo han explicado y Alfonsina Storni nunca lo creyó. Sus versos más difundidos protestan contra el macho enjaulador.³⁷

(Eduardo Galeano)

Somos cercados por diferentes gêneros textuais, cada um com suas próprias características de estrutura e linguagem, os quais se adaptam aos contextos sociais. Cada gênero serve a um propósito específico na comunicação, como informar, persuadir, narrar ou instruir. Marcuschi (2002, p. 25) define que os “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

O *meme* é um gênero textual peculiar, por ter um formato que expressa uma informação de maneira rápida, utilizando-se de elementos humorísticos, sarcásticos ou irônicos; essas características fizeram com que esse gênero se tornasse um fenômeno comunicacional na cultura digital contemporânea, além de muito popular na internet. Diante disso, considero o *meme* uma forma de comunicação que consiste em ideias, imagens ou vídeos compartilhados e reproduzidos por meio das redes sociais, aplicativos de mensagens e outras plataformas digitais.

O termo *meme* foi cunhado pelo biólogo britânico Richard Dawkins, em seu livro *O Gene Egoísta*. Na obra, Dawkins usou a palavra *meme*, definindo-a como unidades culturais de informação que se propagam de pessoa para pessoa através da imitação e da transmissão cultural, assim como os genes se propagam a partir da reprodução biológica. Segundo o autor,

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como “gene”. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu

³⁷ A mulher que pensa, os ovários secam. Nasce a mulher para produzir leite e lágrimas, não ideias; e não para viver a vida e sim para espia-la das janelas entreabertas. Mil vezes explicaram isso a Alfonsina Storni, e ela nunca acreditou. Seus versos mais difundidos protestam contra o macho aprisionador (tradução minha).

abreviar *mimeme* para *meme*. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada à “memória”, ou à palavra francesa *même* (Dawkins, 2007, p. 122-123).

Dawkins discute acerca de um nome para um novo replicador, um conceito que representa uma unidade de transmissão cultural ou uma unidade de imitação. Ele propõe o termo “*mimeme*”, que é derivado de uma raiz grega adequada, mas deseja um monossílabo que soe semelhante à palavra “gene”. Foi dessa maneira que ele abreviou o termo para “*meme*” que, segundo ele, também poderia estar relacionado à palavra “memória” ou à palavra francesa “*même*”. Esse conceito se popularizou e passou a ser amplamente usado na cultura contemporânea para descrever unidades de informação, ideias ou comportamentos que se propagam através da imitação ou da transmissão cultural.

A evolução da cultura da internet, juntamente com a criação de plataformas dedicadas ao compartilhamento de imagens e vídeos, como o *Facebook*, o *Twitter* e o *Instagram*, contribuiu significativamente para a propagação dos *memes*, os quais têm relevância cultural, visto que, muitas vezes, estão relacionados a eventos atuais, tendências, personalidades ou acontecimentos populares. Ademais, a presença de humor e de ironia promove um caráter dinâmico ao gênero que demanda o acesso a conhecimentos sociocognitivos dos leitores.

Segundo Cardoso *et al.* (2020), os *memes* são um exemplo de gênero emergente, visto que apresentam uma combinação de diferentes modos de linguagem, principalmente, a linguagem verbal (texto escrito ou falado) e a linguagem imagética (representada por imagens, fotos, gráficos etc.). A ideia é que, ao combinar elementos de diferentes linguagens, esses textos consigam transmitir informações e atribuir sentido, tornando a comunicação mais acessível e eficaz.

Esses gêneros emergentes são moldados pela crescente necessidade de rápida interação e comunicação em um mundo cada vez mais conectado. Eles se destacam pela sua adaptabilidade ao contexto *online*, onde a comunicação é instantânea e diversificada, permitindo a criação de novas formas de expressão e interação. Cardoso *et al.* (2020) aponta para a importância de entender e explorar esses novos gêneros, pois eles “refletem as mudanças comunicativas das práticas de linguagem de uma sociedade que carece de comunicação cada vez mais rápida” (Cardoso *et al.*, 2020, p. 858-859).

Nesse sentido, ao combinar elementos de linguagem verbal a elementos imagéticos, esses textos facilitam a compreensão do público. A presença de diferentes modos de expressão permite que as mensagens sejam transmitidas de forma mais eficiente, adequando-se à dinâmica da comunicação digital.

Contudo, apesar das informações e discussões importantes que esse gênero pode veicular, é preciso que tenhamos cuidado, pois algumas produções podem colaborar para a perpetuação de estereótipos negativos e/ou espalhar desinformação. Portanto, é fundamental que os usuários produzam e compartilhem *memes* de forma consciente, a fim de garantir que não estejam contribuindo para a propagação de algum conteúdo prejudicial a determinado grupo social.

Sobre essa questão, posso citar uma experiência pessoal: ao trabalhar com esse gênero em uma turma que não faz parte desta pesquisa, alguns dos meus alunos criaram um *meme* que, em minha concepção, apresentava cunho machista. Neste momento, questionei-lhes o porquê haviam produzido esse tipo de *meme*, considerando que a proposta da atividade era colaborar para o combate ao machismo e não o perpetuar. Os estudantes se desculparam, afirmando não terem percebido que haviam construído um texto machista e refizeram a atividade, atendendo à proposta solicitada.)

Em minha compreensão, a confusão dos alunos pode ser resultante de outras postagens que eles presenciavam, diariamente, na internet, uma vez que vivemos em uma sociedade construída sob o legado do patriarcado e não é raro observamos atitudes e falas machistas que são disseminadas nas redes sociais. Portanto, torna-se ainda mais importante trabalhar com esses gêneros digitais em sala de aula, de forma crítica e reflexiva, para que os discentes entendam que todo texto e discurso é permeado por ideologias.

Por considerá-lo um gênero de fácil produção, que faz parte do cotidiano dos estudantes e que pode abordar qualquer temática, resolvi trazê-lo para as minhas aulas como ferramenta de ensino-aprendizagem. O meu intuito era levar os alunos a produzirem textos sobre preconceito e marginalização social, em um sentido de desconstrução das ideias coloniais que perduram até hoje; portanto, seriam *memes* antimachistas. Segundo Rosa (2022, p. 28), “temos que unir forças com situações em comum, desconstruindo colonialismos e opressões em suas diversas manifestações”.

A escolha pelo *meme* foi motivada, principalmente, por se tratar de um gênero atual, muito presente no universo dos jovens. Essa relação é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois, além de permitir acessar o universo dos participantes da pesquisa, possibilitou refletir e discutir sobre problemas sociais.

Pensando nisso, na próxima subseção, discuto sobre o uso do gênero *meme* em aulas temáticas sobre o machismo e o feminismo, bem como analiso as produções dos alunos participantes.

5.1.1 “Nascer mulher é ser resistência”: engrenagens de empoderamento

El machismo es el miedo de los hombres a las mujeres sin miedo.³⁸

(Eduardo Galeano)

A frase “nascer mulher é ser resistência” foi dita por uma aluna durante a última aula sobre o machismo. Iniciei essa seção com essa frase, pois acredito que ela expressa a conscientização sobre as desigualdades de gênero e a luta contra o machismo, compreendendo que as estruturas de poder colonial e patriarcal moldam a experiência das mulheres. Sendo assim, a resistência é uma resposta necessária para reverter ou subverter essas opressões. Com o objetivo de abordar temas transversais e decoloniais, desenvolvi aulas temáticas sobre o machismo e o feminismo. Na Tabela 2, apresento o meu planejamento.

Tabela 2 – Planejamento das aulas com o gênero *meme*

Data	Hora/aula	Objetivos	Ações/Discussões	Recursos	Avaliação
19/10/2022	2h/a	Promover a conscientização sobre o machismo na América Latina.	1. O que é o machismo? 2. Perguntas relacionadas ao tema. 3. Vídeo curto explicando o que é o machismo. 4. O que é feminismo? 5. Imagens do <i>Instagram</i> de cunho machista. 6. Discussão a partir das imagens.	<i>Datashow</i> , vídeos, imagens e quadro.	Interação dos estudantes.
26/10/2022	2h/a	Promover a conscientização sobre o machismo na América Latina.	7. <i>Instagram</i> da desenhista argentina Ro Ferrer sobre o tema do machismo. 8. Discussão a partir das imagens. 9. Masculinidade tóxica e hegemônica. 10. O que é o <i>meme</i> ?	Imagens, <i>Datashow</i> e quadro.	Atividade <i>meme</i> contra o machismo.

Fonte: Meu acervo (2022).

Iniciei a aula questionando acerca dos conhecimentos que os estudantes tinham sobre o que é machismo e o feminismo. Percebi que eles tinham uma concepção pouco aprofundada do que é o feminismo, conceituando-o como oposto ao machismo. Portanto, se o machismo é compreendido como um comportamento ou atitude que enfatiza uma suposta superioridade do homem sobre a mulher, o feminismo seria a suposta superioridade da mulher em relação ao homem, na visão dos meus alunos e de grande parte da sociedade. Segundo Rocha (2021, p.

³⁸ O machismo é o medo dos homens às mulheres sem medo (tradução minha).

43-44), “o feminismo tem em sua essência o desejo por mudanças sociais, pela igualdade dos gêneros e pelo fim da subalternização feminina. É um movimento plural, construído, principalmente, por mulheres”. Ou seja, não se trata da superioridade da mulher sobre o homem, mas sim da busca por equidade.

Isso ressalta a importância do letramento crítico, já que não é apenas uma habilidade técnica, mas um exercício que envolve questionar práticas discursivas, além de reconhecer a relação entre cultura, poder e dominação, visando promover justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento por meio de uma análise reflexiva das dinâmicas sociais e discursivas (Duboc, 2015).

Segue o fragmento do diário reflexivo contendo os registros das minhas impressões acerca dos conceitos de machismo e feminismo expostos pelos alunos participantes da pesquisa.

Na aula de hoje, falei sobre o que era o feminismo e, ao perguntar o que era, percebi que alguns alunos tinham uma visão equivocada como se fossem opostos, que o feminismo seria a mulher querendo ter mais direitos e mandar no homem. Me senti bem, depois da aula, por começar a desconstrução desse estereótipo. Sei que não vou conseguir mudar o pensamento de todos, mas acredito que plantei uma semente (Meu diário reflexivo, 19 de outubro de 2022).

Ao todo, foram 4 aulas temáticas, de 50 minutos cada uma. O primeiro encontro ocorreu no dia 19 de outubro de 2022. Nele, comecei trabalhando algumas palavras em espanhol retirada do vídeo³⁹ a que assistimos previamente; queria ver se eles tinham entendido a concepção das palavras como: *machismo*, *feminismo*, *patriarcado*, *prejuicio*, *desigualdad*, *sexismo*, *creencias*, *discriminación*, *estereotipos*³² etc., retiradas do vídeo a que assistimos⁴⁰.

Em seguida, realizei as seguintes perguntas sobre vídeo: 1. O que acharam do vídeo? 2. Ficou claro para vocês o que é machismo? 3. Segundo o vídeo, o machismo só afeta as mulheres? 4. Como vocês acreditam que o machismo afeta os homens? Diante disso, obtive algumas respostas que levavam a compreensão de que o machismo afeta os homens ao serem cobrados por atitudes que reforçam o estereótipo de gênero. Alguns estudantes alegaram não saber que o machismo podia afetar os homens; e Josué falou: “*é sempre cobrado que os homens não demonstrem emoções, como se isso fosse só coisa de mulher*”.⁴¹

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BlXafWv5Nz8>

⁴⁰ Machismo, feminismo, patriarcado, preconceito, desigualdade, sexismo, crenças, discriminação, estereótipos

⁴¹ Fragmento de fala extraído da aula gravada no dia 19 de outubro de 2022.

Após isso, apresentei um trecho da novela “Pantanal⁴²”, em que a personagem *Maria Bruaca* fala para sua filha: “*O bicho homem pode tudo... e nós temo que ficar lá, abanando o rabo. Só quem peca nesse mundo aos olhos de Deus, filha... É a mulher*”. Em seguida, perguntei qual era a compreensão deles após assistirem a esse trecho da novela. Assim, durante a aula, alguns mencionaram que concordavam com o posicionamento da personagem, e outros estudantes lembraram de algumas cenas da novela que também retratavam a violência sofrida por *Maria Bruaca*, cujo marido assumia o papel de opressor.

Continuando as discussões, levantei alguns questionamentos como, por exemplo: *En su opinión, ¿quién es responsable del cuidado de la casa?* (Em sua opinião, quem é responsável pelos cuidados com a casa), *¿Crees que realizar servicios domésticos es un trabajo?* (Você acredita que realizar serviços domésticos se configura em um trabalho?).

Ao questionar se os meninos realizavam algum serviço doméstico, eles responderam que “ajudavam”, perpetuando de forma inconsciente, uma ideia machista em torno do “ajudar” que leva à compreensão de que não há a exigência por parte do homem em relação à realização dos serviços domésticos. Os discentes falaram que este tipo de atividade era realizado pelas mães e que os pais contribuía pontualmente. Ao perguntar se eles concordavam com isso, não souberam opinar.

Os alunos falaram que nunca tinham pensado sobre isso; mas, olhando sob essa outra perspectiva – a de que a responsabilidade pela casa é compartilhada por ambos os parceiros, e, portanto, ambos devem contribuir com o serviço doméstico –, acreditam que sim, embora não seja um trabalho remunerado. É justamente por essa ausência de compensação financeira que muitas vezes não reconhecemos o serviço doméstico como um trabalho. Isso nos faz refletir sobre as normas sociais existentes e a considerar possíveis mudanças nas atitudes em relação ao trabalho doméstico e à equidade de gênero. Meniconi, Feitosa e Silva (2022) ressaltam que, em uma sociedade moldada pelo sistema capitalista e pelo patriarcado heterossexual, a exploração das mulheres no ambiente doméstico é uma parte fundamental da estrutura social.

Posteriormente, em novembro de 2023, pouco depois da realização do Enem, um aluno abordou-me na cantina: – *Professora, me lembrei da senhora durante o Enem*. Curiosa, perguntei: – *Na prova de Espanhol?* Ele respondeu: – *Sim, na prova de Espanhol também, mas principalmente no tema da redação. Me lembrou das discussões que tivemos em sala de aula*. O tema da redação era: “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”. Essa situação me deixou extremamente satisfeita,

⁴² Novela da Rede Globo exibida de 28 de março a 7 de outubro de 2022.

pois esse aluno era um dos que, ao abordar essas questões, aparentava (na minha interpretação) certo desconforto e quase não participava das discussões. Esse momento configura um dos aspectos da pesquisa-ação apontado por Thiollent (1986): a tomada de consciência, que na prova da redação pode ter levado a produção do conhecimento sobre a invisibilidade do trabalho doméstico.

Embora, por vezes, eu reflita sobre a dificuldade de me decolonizar e sair da minha zona de conforto, não recordo de alunos que tenham me procurado, ao longo da minha carreira, para agradecer o aprendizado do conteúdo sobre verbos, pronome ou preposições em espanhol. Destaco, novamente, o discurso de agradecimento feito pela turma de Mecânica (verificar subseção 3.2), na qual fui paraninfa, em que Andrecal falou que eu não apenas ensinei espanhol, “mas também trouxe conteúdos sociais relevantes para nossa realidade”.

Na segunda aula temática, realizei alguns questionamentos gerais, como: ¿*Crees que hay cosas solo de hombres y otras solo de mujeres* (Você acha que existem coisas que são tipicamente masculinas e outras tipicamente femininas?). Após essa indagação, alguns alunos responderam que existem peças de roupas, por exemplo, que são usadas apenas por mulher, como as saias. No entanto, uma das estudantes refutou essa afirmação, inferindo que isso se trata de uma questão cultural, uma vez que os escoceses usam saias e, nos dias atuais, muitos homens brasileiros também estão aderindo.

Recentemente, após as aulas temáticas, houve uma polêmica na *internet* envolvendo o filho do cantor Leonardo, João Guilherme, pois ele costuma sair em público e postar fotos, nas redes sociais, usando uma peça de roupa conhecida como *cropped*⁴³. O ator Igor Rickli saiu em defesa de João Guilherme, por meio do compartilhamento de uma série de fotos, utilizando peças similares às que o outro artista utilizou e escreveu na legenda: “Minha roupa não me define”. Essa atitude demonstra que roupa não tem gênero e cada pessoa pode usar aquilo que lhe deixa mais confortável, sem que isso torne-a mais masculina ou mais feminina.

Em um determinado momento, durante a aula, uma aluna levantou a mão e falou sobre o absorvente, alegando que é algo tipicamente feminino. Quando a aluna apresentou esse argumento, acolhi sua perspectiva por acreditar que, de fato, seria algo direcionado à mulher. Entretanto, posteriormente, ao refletir sobre a funcionalidade e o propósito desse item de higiene pessoal, novas reflexões vieram à tona. Compreendi que essa ideia pode ser mais

⁴³ Trata-se de uma espécie de blusa curta que, geralmente, deixa o umbigo ou parte do abdômen à mostra. No Brasil, é mais utilizado por mulheres, o que pode gerar estranheza e até mesmo comentários homofóbicos e transfóbicos em direção a figuras masculinas que utilizam.

complexa do que aparenta. Por exemplo: se considerarmos que apenas as mulheres usam absorventes, anularíamos a realidade dos homens trans, que também menstruam.

Diante disso, considero que é preciso reconhecer que algumas coisas podem ser experienciadas por diversas identidades de gênero. Essa ampliação de perspectiva nos ajuda a compreender melhor as questões de gênero e a diversidade de experiências que existem na sociedade.

Foi intrigante pensar sobre a perspectiva da mulher como uma mera categorização biológica, na qual a genitália feminina dita os padrões impostos socialmente sobre a feminilidade. Essa visão limitada não é suficiente para definir completamente o que é ser homem ou mulher, uma vez que tais conceitos são muito mais complexos e permeiam diversos aspectos sociais. Segundo Lugones (2020), a divisão de gênero nas sociedades modernas, capitalistas e coloniais não é estritamente biológica, mas sim uma construção política e cultural.

A distinção sexual moderno/capitalista/colonial não é biológica, mas política. A distinção “biológica” entre masculino e feminino introduzida pela modernidade através do desenvolvimento da ciência depende da dicotomia de gênero. É uma distinção política, axial que, ao utilizar a distinção como “natural” e “biológica”, é ela mesma um encobrimento das contradições do sistema de gênero moderno colonial capitalista (Lugones, 2020, p. 90).

Ao aprofundarmos nossas reflexões sobre essa temática, percebi que as questões de gênero estão profundamente enraizadas no contexto social, pois surgiram dúvidas pertinentes sobre a existência de estereótipos rígidos, como “coisas de homem” e “coisas de mulher”. Sobre esse tema, trago a frase célebre de Simone de Beauvoir: “*ninguém nasce mulher: torna-se mulher*”. Butler (2018, p. 23) destaca que: Beauvoir diz claramente que alguém “se torna” mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do “sexo”.

Ao usar a frase de Simone de Beauvoir, Butler afirma que a identidade de gênero não é algo inato, mas é formada por influências culturais e sociais. Destaca, ainda, que a “compulsão cultural” que leva alguém a se tornar mulher não é determinada pelo sexo biológico, enfatizando que a expressão de gênero e identidade são construções sociais moldadas por normas e expectativas, e não simplesmente pelo corpo físico.

Em uma cultura patriarcal, por exemplo, as “verdades” morais serão aquelas engendradas por valores masculinos e assumirão preponderância sobre os demais, a ponto de serem tomados como naturais, mesmo por pessoas pertencentes ao sexo feminino, haja vista

que o binarismo sexual faz crer na existência de apenas duas formas de ser no mundo: homem ou mulher, mostrando que os padrões, assim produzidos, são frutos de um movimento sutil e invisibilizado que envolve o uso da comunicação e do conhecimento na transmutação de fatos sociais em fatos naturais, como se aquilo que a sociedade produzisse não se tratasse de uma ficção, mas de um dado extraído da própria natureza. Ocorre, desse modo, a “socialização do biológico” ou da “biologização do social”, que legitimará à produção sociológica de corpos e mentes (Bourdieu, 2012, p. 8-9). Portanto, a linguagem tem o poder de constituir identidades, mas também serve como instrumento de violência e exclusão de indivíduos desviantes (Butler, 1997, p. 22).

Nesta aula, aprofundando a análise da influência das normas sociais na construção das identidades de gênero, dei continuidade à reflexão sobre a cultura patriarcal mencionada anteriormente. Para isso, apresentei algumas ilustrações da desenhista e feminista argentina Ro Ferrer⁴⁴, cuja principal temática abordada em suas produções é o machismo e a masculinidade tóxica. A ilustradora explica que o machismo é cultural e que é ensinado de forma a naturalizar esses comportamentos. Em uma de suas tirinhas, ressalta, por exemplo, que as meninas são condicionadas a saber limpar, cozinhar, cuidar, criar e aguentar. Essas normas sociais ajudam a definir e a controlar os corpos femininos, estabelecendo desigualdades arbitrárias entre os gêneros.

Ro Ferrer aborda questões que denunciam a imposição desse caráter arbitrário como se se tratasse de uma determinação biológica. De forma lúdica, ela enfatiza que não nascemos com um gene para limpar por amor à família e discorre sobre a pressão que é exercida para que as mulheres sejam mães, ou para que sejam “mais femininas”. Conforme observamos na figura 3:

Figura 3 – Nada biológico



Fonte: Página da Ro Ferrer no Instagram⁴⁵

⁴⁴ Página do Instagram: @roferrerilustradora.

⁴⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CWsfe-JLTu5/?hl=es>.

Quando apresentei a imagem acima, na aula do dia 26 de outubro de 2022 (Tabela 2), uma das estudantes da turma manifestou-se dizendo que não tinha vontade de ser mãe e que evitava falar sobre isso porque era julgada pelas pessoas. Ela destacou que não considera “ser mãe” uma questão intrínseca a todas as mulheres e, por esse motivo, acredita que a vontade individual deve ser respeitada, sem julgamentos, conforme observamos nas palavras da aluna Alana:

Professora, quando eu falo para as pessoas que eu não quero ser mãe elas dizem que eu estou falando isso porque eu sou nova, mas quando eu estiver mais velha eu vou querer. E eu sei que não quero ser mãe, que não tenho essa vontade, mas as pessoas não aceitam isso.

De acordo com Meniconi, Feitosa e Silva (2022, p. 6), “a ideologia da maternidade torna-se, assim, uma função social que tem a ver com a reprodução social, isto é, as tarefas necessárias para a manutenção da vida – comer, lavar, passar, cuidar, educar etc. – e são executadas predominantemente pelas mulheres”. A visão apresentada pela discente corresponde a uma das conquistas das lutas feministas, que buscam a liberdade do corpo da mulher para que ela possa ter o direito de escolher se deseja ou não ser mãe (Davis, 2016).

Ademais, acredito que a maternidade vai além da mera reprodução, envolvendo também as responsabilidades decorrentes dela que causam uma sobrecarga excessiva na figura materna, e, em muitos momentos, as mulheres precisam abdicar do trabalho e/ou dos estudos para se dedicarem à criação desse bebê, algo que raramente acontece com a figura paterna.

Portanto, entendo que cada mulher tem o direito de escolher se pretende ou não viver a maternidade, uma vez que isso poderá mudar a sua vida. Janks destaca a ideia de que as disparidades sociais não são acidentais, mas são estruturadas por sistemas de poder que perpetuam desigualdades em várias áreas da vida, gerando privilégios para alguns e ressentimento para outros. E, nessa relação de poder, “o acesso desigual a recursos com base em gênero, raça, etnia, idioma, habilidade, sexualidade, nacionalidade e classe continuará a produzir privilégio e ressentimento” (Janks, 2016, p. 16).

Com base nisso, percebi que a aluna apresentou uma postura crítica frente ao tema, expondo o seu ponto de vista sobre a liberdade da mulher em escolher se quer ou não ser mãe. Contudo, mesmo tendo essa consciência, Alana evita falar sobre essas questões por medo de ser julgada; esse medo e falta de encorajamento são um resquício do sistema patriarcal em que vivemos, no qual uma escolha pessoal é taxada como uma afronta a Deus e à sociedade.

Em seguida, introduzi algumas discussões sobre masculinidade tóxica, que, segundo Mesquita e Corrêa (2021), é “o conjunto de comportamentos associados à suposta crença da superioridade masculina, a qual é acompanhada de uma agressividade insidiosa, que alcança os próprios homens e as pessoas com quem estes se relacionam”. Todavia, esses comportamentos podem levar a problemas de saúde mental e física para os homens que as adotam.

Sobre esse tipo de situação, Júnior e Jobisvaldo, ao serem indagados se já haviam sofrido algum tipo de preconceito, responderam o seguinte:

Fragmento 2 – Resposta dos alunos Júnior e Jobisvaldo

Júlia: Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sim, que tipo de preconceito você sofreu? O que você sentiu nessa ocasião?

Júnior: sim/ quem só usa rosa é menina, olha só o jeito dele parece de princesa.../vergonha

Jobisvaldo: Sim, machismo porque estava choramingando e disseram que isso era coisa de mulher. Raiva.

Fonte: Meu acervo (2022).

Ao compartilhar uma experiência na qual enfrentou preconceito de gênero, Júnior mencionou ter sido alvo de comentários depreciativos como “quem só usa rosa é menina” e “olha só o jeito dele parece de princesa”. Essas falas refletem estereótipos de gênero limitantes, nos quais certas cores ou comportamentos são associados, exclusivamente, a um gênero, perpetuando preconceitos. Ele mencionou que, neste momento, sentiu-se envergonhado. Assim, acredito que esses comentários podem ter impactado na sua autoconfiança e autoestima.

Jobisvaldo, por sua vez, relatou uma experiência relacionada à pressão para se conformar com normas tradicionais de masculinidade. Ele mencionou ter enfrentado machismo após expressar suas emoções. Nesse contexto, os termos foram usados de maneira negativa para repreender o seu comportamento. Jobisvaldo descreveu ter sido criticado por “choramingar”, sendo rotulado como se estivesse agindo de forma “feminina”. Sua reação à situação foi de raiva, possivelmente, por sentir que sua liberdade emocional foi restringida a expectativas sobre o comportamento masculino.

Ambos os relatos revelam a influência das normas de gênero tradicionais e da masculinidade tóxica. Tanto Júnior quanto Jobisvaldo enfrentaram situações nas quais foram julgados com base em estereótipos de gênero. Suas experiências destacam como essas pressões sociais podem impactar emocionalmente os indivíduos, enfatizando a necessidade de discussões para desconstruir esses padrões de pensamento prejudiciais e promover uma visão mais equânime a respeito da masculinidade.

Penso que a masculinidade tóxica pode levar os homens a acreditarem que demonstrar emoções e sentimentos é uma fraqueza, podendo desencadear problemas de depressão, ansiedade e outras questões de saúde mental, além de dificultar a comunicação emocional com parceiros, amigos e familiares. Adicionado a isso, há uma pressão social para que sejam “fortes” e “dominantes”, o que leva os homens a assumirem riscos “necessários” e a se envolverem em comportamentos perigosos, como o uso excessivo de álcool e drogas, ou o envolvimento em violência e comportamento sexual arriscado, conforme aponta Connell (2016) *apud* Rocha (2021, p. 63):

Nesse sentido, o machismo está atrelado à masculinidade tóxica. Essa última acarreta um maior envolvimento dos homens em situações de violência. No geral, homens são mortos por outros homens, são os mais envolvidos em acidentes de trânsito e no ambiente de trabalho, bem como abusam do uso de drogas, álcool e ainda se negam a procurar assistência médica quando necessitam.

Dessa forma, a masculinidade tóxica pode levar à perpetuação de comportamentos prejudiciais em relação a outras pessoas, incluindo o sexismo, o racismo e a homofobia. Isso não afeta apenas os outros indivíduos, mas também pode prejudicar os próprios homens, que acabam se afastando de relacionamentos, além das questões que envolvem as experiências de crescimento pessoal e profissional. Sobre isso, hooks (2018, p. 82) pontua que

Garotos precisam ter a autoestima saudável. Eles precisam de amor. E políticas feministas sábias e amáveis podem proporcionar a única fundamentação para salvar a vida dos garotos. O patriarcado não vai curá-los. Se esse fosse o caso, todos eles estariam bem.

hooks reconhece que o patriarcado não é capaz de curar os homens, o que nos remete à ideia de masculinidade tóxica proposta por Connell (2016). Essa forma de masculinidade, enraizada em padrões rígidos e estereotipados de comportamento, pode dificultar a expressão saudável das emoções e reprimir a vulnerabilidade. Assim, para salvar a vida dos garotos e romper com essa dinâmica prejudicial, hooks (2018) enfatiza a necessidade de políticas feministas sábias e amáveis que acolham os meninos, proporcionem suporte emocional e desmantelem as estruturas opressivas de gênero que podem afetar negativamente seu desenvolvimento.

A figura abaixo foi apresentada nesta aula e ilustra o que discutimos, até o momento, sobre a masculinidade tóxica.

Figura 4 – Masculinidade Tóxica



Fonte: Página da Ro Ferrer no Instagram⁴⁶

Nesta imagem, a artista retrata uma cena que corresponde a uma manifestação da *masculinidade hegemônica*, conceito “usado em estudos na educação para compreender as dinâmicas da vida em sala de aula, incluindo os padrões de resistência e *bullying* entre meninos” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 246). Na ilustração, alguns homens estão pedindo para que um deles pule, e fazendo comentários que refletem estereótipos de gênero e comportamentos de intimidação. Os personagens fazem uso de expressões como: “*Ai, está com medo ‘a menininha’*” e “*vamos, pula, não seja gay*”. Essas falas revelam uma atitude de ridicularização e pressão para que o homem em questão se enquadre em padrões de masculinidade, baseados em estereótipos de gênero.

Ao mesmo tempo, a frase da imagem afirma que a masculinidade hegemônica é estruturalmente violenta, pois “o conceito de masculinidade hegemônica contribuiu na teorização da relação entre masculinidade e uma série de crimes” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 246). Isso demonstra o quão violenta é essa estrutura e que, muitas vezes, esse comportamento envolve a promoção de características como força, agressividade e controle, enquanto marginaliza comportamentos que são percebidos como femininos ou fracos.

Por meio dessa ilustração, é possível entender como a masculinidade hegemônica pode acarretar comportamentos negativos, *bullying* e perpetuação de estereótipos de gênero, que são elementos de uma estrutura culturalmente enraizada e que podem se manifestar em diversos contextos sociais, incluindo a sala de aula.

Posto isso, retornei à discussão sobre o conceito de feminismo, que já havíamos refletido na primeira aula temática. A partir de respostas dadas pelos alunos em sala de aula como “feminismo é a superioridade das mulheres sobre os homens”, “machismo é o oposto de

⁴⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Caf3-mNumd4/?hl=es>.

feminismo”, percebo que alguns ainda confundiam o termo. Como tentativa de esclarecer as diferenças entre ambos os termos, apresentei o conceito de feminismo presente na página *Web fundeu,es*⁴⁷, cujo significado tem a ver com lutas por direitos iguais entre homens e mulheres, relacionadas aos direitos sociais e políticos de ambos os sexos, esclarecendo que as mulheres são intrinsecamente iguais aos homens e que devem ter acesso irrestrito às mesmas oportunidades. Diante disso, parte da imagem pejorativa construída sobre o termo foi influenciada pela mídia que queria desestruturar o movimento, como nos mostra hooks (2018, p. 79):

A mídia de massa conservadora constantemente representava as feministas como “mulheres que odeiam homens”. E quando havia uma facção ou o sentimento anti-homem no movimento, eles destacavam isso como maneira de desacreditar o feminismo. Nessa representação das feministas como mulheres que odeiam homens, incluíam o pressuposto de que toda feminista era lésbica.

A mídia, com seu viés conservador, frequentemente, retratava/retrata as feministas de maneira negativa. Essa representação tendenciosa busca desacreditar o movimento, perpetuando preconceitos e desinformação sobre ele, distorcendo a realidade e desviando o foco de questões importantes para as mulheres e para a sociedade como um todo.

Sobre a percepção do feminismo como algo ruim, Adichie (2015) destaca: “eu estava no meio de uma argumentação quando Okolomo olhou para mim e disse: ‘Sabe de uma coisa? Você é feminista!’. Não era um elogio. Percebi pelo tom da voz dele – era como se dissesse: ‘Você apoia o terrorismo!’”. A autora demonstra como ainda há desinformação acerca do feminismo. Por isso, acredito que, ao trazer essas temáticas para as aulas de língua, abro espaços para a reflexão crítica sobre temas transversais que podem auxiliar na mudança dessa realidade.

No livro *Sejamos todos feministas*, Adichie (2015) defende que a sociedade tem uma ideia equivocada sobre o que é feminismo e que “a palavra ‘feminista’ tem um peso negativo: a feminista odeia os homens, odeia sutiã, odeia a cultura africana, acha que as mulheres devem mandar nos homens; ela não se pinta, não se depila, está sempre zangada, não tem senso de humor, não usa desodorante” (Adichie, 2015, p. 13-14).

⁴⁷ Según el diccionario académico, feminismo es el ‘principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre’ y el ‘movimiento que lucha por la realización’ de esa igualdad. Por su parte, la misma obra define machismo como ‘actitud de prepotencia de los varones respecto a las mujeres’ y ‘forma de sexismo caracterizada por la prevalencia del varón’. Como puede apreciarse en las definiciones, no se trata de dos términos equiparables, ya que, mientras que el feminismo es la búsqueda de la igualdad entre sexos, el machismo supone una preponderancia del varón.

Se pararmos para pensar nas pressões que enfrentamos a partir do patriarcado, é possível compreender que muitas dessas interpretações frente ao feminismo não passam de tentativas de invalidação, nas quais os grupos dominantes (homem, branco, hétero, classe alta) não reconhecem os seus privilégios e atentam em permanecer no topo da pirâmide social, ocupando espaços de poder.

Com isso, ao chegar na sala de aula, muitos estudantes apresentam uma visão preconceituosa, pois foram educados a partir dos moldes patriarcais. À medida que problematizo essas constatações machistas, acredito que estou promovendo possibilidades reais de ressignificação discursiva, como podemos comprovar nos fragmentos apresentados abaixo:

Fragmento 3 – Respostas dos alunos Débora e Kauã

Júlia: O que você aprendeu com as nossas discussões sobre machismo e feminismo?

Débora: Aprendi mais sobre alguns temas relacionados ao feminismo, como: aborto, piso salarial, dentre outros! e tirei dúvidas sobre assuntos que eu possuía alguma dúvida. Sobre machismo: Aprendi a evitar algumas atitudes do dia a dia que eu pensava que eram atitudes normais, como a forma de pensar também.

Kauã: Que vivemos em uma sociedade machista, e que muitos dos nossos hábitos machistas tem relação até com a própria cultura, e que o feminismo não é aquilo que achamos, assim como no feminismo todos os grupos que luta pelos seus direitos vai ter aquelas pessoas militantes causando má impressão para o movimento.

Fonte: Meu acervo (2022).

Em resposta à indagação, pude perceber que a aluna Débora adquiriu um conhecimento mais abrangente sobre tópicos ligados ao feminismo, como o aborto e o piso salarial, além de ter esclarecido dúvidas que tinha anteriormente. Em relação ao machismo, ela reconheceu uma evolução em sua consciência e aprendeu a identificar e evitar comportamentos cotidianos que antes considerava normais. A referência à “forma de pensar também” indica uma conscientização sobre como as normas sociais podem moldar atitudes que perpetuam desigualdades de gênero. Quando Débora diz: “Aprendi a evitar algumas atitudes do dia a dia que eu pensava que eram atitudes normais”, considero que sua resposta sugere que as discussões em sala de aula sobre igualdade de gênero e empoderamento influenciaram positivamente sua percepção e compreensão desses temas. Para Rivera Cusicanqui (2010), a decolonização vai além de ser apenas um discurso; envolve transformações reais nas práticas e estruturas sociais para alcançar uma verdadeira igualdade e participação na esfera pública.

Kauã respondeu à mesma pergunta e destacou a influência cultural nos comportamentos machistas. Além disso, falou sobre equívocos no que se refere ao feminismo, observando que suas percepções iniciais não refletiam a realidade do movimento. A fala de Kauã demonstra um entendimento crítico da relação entre cultura e machismo, juntamente

com uma atitude aberta em relação ao aprendizado sobre o feminismo e uma compreensão das nuances dos movimentos sociais em geral. Além disso, Janks (2016) destaca a importância do letramento crítico na educação, permitindo que as pessoas compreendam e analisem criticamente as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação.

Após as discussões realizadas ao longo das aulas, solicitei que, como produto final, os discentes produzissem um *meme* antimachista, ou seja, que essa produção reverberasse uma atitude decolonial frente o machismo, de modo que criticasse discursos preconcebidos sobre o papel da mulher na sociedade. Dessa maneira, expliquei a composição do *meme* e que ele é organizado em “enunciados que podem ser compostos por materialidades verbais, visuais ou verbo-visuais, os quais veiculam humor e ressignificam imagens, acontecimentos, estereótipos e frases para que essa finalidade seja atingida” (Lara; Mendonça, 2020, p. 189).

Em relação ao conteúdo do *meme*, pode ser adicionado comentários, críticas ou “zoações” relacionadas a acontecimentos, personagens ou personalidades. Essa descrição está conectada ao contexto da internet; porém, destaquei que existem outras formas de *memes*, como expressões populares, frases e até mesmo gestos corporais. Nas palavras de Silva (2021, p. 63), “o *meme* enquanto gênero textual tem aspectos similares a outros gêneros já amplamente estudados, como a piada ou as narrativas orais que, de maneira geral, são reelaboradas de maneira diferente a cada vez que são contadas”.

Expliquei aos alunos a diferença entre humor e ironia, e levei alguns exemplos de *memes*, para que pudéssemos discutir sobre as críticas implícitas. Em um momento posterior, menciono também que o gênero textual trabalha com textos e imagens, de forma conjunta e complementar, que nos ajuda a ter uma visão em relação ao comportamento humano. Para finalizar, apresentei um aplicativo que auxilia na criação do *meme*, o *memegenerator.es*⁴⁸, o qual eles poderiam utilizar como suporte para a produção do trabalho.

Durante o processo de geração de dados, os estudantes produziram *memes* com as temáticas desenvolvidas em sala de aula: machismo e feminismo. Assim, selecionei três produções⁴⁹ sobre o machismo para análise e interpretação dos dados, as quais estão dispostas a seguir:

⁴⁸ Escolhi o *meme generator* por ser um aplicativo/página da internet de fácil utilização. O funcionamento do *meme generator* é simples, pois não é necessário criar uma conta para acessar o aplicativo. A tela inicial exibe uma lista horizontal dos modelos de *memes* disponíveis.

⁴⁹ O critério utilizado para a escolha dos *memes* foi a questão de participação e assiduidade dos estudantes.

Figura 5 – Meme produzido por Ângela e Débora



Fonte: Meu acervo (2022)

Figura 6 – Meme produzido por Andreca



Fonte: Meu acervo (2022)

Nos *memes* produzidos por Ângela e Débora (Figura 5) e por Andreca (Figura 6) – três das quatro mulheres pertencentes a essa turma –, é possível verificar uma crítica ao comportamento machista que categoriza certos trabalhos como masculinos ou femininos. O *meme* da figura 5 é composto por fotos das próprias alunas que o criaram. Já o *meme* da figura 6, que mostra uma mulher branca como protagonista, me deixou intrigada, visto que, durante as aulas, pude perceber que a estudante responsável pela criação do *meme* parece ser consciente das questões de identidade negra. Quando a questioneei sobre a escolha da imagem, a conversa se desenrolou da seguinte maneira:

Júlia: Andreca, por que você sendo negra e bem participativa na defesa dos direitos das mulheres negras escolheu a imagem de uma mulher branca para o seu *meme*?

Andreca: Não tive distinção de etnia ao escolher a imagem.

Júlia: E pq vc não teve essa distinção?

Andreca: Pq ao escolher a imagem eu busquei uma a qual tivesse uma mulher na área mecânica a qual parecesse despreocupada e tranquila exercendo a função. Não busquei o caráter étnico como algo a mais⁵⁰.

Nessa conversa, fica evidente como as relações de poder, que foram construídas ao longo da história, influenciam nossa perspectiva e representação de mundo. Embora Andreca argumente que a sua escolha não se baseou em questões étnicas, é importante refletirmos sobre elas e o apagamento histórico das mulheres negras em diferentes campos, como a mecânica.

Neste momento, devemos ter em mente como os fatores de interseccionalidade (Lugones, 2010) corroboram para a perpetuação do preconceito em torno de um mesmo indivíduo; a estudante em questão e as demais mulheres negras sofrem com, no mínimo, dois

⁵⁰ Conversa ocorrida pelo aplicativo *Whatsapp*.

tipos de apagamento: o primeiro, por serem mulheres, em uma sociedade machista; e o segundo, por serem negras, em uma sociedade racista e intolerante. Por esse motivo, não podemos pensar apenas na questão do gênero ou da raça de forma isolada, mas sim como fatores que se conectam na construção da identidade do ser.

O termo interseccionalidade foi cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989), uma ativista e advogada norte-americana. A ideia de interseccionalidade surgiu depois que ela tomou conhecimento da causa de uma mulher negra chamada Emma DeGraffenreid e outras mulheres negras que processaram a General Motors, em 1976, por discriminação. O argumento central era que a empresa segregava a força de trabalho com base em raça e gênero, colocando homens negros na linha de montagem e mulheres brancas em funções administrativas. Segundo Akotirene (2019), a dificuldade da Corte, tradicionalmente masculina e branca, em compreender a identidade interseccional, impede a eficaz criminalização do racismo e do sexismo institucionalizados contra as mulheres negras.

A interseccionalidade é uma importante lente analítica que vai além das múltiplas identidades, focando na interação estrutural e em seus efeitos políticos e legais, e reforça ainda a necessidade de desmarginalizar raça e gênero para abordar devidamente as questões de discriminação enfrentadas pelas mulheres negras. A autora ainda reforça que “como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais vezes posicionadas em avenidas identitárias, que farão delas vulneráveis a colisão das estruturas e fluxos modernos” (Akotirene, 2019, p. 63).

É necessário aplicar o princípio de interseccionalidade ao abordar questões relacionadas às mulheres. Essa análise deve ir além do gênero, considerando outras identidades que se cruzam como raça, classe social e orientação sexual. A negligência dessas várias dimensões pode resultar na falta de visibilidade e apagamento de experiências específicas, levando a uma compreensão restrita e distorcida da diversidade dentro do grupo de mulheres. A generalização, muitas vezes, amplifica o risco de reforçar marcadores de opressão, desconsiderando as complexidades intrínsecas a essas identidades interseccionais (Matos, 2020b).

Voltando às análises dos *memes*, podemos observar, nos textos produzidos pelas participantes da pesquisa, críticas aos padrões impostos pelo patriarcado que reverberam a figura da mulher como um ser frágil e indefeso, enquanto o homem é visto como forte. Segundo Meniconi, Feitosa e Silva (2022, p. 4), “no capitalismo contemporâneo, o trabalho está estruturado em outras dimensões (classe, gênero/sexualidade, raça/etnia, geração etc.)

constituídas nas relações de poder, que asseguram às desigualdades sociais de um grupo sobre o outro”. Nesse cenário, verifiquei a interferência nos processos de atuação da subjetividade, concedendo ou não privilégios e (in)visibilidades.

Em pleno século XXI, ainda nos deparamos com discursos capacitistas, mesmo após as mulheres terem conquistado tantos direitos, inclusive, o direito ao trabalho remunerado. Como destaca Adichie (2015, p. 21): “Nós evoluímos. Mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar”. Isso me leva a refletir criticamente sobre as questões de gênero e o trabalho, “compreendendo o patriarcado enquanto uma estrutura material que regulamenta os modos de ser/viver da sociedade, pois torna-se fundamental na divisão sexual” (Meniconi; Feitosa; Silva, 2022, p. 5).

Silva e Meniconi (2023), ao proporem um trabalho com o gênero *Poetry Slam* nas aulas de Língua Portuguesa, tomando como base a temática do machismo, destacam que mesmo diante de tantos avanços advindos das lutas feministas e dos movimentos de reexistência, o machismo não deixa de ser uma temática recente, pois é algo que está estruturado no imaginário social e demanda tempo para ser desconstruído. Nesse sentido, é necessário evidenciar “as estruturas sociais e simbólicas que orientam as relações humanas. Os silenciamentos se dão por meio de várias dimensões (...) e os indivíduos que são classificados como os ‘outros’ sofrerão implicações e precisarão resistir” (Silva; Meniconi, 2023, p. 218).

Diante disso, os *memes* apresentados problematizam acerca do padrão hegemônico existente em nossa sociedade, demarcando uma atitude decolonial: lugar de mulher é onde ela quiser. Ademais, as estudantes apresentam pessoalidade na produção por utilizarem a sua própria imagem, o que demonstra que, mesmo diante de tanto preconceito, em um curso frequentado, majoritariamente, por discentes do sexo masculino, elas estão ali firmes na conquista desse sonho.

Em relação à composição discursiva, nos dois *memes*, observei a retomada de uma narrativa machista: *a mecânica é uma profissão de homens*, e, a partir disso, elas subvertem essa noção, utilizando-se de figuras femininas manuseando os materiais. Além disso, utilizam o pronome pessoal “yo” (*eu*). Esse posicionamento remete-nos ao conceito de decolonialidade apresentado por Walsh (2013), em que diz que a atitude decolonial não prevê o apagamento da colonialidade, mas sim a retoma, questiona e promove um *paradigma outro* (Mignolo, 2000).

No próximo *meme*, observamos outras discussões que se relacionam com a temática geral trabalhada nas aulas. Contudo, agora, a produção textual discute sobre a desigualdade salarial entre homens e mulheres.



Fonte: Meu acervo (2022).

No *meme* acima, Pablo tece uma crítica ao machismo estrutural que é um sistema de crenças, práticas e comportamentos que coloca homens em posição de superioridade às mulheres e mantém essa desigualdade ao longo do tempo. Esse tipo de machismo se manifesta em todas as esferas da vida, desde a família até a política, passando pela educação, trabalho, saúde, entre outras. Conforme explica Moschkovich (2013) *apud* Crisóstomo *et al.* (2022, p. 251):

O machismo estrutural, segundo Moschkovich (2013), é uma forma de associação mental enraizada na nossa sociedade e transmitida por meio da cultura na qual há definições de “ser mulher” e “ser homem” e quais características estão vinculadas a esses conceitos; tais atributos na “personalidade da mulher” são vistos de forma negativa em âmbitos de maior poder na sociedade, refletindo na discriminação em diversos campos”.

Uma das principais características do machismo estrutural é a naturalização da desigualdade de gênero, ou seja, muitas pessoas acreditam que essa hierarquia é justa e que as mulheres são naturalmente inferiores. Isso é reforçado por discursos e práticas discriminatórias, que impedem o acesso das mulheres a recursos, poder e oportunidades. Sobre isso, Adichie (2015, p. 24) reforça que “a questão de gênero, como está estabelecida hoje em dia é uma grande injustiça”.

A partir desse *meme*, verifico uma crítica às desigualdades salariais entre homens e mulheres, fruto de um processo histórico patriarcal. Na imagem, é possível observar que o

machismo estrutural é o principal responsável por afastar a mulher da garantia deste direito. Atualmente, mesmo que a passos lentos, estamos caminhando em busca de melhores condições trabalhistas para as mulheres.

No dia primeiro de junho de 2023, presenciamos a aprovação do Projeto de Lei nº 1.085/2023, que trata da igualdade salarial entre os gêneros. Esse projeto foi articulado pelo atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 08 de maio do ano corrente, data em que comemoramos o Dia Internacional da Mulher. Certamente, esse direito não foi adquirido de maneira imediata, pelo contrário, graças aos movimentos feministas, por meio de muita luta e resistência é que conseguimos essa vitória. Todavia, cabe ressaltar que, apesar de estar na Lei, ainda passaremos por um processo árduo para a sua implementação efetiva, pois o ideal machista que rege a nossa sociedade exerce forças contra a aceitação de a mulher possuir as mesmas condições de trabalho que os homens.

No próprio processo de votação da Lei, muitos deputados e até mesmo deputadas, ligados aos partidos conservadores, votaram contra a igualdade salarial, alegando uma série de argumentos religiosos (de que a mulher deve ser submissa ao homem) e trabalhistas (menos mulheres serão contratadas caso haja igualdade salarial)⁵¹. Todas essas questões refletem o machismo estrutural em que vivemos e que as dificuldades para as mulheres são muito maiores do que para os homens, visto que, muitas delas, além de trabalharem mais (dupla jornada – trabalho e casa), ainda recebem menos.

A partir de um viés crítico e humorístico, o estudante problematiza uma situação atual da sociedade brasileira, desvendando a principal razão pela qual as mulheres são expostas a baixos salários e à perda de direitos trabalhistas, como podemos observar na figura 7, em que o machismo estrutural puxa a mulher que está indo em direção ao salário justo. Nessa perspectiva, considero que a produção deste *meme* reforça uma discussão muito importante acerca da injustiça social em que nós mulheres vivemos, sejam como mulheres, mães, negras, lésbicas, pobres, atravessadas pela interseccionalidade e pelas “hierarquias impostas pelos machos” (Akotirene, 2019, p.47).

Após essas reflexões, retorno ao conceito de afeto, na perspectiva de Spinoza (2009), que pressupõe a relação entre diferentes pessoas em um sentido de afetar, de alguma maneira, as suas concepções de mundo de acordo com a experiência vivida. Quando discuti sobre o feminismo e o machismo, busquei afetar os alunos, de forma positiva, possibilitando que eles saíssem da zona de conforto na qual estavam localizados.

⁵¹ Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica>.

No início da pesquisa, eles não sabiam o que significava o termo *feminismo* e acreditavam que existiam coisas de homens e coisas de mulheres. A partir das aulas, os discentes chegaram ao entendimento de que essas narrativas foram construídas socialmente, por meio do patriarcado e que servem para reforçar mais ainda a violência de gênero.

Considero, portanto, que a compreensão dos afetos é fundamental para alcançar a liberdade e a felicidade, no sentido de que os princípios de convivialidade e de lidar com as diferenças ocorram de forma harmônica, sem conflitos que atinjam a existência do outro. Nesse contexto, ao compreender os afetos a partir da relação entre a mente e o corpo, uma pessoa pode aprender a controlá-los, e, assim, alcançar a liberdade emocional. Isso deve acontecer no dia a dia da sala de aula, no qual, tanto eu quanto os meus alunos, somos submetidos a situações que nem sempre correspondem às nossas visões e percepções de mundo, mas que devemos estar abertos ao processo de aprendizagem.

É importante compreender que ter liberdade não significa fazer o que queremos, mas sim entender as forças que nos movem e agir de acordo com a razão. Consegui verificar esse movimento, no fragmento a seguir, retirado de um questionário avaliativo direcionado aos discentes como forma de avaliação das nossas aulas.

Fragmento 4 – Resposta do aluno Josival

Júlia: O que você sentiu ao estudar temas como o machismo e o feminismo?

Josival: Pude relembrar a importância de falar sobre esse assunto, de forma a nos fazer perceber os estereótipos rotineiros do dia a dia.

Fonte: Meu acervo (2022).

Neste fragmento, o aluno Josival discorre sobre como a aula o afetou, afirmando: “*pude relembrar a importância de falar sobre esse assunto*”. Diante disso, compreendo que o uso do termo “*relembrar*” denota que ele já participou ou ouviu discussões sobre essa temática. No entanto, possivelmente, havia caído no esquecimento e, a partir das aulas, ele conseguiu retomar esses conhecimentos e destacar a importância desse debate no ambiente escolar.

Além disso, o discente destaca que o machismo e o feminismo são tratados por meio de elementos estereotipados, sendo o debate um dos caminhos para perceber essas questões que estão presentes no dia a dia da sociedade, de forma rotineira, conforme ele mesmo destaca. Com isso, acredito que Josival não somente conseguiu entender a necessidade de trabalhar com esses temas, como também apresentou uma postura reflexiva, demonstrando um despertar e um entendimento acerca do problema.

Ademais, é importante lembrar que o machismo é uma ideologia que perpetua a desigualdade de gênero e a opressão das mulheres (Kilomba, 2019). Assim, a adoção de uma postura feminista implica reconhecer essa desigualdade e lutar por uma sociedade mais igualitária para todas as pessoas, independentemente do seu gênero.

Segundo Adichie (2017, p. 29), uma pessoa ou é feminista ou não é; não existe meio termo. Para ela, é como estar grávida, ou você está ou não está. “Ou você acredita na plena igualdade entre homens e mulheres, ou não”. Nesse contexto, a sala de aula torna-se um dos possíveis caminhos para formar cidadãos feministas que, independentemente do gênero, lutem pela inclusão das mulheres nas diversas esferas sociais. Por isso, precisamos revelar os discursos patriarcais e apresentar conhecimentos outros sobre a temática. Abaixo, segue mais uma resposta avaliativa sobre as aulas temáticas.

Fragmento 5 – Resposta da aluna Andrecal

Júlia: O que você sentiu ao estudar temas como o machismo e o feminismo?

Andrecal: Uma melhora em alguns “hábitos” que eu não achava que eram machistas, comecei a me policiar mais. Abriu mais meus olhos, pois em grande parte do tempo, se torna um tema as vezes esquecido no ambiente escolar (onde muitas vezes passamos por situações machistas) e por último uma melhora no meu entendimento sobre o assunto. Sobre o tema feminismo, abriu mais a minha mente sobre alguns temas relacionados ao direito da mulher, e meu modo de pensar sobre alguns temas.

Fonte: Meu acervo (2022).

Na resposta de Andrecal, observamos uma possível tomada de consciência sobre atos ou comportamentos machistas que ela tinha e não se dava conta: “*uma melhora em alguns hábitos que eu não achava que eram machistas*”. Segundo ela, a partir das aulas com essas temáticas, começou a se “*policiar*” em algumas falas e atitudes, pois percebeu que essas manifestações são machistas. Ainda, destaca que as discussões em sala de aula abriram os seus olhos, ou seja, a possibilitaram perceber como algumas palavras e atitudes propagam o ódio e a inferiorização da figura feminina na sociedade.

Nesse contexto, Andrecal destaca a relevância das aulas em expandir sua percepção, tornando-a mais sensível às nuances das relações de gênero. No fragmento 5, as palavras da aluna refletem a necessidade de enfrentarmos “o opressor em potencial dentro de nós – precisamos resgatar a vítima em potencial dentro de nós. Caso contrário, não podemos ter esperança de liberdade, de ver o fim da dominação” (hooks, 2019, p. 47).

Andrecal afirma que esse tema “*as vezes é esquecido no ambiente escolar*”, sendo que é um local em que muitas mulheres sofrem com o machismo, inclusive, ela mesma, pois é uma das poucas estudantes mulheres no curso de Mecânica. Podemos verificar essa constatação na fala da discente, quando diz: “*muitas vezes passamos por situações*

machistas”, em que ela se insere no discurso a partir do uso da primeira pessoa do plural em “*passamos*”, demonstrando que ela também vivencia esse tipo de violência.

Nesse sentido, Andrecal, além de tomar consciência sobre a problemática trabalhada, consegue concretizar esses conhecimentos em suas ações, sendo mais cuidadosa em suas falas e atitudes. Além disso, ela reconhece o seu papel enquanto pessoa marginalizada no que diz respeito às relações de gênero, sendo capaz de identificar situações machistas.

Por conseguinte, considero que o trabalho com essas duas temáticas (machismo e feminismo) proporcionou conhecimentos salutarres não somente no âmbito profissional, mas, e principalmente, humano. Isso envolve a luta por direitos iguais, o combate à violência de gênero, a desconstrução de estereótipos de gênero e a promoção da igualdade de oportunidades e escolhas para todas as pessoas, independentemente de seu gênero.

Embora a tomada de consciência da sociedade machista seja um passo importante para a mudança, é preciso lembrar que a luta pela igualdade de gênero é um processo contínuo e que requer esforços individuais e coletivos constantes. É necessário que todos se comprometam a combater o machismo em todas as suas formas, promovendo a justiça e a equidade em todas as esferas da vida. Sobre isso, Adichie (2017, p. 36) argumenta que é necessário partir de uma educação feminista, por meio da seguinte compreensão: “Ensine-lhe que, se você critica X nas mulheres e não critica X nos homens, então você não tem problemas com X, mas com as mulheres”. Associando o pensamento da autora com o fragmento 5, considero que as aulas de Espanhol contribuíram para que Andrecal entendesse que as críticas que inferiorizam as mulheres são muitas vezes normalizadas e elas mesmas replicam sem se dar conta.

Desse modo, para combater o machismo é fundamental adotar políticas públicas que promovam a igualdade de gênero, como a ampliação do acesso das mulheres à educação, trabalho, saúde e justiça, sendo necessário também desconstruir os estereótipos de gênero e promover uma educação que valorize a diversidade e a equidade. Um dos espaços que mais pode colaborar para essa mudança é a escola.

Considerando isso, na próxima subseção, abordo a utilização do gênero infográfico como uma forma de sintetizar o tema estudado durante as aulas temáticas sobre os padrões de beleza.

5.2 Abraçando a diversidade por meio do gênero infográfico

La América precolombina era vasta y diversa, y contenía modos de democracia que Europa no supo ver, y que el mundo ignora todavía.⁵²

(Eduardo Galeano)

Miller (2009) defende a ideia de que aprender um gênero textual não se limita apenas a aprender padrões de formas ou métodos para realizar nossos objetivos comunicativos. Em vez disso, o aprendizado de um gênero é muito mais significativo, pois nos permite compreender quais são os propósitos subjacentes à comunicação nesse contexto específico. Quando alguém aprende a usar um determinado gênero (como o infográfico), não apenas adquire habilidades superficiais para se expressar corretamente, mas também consegue operar mecanismos para atingir seus objetivos de acordo com os contextos sociais.

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2022), os infográficos são formas de comunicação visual que combinam elementos verbais e visuais para transmitir informações complexas de maneira acessível. São considerados gêneros textuais diferenciados por suas características formais e funções específicas de uso. As autoras ainda reforçam que “os infográficos são apresentados como produções cuja finalidade pode ser tornar mais clara a situação, o conceito ou os fatos apresentados, embora não se possa afirmar que todo infográfico facilite leituras”.

Segundo Pablos (1998), o infográfico sempre esteve presente, desde os primeiros momentos de comunicação visual, combinando desenhos ou pinturas com texto explicativo. O estudioso ressalta que o infográfico possui dois elementos informativos poderosos: o formato gráfico (representado pelo desenho) e o elemento textual. Nesse sentido, a história do infográfico surge desde os primórdios da comunicação visual, encontrada em civilizações antigas como a Babilônia e o Egito, assim como em restos de culturas primitivas em cavernas ou monumentos sagrados.

Ainda, de acordo com Pablos (1998), o Código de Hamurabi seria um exemplo de infografia antiga, em que imagens esculpidas e relevos retratam o rei babilônico ouvindo o Deus Shamash, com um texto explicando o significado da cena. Nessa época, esse tipo de texto era usado pra evitar incertezas, proporcionando uma compreensão clara do seu significado para quem se aproximasse da figura.

⁵² A América pré-colombiana era vasta e diversa, e continha modos de democracia que a Europa não soube ver, e que o mundo ainda ignora (tradução minha).

A referência ao Egito destaca como os antigos egípcios também usavam infografia em templos, papiros ilustrados e outros monumentos. O texto central era acompanhado por um quadro ou balão de fala e continha uma série de traços informativos integrados por hieróglifos. Ao longo dos tempos, essa fórmula de texto acompanhado de uma ilustração ou desenho continuou a ser usada para garantir que a mensagem comunicativa tivesse maior durabilidade, tornando-se vívida e persistente para as gerações seguintes. A eficácia desse gênero reside no fato de que, ao unir diferentes formas de apresentação de dados, ele permite que o leitor processe e retenha as informações de maneira mais significativa.

Os gráficos, ícones, ilustrações e outros elementos visuais ajudam a enfatizar as informações, enquanto o texto complementa e contextualiza os dados, fornecendo explicações e detalhes adicionais. Esse gênero textual é amplamente utilizado em diversos campos, como jornalismo, *marketing*, educação e comunicação corporativa.

O infográfico pode abordar temas complexos, estatísticas, comparações, cronologias, entre outros conteúdos, de forma a tornar a apresentação mais atraente, engajante e informativa. Diante disso, “os infográficos não apenas ilustram ou decoram determinada informação, mas aliam o texto e a imagem, conduzindo a uma compreensão mais profícua dos dados que se intenta compartilhar” (Zanetti; Ferreira, 2014, p. 3).

Nesse sentido, escolhi o gênero infográfico para o trabalho com a língua espanhola no Ifal por acreditar que ele promove o desenvolvimento de muitas habilidades, como: pesquisar e selecionar estudos que discorrem sobre os padrões de beleza; sintetizar a pesquisa para caber no infográfico; produzir um texto em língua espanhola; e discutir sobre os assuntos de forma rápida e clara. Além disso, destaco os ganhos transversais, pois, ao trabalhar com os padrões de beleza através do infográfico, o aluno apresenta uma postura que incentiva a defender a sua singularidade e sua autoestima, além de aceitar e respeitar a diferença dos outros.

Dito isso, na próxima subseção, apresento o planejamento da aula temática e analiso as produções dos infográficos produzidos pelos estudantes.

5.2.1 “*Si no es tu cuerpo no tiene por qué opinar*”

La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa.
La ciencia dice: El cuerpo es una máquina.
La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.
El cuerpo dice: Yo soy una fiesta.⁵³

(Eduardo Galeano)

A frase “*Si no es tu cuerpo no tiene por qué opinar*” (“Se não é seu corpo não tem por que opinar”) foi retirada de uma paródia da música infantil “*Si estás feliz*” (“Se você está contente”), reproduzida pela psicóloga colombiana Vanessa Isabel Tablero, em seu perfil no Instagram⁵⁴. Iniciei esta subseção com essa frase, pois acredito que ela ilustra o quanto somos influenciados pelas mídias, cobrando a nós e aos outros, para que nos encaixemos em determinados padrões de beleza. Assim, acredito que desmitificar essa questão é essencial para criar uma conscientização mais ampla, em busca de romper com estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade.

Com o objetivo de abordar temas transversais e decoloniais, desenvolvi aulas temáticas sobre os padrões de beleza, buscando promover a mudança de perspectiva e o respeito à diversidade de corpos e aparências. Na Tabela 3, apresento o meu planejamento para essas aulas, destacando os principais tópicos e estratégias de ensino que foram desenvolvidos.

⁵³ A igreja diz: o corpo é uma culpa.
A ciência diz: o corpo é uma máquina.
A publicidade diz: o corpo é um negócio.
O corpo diz: Eu sou uma festa. (tradução minha)

⁵⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CblyvuhgCWs/?hl=es>.

Tabela 3 – Planejamento das aulas com o gênero Infográfico

Data	Hora/aula	Objetivos	Ações/Discussões	Recursos	Avaliação
01/11/2022	2h/a	Discutir sobre os padrões de beleza impostos nas propagandas. Refletir sobre o impacto de determinados estereótipos de beleza na sociedade. Opinar sobre padrão de beleza.	1. Discussões sobre características físicas dos personagens do “Chavo del Ocho”. 2. Apresentação do vídeo da Rita Von Hunty, sobre os padrões de beleza. 3. Diálogos sobre quem define o que é beleza na sociedade. 4. Reflexões acerca da relação entre cultura e beleza.	<i>Datashow</i> , quadro, vídeos.	Participação dos estudantes.
08/11/2022	2h/a	Analisar publicações e cartazes que discutem sobre padrões de beleza. Identificar de que modo a sociedade pode ou não influenciar nas construções de padrões. Produzir um infográfico sobre padrões de beleza.	5. Apresentação da imagem da atriz espanhola Inma Cuesta. 6. Leitura de um texto que fala sobre a mudança da imagem da atriz na revista e sobre como ela reagiu a essa mudança. 7. Exposição de cartazes de padrões de beleza “Body Positive”. 8. Debate sobre as interferências da sociedade nos padrões de beleza que temos hoje. 9. Direcionamento dos estudantes para a produção de um infográfico sobre padrões de beleza.	<i>Datashow</i> , quadro, vídeos.	Produção de um infográfico.

Fonte: Meu acervo (2022).

No primeiro momento, trabalhei com o conteúdo léxico, com os personagens do seriado *Chaves* (Chavo del Ocho), apresentando as características físicas de cada um. Em seguida, trouxe uma nuvem (Figura 8) de palavras. Solicitei que os alunos destacassem quais daquelas palavras chamava-lhes mais atenção, e eles responderam: *cuero*, *belleza*, *moda*, *estética*, *canon*, *edad*⁵⁵ etc. A partir disso, questionei se eles sabiam qual era o conteúdo que iríamos trabalhar, e as respostas foram diversas, como moda, roupas e beleza; mas nenhum deles falou sobre padrões de beleza.

⁵⁵ Corpo, beleza, moda, estética, padrão, idade.

Figura 8 – Nuvem de palavras



Fonte: Profedelee⁵⁶

Na sequência, lancei as seguintes perguntas: *¿Crees que el canon de belleza masculino y femenino tiene la misma exigencia?*⁵⁷ e *¿Crees que el canon de belleza depende del contexto cultural o del país?*⁵⁸ A resposta a esta última pergunta foi unânime, ou seja, todos acreditavam que a cultura de cada país influencia bastante nessa questão. Sobre a primeira questão, a seguir, apresento um diálogo que ilustra essa discussão.

Júlia: Vocês acreditam que os padrões de beleza masculinos e femininos têm as mesmas exigências?

Alunos: Não.

Júlia: Por que não?

Josué: Porque mulher demora muito pra se arrumar (Rindo).

Andrecal: Se exigissem tanto da beleza dos homens como exigem da mulher vocês demorariam tanto tempo quanto. O sutiã tem que estar adequado pra poder favorecer seu corpo (da mulher) tem que estar dentro do padrão porque ninguém critica se o homem está fora do padrão de beleza (...) e tiver a barriga de cerveja ninguém vai ligar.⁵⁹

Em minha concepção, a resposta de Andrecal destaca a disparidade entre os padrões de beleza femininos e masculinos, enfatizando como as mulheres costumam enfrentar expectativas mais rigorosas e críticas em relação à sua aparência física. Ela aponta para uma questão de desigualdade de gênero nos padrões de beleza e como as normas sociais podem ser mais rígidas e restritivas para as mulheres do que para os homens. Eu entendo que isso pode acarretar problemas relacionados à autoestima e à imagem corporal, especialmente para as mulheres.

Em seguida, realizamos uma leitura coletiva do texto *“¿Cuáles son los cánones de*

⁵⁶ Disponível em: <https://www.profedelee.es/actividad/belleza-real-y-belleza-digital/>

⁵⁷ Você acha que o padrão de beleza masculino e feminino tem a mesma exigência?

⁵⁸ Você acha que o padrão de beleza depende do contexto cultural ou do país?

⁵⁹ Transcrição de trecho da aula gravada por mim, em 8 de novembro de 2022.

belleza más populares en cada rincón del mundo?”⁶⁰ (Quais são os cânones de beleza mais populares em cada cantinho do mundo?) e discutimos sobre a subjetividade do que é belo, uma vez que pode variar a depender do lugar, da cultura e até mesmo de pessoa para pessoa.

Para Platão (1991), a beleza era vista como uma forma ideal e transcendente, que existe em um plano metafísico, além das coisas materiais. Sobre essa visão, Barros Filho e Pompeu (2015) explicam que precisamos nos desprender da ideia de corpos belos

Para finalmente chegarmos ao belo desencarnado – um belo em si, sem nenhuma matéria como suporte. É um longo caminho. Eis a referência que permitiria identificar o belo em qualquer particular. Sem erro. Sem preferências. Sem circunstâncias. Referência sem a qual todo juízo particular de beleza seria temerário e estaria à mercê das atrações e repulsas de circunstância (Barros Filho; Pompeu, 2015, p. 17).

Os gregos acreditavam que o valor de beleza e as características de uma obra de arte deveriam ter o cosmos como referência, ou seja, os valores morais. Nesse pensamento, o belo é aquele que se encontra em uma relação harmônica com o universo. No entanto, a ideia de belo varia em relação ao tempo e ao espaço e, atualmente, na América Latina, parece seguir um pensamento diferente deste promovido pelos gregos.

O padrão de beleza exerce uma influência significativa sobre a nossa sociedade. Ao longo dos anos, a mídia, a publicidade e as redes sociais têm promovido imagens idealizadas de corpos, rostos e características físicas que são mantidas como o padrão de beleza a ser seguido. Essas representações estereotipadas acabam influenciando a forma como as pessoas percebem a si mesmas e aos outros, levando muitos a buscarem esses ideais inatingíveis. Em diversas situações, esse padrão é atingido por meio da manipulação da imagem, utilizando-se de filtros ou *fotoshop*. Wolf (1992, p. 12) diz:

em termos de como nos sentimos do ponto de vista físico, podemos realmente estar em pior situação do que nossas avós não liberadas. Pesquisas recentes revelam com uniformidade que em meio à maioria das mulheres que trabalham, têm sucesso, são atraentes e controladas no mundo ocidental, existe uma subvida secreta que envenena nossa liberdade: imersa em conceitos de beleza, ela é um escuro filão de ódio a nós mesmas, obsessões com o físico, pânico de envelhecer e pavor de perder o controle.

Eu entendo que, apesar das conquistas externas visíveis, como sucesso profissional e controle aparente sobre nossas vidas, nós, mulheres, enfrentamos uma subvida secreta. Essa subvida é caracterizada pela preocupação incessante para estar dentro de padrões de beleza

⁶⁰ Disponível em: <https://www.revistagq.com/noticias/articulo/quien-es-sexy-en-cada-pais>

inatingíveis. A pressão para atender a padrões estéticos nos prejudicam e criam uma profunda batalha interna.

Na segunda aula, assistimos ao vídeo “*Rita em 5 minutos – padrão de beleza*”⁶¹, da Drag Queen Rita Von Hunty, que trata sobre os padrões de beleza e a quem interessa manter esse padrão. Após a exposição do material, questionei-lhes sobre quem estabelece o padrão de beleza. Então, a estudante Andrecal respondeu: “*A gente que não é*”, e Josué disse: “*Acho que é as blogueirinha do instagram*”. Com base nas respostas, exploramos algumas perspectivas, como a mídia, a indústria da beleza, influenciadores, cultura popular e os padrões históricos.

Nesse contexto, apresentei algumas propagandas da Dove⁶². A marca ficou ainda mais conhecida por sua campanha “Beleza Real”, lançada em 2004. A campanha apresentava mulheres com diferentes tipos de corpos e aparências, em vez de modelos retocadas ou padronizadas, a fim de desafiar os estereótipos de beleza tradicional. Esta campanha recebeu elogios por promover uma imagem mais inclusiva da beleza e por incentivar a aceitação da diversidade de corpos.

No entanto, a marca também foi alvo de críticas e de divergências, pois a empresa responsável, Unilever, continuou a comercializar outros produtos que seguem os padrões tradicionais, o que nos leva a refletir sobre o jogo capitalista que existe por trás da maioria das marcas e publicidades. Grosfoguel (2014) destaca que o capitalismo promove a desigualdade, a exploração e a mercantilização de pessoas e recursos; portanto, compreendo que, muitas vezes, o objetivo da marca não é empoderar determinados grupos sociais, mas se utilizar de um tema que está sendo explorado socialmente para obter lucro.

Com base nessas discussões, durante a aula, também apresentei a imagem da atriz espanhola Inma Cuesta, que veio a público, por meio do *Instagram*, criticar algumas edições que foram realizadas em uma de suas fotos. Diante disso, discutimos acerca do papel da publicidade, revistas, redes sociais e outras formas de mídia na criação e disseminação dos padrões de beleza.

⁶¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fng9oIefeSQ>

⁶² A Dove é uma marca de produtos de cuidados pessoais de propriedade da empresa multinacional Unilever.

Figura 9 – Publicação da atriz Inma Cuesta⁶³

Fonte: página pessoal do Instagram Inma Cuesta⁶⁴

Em seguida, realizamos a leitura da postagem que a atriz compartilhou na rede social *Instagram*. Após a leitura, perguntei aos estudantes o que achavam sobre a manipulação da foto, e Josué respondeu: “*Um absurdo. A gente vê que na realidade é imposto, né, o padrão de beleza tudo isso*”⁶⁵.

A fala de Josué demonstra uma reflexão crítica sobre a manipulação da imagem da atriz Inma Cuesta e dos padrões de beleza impostos pela indústria da publicidade e da mídia. Ao afirmar que isso é um absurdo e que o padrão de beleza é algo imposto, o estudante reconhece que há uma imagem idealizada e padronizada de beleza que, por sua vez, é construída artificialmente, não correspondendo à diversidade e à complexidade da realidade humana. Ademais, ele demonstra consciência sobre como esses padrões podem ser prejudiciais, criando expectativas inatingíveis e perpetuando estereótipos.

Nessa linha de pensamento, Janks (2018, p. 19) destaca que “a criticidade não é o ponto final; re-construção ética e transformativa e ação social o são”. Dessa forma, é preciso ir além da identificação dos problemas e da criticidade, direcionando esforços para

⁶³ Tradução do texto trabalhado em sala de aula: Ver a si mesmo e não se reconhecer, descobrir que sua imagem está nas mãos de pessoas que têm um senso de beleza absolutamente irreal. Imagino que era necessário ressaltar o azul cobalto do vestido, retirar algumas dobras dele e elevar os níveis de luz para fazer brilhar mais minha pele, mas não entendo a necessidade de retocar meu corpo até me deixar quase metade de quem eu sou, alisar minha pele e alongar meu pescoço até me tornar quase numa boneca sem expressão. Não é a primeira vez que isso acontece, mas isso ultrapassa os limites da realidade e me envergonha. A foto à direita foi tirada com meu celular diretamente do computador na sessão de fotos, eu por completo, sem nenhum truque ou engano, Inma inteira, a do lado é uma invenção, é o que se supõe que deveria ser... Os “cânones” de beleza que “deveríamos” seguir, não fiquei complexada, não entendo como sinal do que deveria ser, simplesmente me indigna como mulher e me faz refletir muito seriamente sobre para onde estamos indo e reivindicar com força a necessidade de decidir e defender o que somos, o que queremos ser independentemente das modas, estereótipos os cânones da beleza (tradução minha).

⁶⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/8qsTxJOxdo/?hl=es>

⁶⁵ Transcrição de trecho da aula gravada por mim, em 8 de novembro de 2022.

transformar a realidade de forma ética e construtiva. À luz da teoria decolonial, ao mencionar que o padrão de beleza é imposto, percebo que Josué reconhece a natureza opressiva dessas normas e como elas podem ser uma forma de controle social que exclui e marginaliza certos grupos.

Acredito que, quando personalidades famosas se expõem dessa maneira, elas contribuem para evitar que pessoas não famosas se sintam pressionadas a alcançar padrões de beleza inatingíveis que, muitas vezes, somente são possíveis por meio de cirurgias ou manipulações digitais. Além disso, as exposições nos ensinam a valorizar e amar a nós mesmos, independentemente dos ideais estéticos impostos pela sociedade.

hooks (2018) destaca que a representação das mulheres na mídia, especialmente em filmes, televisão e anúncios públicos, predominante retratam mulheres com corpos magros, cabelos loiros pintados e uma aparência que sugere uma obsessão pela beleza. Essas imagens sexistas de beleza feminina ameaçam desfazer grande parte do progresso alcançado pelas intervenções feministas. De acordo com a autora,

Tragicamente, apesar de as mulheres estarem mais atentas do que jamais estiveram quanto à disseminação do problema de distúrbios alimentares que ameaçam a vida, ocorrida ao longo da história de nossa nação, um grande grupo de mulheres, desde as muito jovens às muito velhas, ainda passa fome para serem magras (hooks, 2018, p. 48-49).

Nessa perspectiva, hooks faz uma crítica à pressão social exercida sobre as mulheres para que elas se encaixem em um ideal de beleza irrealista, que pode levar a problemas de saúde física e mental. Além disso, a autora discute sobre a contradição presente nas revistas de moda atuais que, por um lado, exibem imagens de corpos jovens e amaciados, e, por outro lado, alertam sobre danos causados pela anorexia⁶⁶, por exemplo. Conforme aponta: “é possível que as revistas de moda atuais tragam um artigo sobre os perigos da anorexia ao mesmo tempo que bombardeiam leitores com imagens de corpos jovens emaciados representando o máximo da beleza e da desejabilidade” (hooks, 2018, p. 49).

Segundo a autora, os investidores capitalistas da indústria de cosméticos e moda estavam preocupados com o impacto das feministas em seus negócios. Para mitigar tal preocupação, financiaram campanhas na mídia de massa que retratavam a libertação das

⁶⁶ Segundo o Uol, um em cada cinco jovens de 6 a 18 anos apresenta desordem alimentar. Se não tratado, o quadro pode levar a distúrbios como bulimia, anorexia nervosa e transtorno de compulsão alimentar. Em meninas, a proporção é ainda maior, chegando a quase um terço (30%) em comparação aos meninos (17%) de mesma idade. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2023/02/1-em-cada-5-criancas-e-adolescentes-tem-transtornos-alimentares-diz-estudo.shtml>. Acesso: 27 jul. 2023.

mulheres de forma banalizada, criando imagens que sugeriam que as feministas “eram grandes, hipermasculinas, simples e velhas feias” (hooks, 2018, p. 47). Essas imagens persistem até os dias atuais, permeando o imaginário coletivo e, por vezes, encontrando eco em plataformas como o Brasil Paralelo⁶⁷ ou mesmo em discursos proferidos por políticos de inclinação extremista, a exemplo da família Bolsonaro. Nesse contexto, a mídia, enquanto detentora do poder, exerce influência significativa sobre a população, seja por meio de discursos ou das campanhas publicitárias usadas para difamar e desvalorizar as feministas, retratando-as de maneira negativa e distorcida.

Em busca de aprofundar as discussões sobre a diversidade de corpos, explorei algumas questões que envolvem o *Body Positive* e expliquei o conceito e a importância desse movimento, que promove a aceitação e a valorização de todos os tipos de corpos. De acordo com Arandas (2018, p. 11), “esse movimento consiste em questionar as insígnias dos padrões do corpo por meio da exposição das suas próprias imagens e narrativas de experiências de autoaceitação nas redes sociais”.

Dessa forma, o *Body Positive* vem ganhando espaço e promovendo uma cultura que celebra a individualidade, reconhecendo que a verdadeira beleza não está limitada a um conjunto restrito de características físicas, mas que está presente na diversidade e na singularidade de cada pessoa.

Durante as aulas, incentivei os alunos a expressarem suas opiniões e compartilharem experiências pessoais; assim, pude verificar que a discussão sobre esse tema se tornou uma oportunidade valiosa para trabalhar com a diversidade, a autoestima e a valorização das diferenças individuais.

Como produto dessas aulas, solicitei aos alunos a produção de um infográfico que ilustrasse os impactos de determinados estereótipos de beleza na sociedade ou, se preferissem, construir o infográfico falando sobre o movimento *Body Positive*. Para a análise, selecionei duas produções de infográficos, fundamentadas no grau de interação e participação dos alunos durante as aulas.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCKDjeeBmdaiicey2nImISw>

Figura 10 – Produzido por Gronkowski e Josué



Fonte: Meu acervo (2022).

No primeiro bloco textual do infográfico (figura 10), os estudantes Gronkowski e Josué apresentam um conceito para padrão de beleza, afirmando que são *“conjuntos de características físicas de pessoas que se consideram ideais de beleza e modelos a seguir. Em geral, eles variam de acordo com o país, cultura e idade”*. Essa definição dos estudantes sobre o padrão de beleza tem base nas lógicas coloniais, práticas e modos de ser que, segundo Maldonado-Torres (2018), não surgem de maneira natural, mas são construídas como parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna.

Esse pensamento pode ser aplicado ao conceito de padrões de beleza, sugerindo que as normas estéticas também são moldadas por estruturas sociais e culturais, muitas vezes refletindo a influência da modernidade e da colonialidade. A partir desse conceito, entendo que eles conseguiram compreender as discussões provocadas em sala de aula, demonstrando que existe um padrão imposto pela sociedade, além de ressaltar a variabilidade dessa norma, a depender de fatores individuais e sociais.

Em seguida, no segundo bloco textual do infográfico, Gronkowski e Josué apresentam uma discussão a respeito das influências que esses padrões exercem sobre a autoestima das pessoas. Segundo os alunos: *“O fato de não encaixar nos padrões impostos pela sociedade pode provocar que as pessoas desenvolvam transtornos de imagem, psicológicos e alimentares, além de abrir caminho para dietas perigosas e cirurgias plásticas de risco, arriscando assim suas vidas buscando o inalcançável”*. Nesse sentido, Jimenez-Jimenez argumenta que

São tantas exigências que, cada vez mais, é impossível chegar a ter uma beleza que passe pelo termômetro social; e ficar satisfeito com o próprio corpo, seguindo o que é imposto por esta sociedade a respeito de um corpo belo, saudável e alegre, passa a ser praticamente infactível (Jimenez-Jimenez, 2020, p. 137).

A autora trata das crescentes pressões sociais relacionadas à aparência física e o desafio cada vez maior de alcançar padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. Essa dificuldade em ficar satisfeito com o próprio corpo, conforme o que é imposto pela sociedade, sugere uma crescente insatisfação e uma pressão psicológica significativa, visto que as pessoas se veem confrontadas com ideais estéticos muitas vezes inatingíveis, como mencionado pelos estudantes neste bloco textual.

Para finalizar o infográfico, no bloco textual 3, eles apresentam algumas estratégias para desvincular-se desses padrões, destacando que: *“Estes conceitos existem há muito tempo, felizmente hoje em dia as pessoas estão entendendo através das redes sociais que nós, apesar*

de que sejamos muito parecidos somos diferentes e devemos tratar o nosso próximo com amor e respeito e além disso temos que estar bem com nossos corpos em geral.”. Observo, portanto, que os discentes apontam para uma autoaceitação, priorizando o respeito e o amor ao próximo, diante da diversidade que nos constitui. Sobre isso, Silva (2000, p. 84) destaca que respeitar a diferença significa “‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu”.

Ao analisar o infográfico elaborado por Gronkowski e Josué, reforço a perspectiva de Silva, que destaca que a pedagogia decolonial representa um despertar para um ensino humanizador. Nesse enfoque, o aluno é reconhecido como participante ativo nos processos de ensino-aprendizagem, trazendo para o ambiente da sala de aula questões que, frequentemente, fazem parte de seu cotidiano e refletem sua condição social, política e econômica na comunidade (Silva, 2023, p. 145). Esse entendimento reforça a importância de integrar contextos pessoais e sociais dos alunos no ambiente educacional, promovendo uma abordagem mais inclusiva e significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Durante as aulas, discutimos sobre o termo “padrões de beleza” utilizado pelos alunos, em que eles e seus colegas puderam explorar os discursos que envolvem esse tema. Abaixo, apresento um dos diálogos que realizamos:

Júlia: Quem estabelece o padrão de beleza?

Josué: A gente.

Júlia: Você acha que você estabelece o padrão de beleza?

Josué: É. É a sociedade em geral.

Andreca: Se você nasce e está inserido em uma sociedade que já tem uma formação, que já tem um conceito pré-definido e você absorve esse conceito, você não definiu nada.⁶⁸

Essa conversa contou com a participação dos alunos Josué e Andreca, em que há uma discussão sobre a origem dos padrões de beleza. Iniciei o diálogo questionando sobre quem estabelece o padrão de beleza, com o intuito de que eles refletissem de que forma os ideais de beleza são construídos e perpetuados na sociedade. A partir dessa problematização, Josué respondeu que nós mesmos, enquanto sociedade, somos responsáveis pela criação desses padrões. Andreca, por sua vez, argumentou que: “*se você nasce e é inserido em uma sociedade que já tem uma formação, que já tem um conceito pré-definido, e você absorve esse conceito, você não definiu nada*”.

⁶⁸ Transcrição de trecho da aula gravada por mim, em 8 de novembro de 2022.

A reflexão de Andrecal sugere que, muitas vezes, as pessoas adotam um padrão de beleza predominante sem questionar a sua origem ou validade. Matos (2020a, p. 96) diz que “a decolonialidade supõe um projeto e uma agenda urgente de sociedades que estejam implicadas em subverter o padrão de poder colonial em que nos encontramos, contrapondo-se às diversas opressões encravadas em seus sistemas”. Eu acredito que uma das formas de subversão é lutar contra o padrão de beleza vigente, como tentei fazer durante as aulas de Língua Espanhola, por meio dos diversos gêneros trabalhados, das provocações através das imagens e das produções que solicitei aos alunos, as quais exigiram da parte deles pesquisa, reflexão e agência.

Essa compreensão aponta para a ideia de que o padrão de beleza é moldado tanto pela sociedade quanto pelas influências externas que as pessoas enfrentam, pois, embora os indivíduos possam contribuir para a definição do padrão de beleza, é importante reconhecer o papel da cultura, da mídia e de outros fatores sociais, como o capitalismo, na formação dessas normas.

Nessa perspectiva, Candau (2013) destaca que é importante promover uma educação intercultural que valorize a compreensão e a apreciação das diferentes culturas presentes em nossa sociedade. Para alcançar esse objetivo, é necessário enfrentar os preconceitos e discriminações que permeiam as relações sociais em nossos contextos de convivência. Assim, como forma de promover a educação intercultural que reflitam essas questões, utilizei, por exemplo, o texto “¿Cuáles son los cánones de belleza más populares en cada rincón del mundo?”, conforme já relatei na seção 5.2.1 “Si no es tu cuerpo no tiene por qué opinar”.

A naturalização dessas atitudes preconceituosas é especialmente problemática, pois as torna invisíveis aos olhos das pessoas e, assim, perpetuam-se de forma imperceptível. Portanto, é fundamental desenvolver uma consciência crítica, levando esses problemas à tona e abordando-os de forma reflexiva, a fim de construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade.

Contudo, é importante ressaltar que, apesar do aprendizado obtido pelos alunos nas aulas e pesquisas para a criação do infográfico, ainda há muito a ser realizado, pois, conforme Woolf (1929) *apud* Wolf (1992), é mais complexo eliminar o impalpável do que o tangível, visto que as forças que moldam nossa experiência e compreensão do mundo transcendem a materialidade. Assim, emoções, ideias, valores e conexões pessoais, que não podem ser quantificados ou facilmente descartados, possuem um impacto mais profundo e resistente.

Diante disso, acredito que enfrentar ou negar aquilo que está enraizado em nossa psique, cultura e características subjetivas é um desafio considerável, a exemplo das concepções que giram em torno de um padrão de beleza, pois é algo que somente será desconstruído a longo prazo, a partir de uma luta árdua contra anos de opressão, colonialismo e poder capitalista.

O próximo infográfico (figura 11) foi produzido pelos alunos Michelangelo, Kauã e Andreca. Nesta produção, os discentes demonstraram, por meio de um percentual, como o padrão de beleza atinge as mulheres.

Figura 11 – Produzido por Michelangelo, Kauã e Andreca



Fonte: Meu acervo (2022).

No último bloco, eles ressaltam que 76% as mulheres desejam que os meios de comunicação retratem os padrões de beleza de maneira mais inclusiva, abrindo espaço para diferentes tipos de pessoas, raças, tipos de corpos e idades: *“76% gostariam que os meios retratassem os padrões de beleza de diferentes tipos de pessoas, raça, tipo de corpo e idade para reduzir o peso que as mulheres sofrem na sociedade atual com um mundo sexista”*. O principal objetivo dessa ação seria reduzir a pressão e os estereótipos que as mulheres enfrentam na sociedade atual que, muitas vezes, é sexista.

Os meios de comunicação costumam promover e enfatizar um tipo específico de beleza que, por vezes, pode ser inalcançável. Além disso, esses ideais de beleza são influenciados por normas culturais e sociais que reforçam desigualdades e discriminação. Acredito que, ao colocarem essa informação, os estudantes buscaram ampliar a representação e a aceitação de diferentes tipos de corpos, aparências e características físicas.

Segundo Wolf (1992), “à medida que as mulheres se liberaram da mística feminina da domesticidade, o mito da beleza invadiu esse terreno perdido, expandindo-se enquanto a mística definhava, para assumir sua tarefa de controle social” (Wolf, 1992, p. 12-13). Antes desse movimento de libertação feminina, as mulheres eram frequentemente vistas como destinadas a cumprir um papel de donas de casa e cuidadoras, limitadas ao âmbito privado do lar. No entanto, a partir do momento em que o movimento feminista começou a buscar igualdade de oportunidades, educação, carreiras e independência financeira, a noção de que a sua principal virtude residia em ser uma esposa e mãe dedicada começou a perder força.

Foi nesse contexto que o mito da beleza entrou em cena como uma nova forma de impor padrões e expectativas às mulheres. A sociedade passou a valorizar, cada vez mais, a aparência física feminina, estabelecendo padrões estreitos de beleza que se tornaram inatingíveis para a maioria das mulheres. Esse novo ideal passou a ser amplamente divulgado pela mídia, pela indústria da moda e pela publicidade, criando uma pressão sobre as mulheres para se conformarem a esses padrões.

Dessa maneira, acredito que o infográfico criado pelos alunos expressa o desejo de que os meios de comunicação desempenhem um papel mais positivo e responsável, demonstrando uma variedade de corpos, com a finalidade de diminuir a pressão e a carga que as mulheres enfrentam devido à discriminação e às expectativas sexistas.

A ideologia da beleza busca destruir psicologicamente e ocultar tudo de positivo que o feminismo conquistou e isso fica evidente ao perpetuar padrões de beleza inalcançáveis e

opressivos, os quais ainda exercem controle sobre as mulheres, mesmo depois de todos os avanços conquistados. Nesse sentido, o capitalismo deixou um filão e se agarrou a outro:

A reação contemporânea é tão violenta, porque a ideologia da beleza é a última das antigas ideologias femininas que ainda tem o poder de controlar aquelas mulheres que a segunda onda do feminismo teria tornado relativamente incontroláveis. Ela se fortaleceu para assumir a função de coerção social que os mitos da maternidade, domesticidade, castidade e passividade não conseguem mais realizar. Ela procura neste instante destruir psicologicamente e às ocultas tudo de positivo que o feminismo proporcionou às mulheres material e publicamente (Wolf, 1992, p. 13).

Dito isso, acredito que a abordagem do letramento crítico e a decolonialidade desempenharam um papel fundamental ao permitir que os estudantes expressassem suas perspectivas a respeito dos temas abordados. Ao incorporar o letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de Língua Espanhola, eles foram incentivados a refletir sobre questões sociais relevantes e assumir um papel ativo em suas próprias jornadas educacionais.

Na próxima seção, apresento as minhas considerações finais, abordando as (des)continuidades ao longo desta pesquisa. Retomo e respondo também aos objetivos estabelecidos na introdução, além de refletir sobre como esta pesquisa afetou a mim e aos envolvidos.

6 (DES)CONTINUIDADES

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que camine nunca la alcanzaré. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.⁶⁹

Eduardo Galeano

Começo esta seção não como uma conclusão, mas como uma reflexão acerca dos processos de (des)continuidades que remetem às mudanças significativas que permearam a minha pesquisa. Estas mudanças vão além da minha formação/transformação pessoal e das abordagens teórico-metodológicas de ensino, estendendo-se às experiências dos meus alunos.

Em minha pesquisa, as (des)continuidades começaram a partir do momento em que meu olhar se voltou para os estudos interculturais na América Latina, durante uma pesquisa de Pibic; e continuou se (re)construindo na *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Agindo para Transformar Realidades*, com uma visão para o letramento crítico e a decolonialidade.

Entender que a colonização exerceu um impacto significativo na América Latina, introduzindo uma série de imposições que moldaram a língua, a religião, a cultura e a história e que continuam a ser sentidas até os dias de hoje, fizeram eu me perceber como professora de Língua Espanhola que precisava se (des)(re)construir. Os estudos decoloniais, tanto nas estruturas educacionais quanto nas políticas públicas, buscam reverter tais imposições opressivas ao valorizar as diversas culturas, línguas e religiões presentes nas sociedades.

Nesse contexto, considero que consegui contemplar o objetivo geral da minha pesquisa: *identificar e refletir sobre as percepções dos alunos da turma do 4º ano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Mecânica, do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, sobre temáticas sociais como o machismo e os padrões de beleza, no ensino de Língua Espanhola, à luz das teorias do letramento crítico e da decolonialidade*, ao priorizar temas de relevância social, escolhidos pelos estudantes por meio do questionário inicial. Percebo isso por meio das narrativas analisadas, as quais evidenciam a predominância de atitudes machistas, o que nos convida a “*relembrar a importância de falar sobre esse assunto, de forma a nos fazer perceber os estereótipos rotineiros do dia a dia*”, ou “*uma melhora em alguns “hábitos” que eu não achava que eram machistas, comecei a me policiar mais*”. Dessa forma, busquei não apenas promover a minha própria (des)(re)construção, como

⁶⁹ A utopia está no horizonte. Caminho dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos mais para lá. Por muito que caminhe nunca a alcançarei. ¿Então para que serve a utopia? Para isso, serve para caminhar.

menção anteriormente, mas também envolver os alunos nesse processo de reflexão. Para atingir esse objetivo principal, pautei-me nos objetivos específicos; portanto, (des)continuarei o meu processo a partir de cada um deles.

No primeiro objetivo específico, que foi *identificar e compreender, por meio da pesquisa-ação, como os alunos constroem significados e interagem com as temáticas sociais, como o machismo e os padrões de beleza, no contexto do ensino de Língua Espanhola*, essa metodologia – pesquisa-ação (Thiollent, 1986) – mostrou-se eficiente por se tratar de uma pesquisa com a finalidade de resolver um problema social, em que todos nós (pesquisadora e participantes) estivemos envolvidos.

Como forma de ratificar essa afirmação, demonstrei nas interpretações dos dados que os alunos construíram significados de forma participativa, utilizando, muitas vezes, a língua espanhola para expressar suas percepções sobre temas sociais, por meio de *memes*, infográficos, questionários e participações em sala de aula. Durante a aula sobre padrão de beleza, vimos a construção de significado do aluno Josué, ao dizer: *“Um absurdo. A gente vê que na realidade é imposto, né, o padrão de beleza tudo isso”*, mostrando que ele compreende que os padrões de beleza não é algo natural, reforçando a sua natureza arbitrária.

Para além das produções em sala de aula, destaco o caso de um estudante que, aparentemente, não gostava das aulas sobre feminismo, mas que, ao se deparar com o tema da redação do Enem 2023: “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”, expressou sua gratidão, pois conseguiu, por meio das aulas, desenvolver a argumentação do seu texto. Ademais, nas respostas aos questionários, identifiquei a conscientização dos alunos sobre o contexto em que estão inseridos, quando disseram que *“vivemos em uma sociedade machista, que coloca os padrões de beleza lá no alto, e principalmente uma sociedade que falha no respeito de outros povos e suas origens”*.

No segundo objetivo específico, *verificar se o ensino de Língua Espanhola em uma perspectiva crítica e decolonial contribuiu para a promoção da consciência crítica dos estudantes*, considero que plantei uma semente e que pude vê-la começando a brotar, por exemplo, na ocasião da colação de grau da turma, em que eles destacaram que nas aulas *“ela não apenas nos ensinou Espanhol, mas também trouxe conteúdos sociais relevantes para nossa realidade”*.

Como contribuição para a criticidade, outros relatos indicaram agência e consciência em relação ao machismo, como a mudança de alguns hábitos anteriormente considerados normais, mas que eram, na verdade, machistas: *“Sobre machismo: aprendi a evitar algumas*

atitudes do dia a dia que eu pensava que eram atitudes normais”. Além disso, houve a percepção de que *feminismo* não seria o contrário de *machismo*, mas sim, a busca por equidade: *“Que o feminismo não é aquilo que achamos”*. Esses testemunhos evidenciam a relevância e o impacto das abordagens sociais adotadas durante o processo educacional.

Outra (des)continuidade presente no meu terceiro objetivo específico, *identificar e refletir sobre os afetos provocados nos participantes da pesquisa a partir dos temas trabalhados nas aulas de Língua Espanhola*, foram os afetos, que revelaram a riqueza emocional vivenciada pelos participantes, demonstrando que o processo de ensino-aprendizagem não se limita ao aspecto cognitivo.

Nesse sentido, acredito que eu tive a sensibilidade de afetar os meus alunos de forma positiva, por meio dos temas sociais, tornando a experiência de aprendizado mais enriquecedora e emocional no ambiente educacional. Uma demonstração desse afeto, por parte dos estudantes, foi o convite para ser paraninfa da turma. Além disso, Andreca destacou em seu discurso, nessa colação de grau, que eu mostrei a eles *“que o aprendizado pode ser uma festa, que a cultura pode ser degustada e que a sala de aula pode ser um lugar de risos e aprendizado”*.

Como as (des)continuidades não se limitam aos objetivos do meu trabalho, mas também remetem às mudanças da minha (trans)formação pessoal, confesso que modificar a minha forma de ensinar não foi uma tarefa fácil, e, por muitas vezes, questionei-me se eu deveria mesmo seguir este caminho. No entanto, ao observar as produções, as respostas aos questionários e os depoimentos dos meus alunos, vejo como foi importante e que foi possível ensinar-aprender com base nessas perspectivas, contribuindo para uma formação *outra*.

A semente do letramento crítico foi plantada por Paulo Freire, centrada na ideia de educação como um processo libertador. Ele destaca a necessidade de os alunos desenvolverem uma consciência crítica sobre a realidade social em que vivem e participarem ativamente na transformação dessa realidade. É por meio do letramento crítico que percebemos que as disparidades sociais não ocorrem por acaso, mas são intrinsecamente estruturadas por sistemas de poder que perpetuam desigualdades em diversas esferas da vida, favorecendo alguns grupos, conferindo-lhes privilégios, enquanto geram sentimentos de ressentimento em outros (Janks, 2016).

Ademais, outra (des)continuidade foi o aprendizado de ministrar aulas de Espanhol sob o viés decolonial, uma vez que a decolonialidade desempenhou e desempenha um papel importante ao desafiar pensamentos coloniais e incitar reflexões sobre as questões sociais que

foram impostas ao longo dos séculos. Essa experiência me fez perceber que, embora reconheça a importância de adotar uma abordagem decolonial em meu ensino e de modificar minha própria forma de aprendizado, ministrar aulas sobre tópicos nos quais ainda estou em processo de compreensão foi um trabalho árduo e, ao mesmo tempo, prazeroso, pois avançar em direção a uma prática de ensino decolonial não é uma jornada simples e, em muitos momentos, foi doloroso, pois continuo a ser afetada pelo peso do colonialismo.

Diante disso, é importante destacar que o enfrentamento da colonialidade requer esforço persistente e contínuo, uma vez que ela se infiltrou em nossas percepções como um câncer (Krenak, 2022). Ao estar enraizada, ela influencia internamente como concebemos o mundo, ultrapassando barreiras físicas ou políticas, penetrando nas estruturas mais íntimas do nosso pensamento e da nossa imaginação (Quijano, 1991). Além disso, essa luta contra a colonialidade não se limita a ser meramente um discurso; ela implica mudanças concretas nas práticas e nas estruturas sociais, visando alcançar igualdade e participação na esfera pública (Rivera Cusicanqui, 2010). Dentro dessa perspectiva, percebi que foi um desafio necessário de aprendizagem não somente para mim, mas também para os meus alunos.

Por fim, reconheço que a pesquisa não esgotou o tema, mas destaca-se como uma contribuição significativa na área de língua espanhola, associada ao letramento crítico e à decolonialidade. Assim, ao compartilhar essas reflexões, busco enriquecer não apenas o *corpus* acadêmico, bem como inspirar outros pesquisadores em caminhos semelhantes.

A seguir, compartilho os autores com os quais dialoguei ao longo da minha pesquisa. Optei por utilizar a expressão “meus diálogos”, em vez de “referências bibliográficas” tradicionais. A ideia surgiu após assistir à palestra da professora Doris Matos, durante o evento Encontro Nacional de Linguística Aplicada (Enala) que ocorreu entre os dias 27 e 29 de setembro de 2023, em Maceió-AL.

MEUS DIÁLOGOS

ABYA YALA. Instituto de Estudos Latino-Americanos - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: < <https://iela.ufsc.br/projeto/povos-originarios/abya-yala/>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ARANDAS, L. **Por dentro da hashtag Body Positive**: ciberativismo e a emergência de uma nova visão do corpo nas redes sociais da internet Popular. São Paulo, SPG 24: Mídias Digitais, Subjetividades e Diferenças, 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALTAR, M. A. R.; BEZERRA, C. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulevar e a relação norte-sul. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 15, n. 28, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11322>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BARROS FILHO, C.; POMPEU, J. **Somos todos canalhas**: filosofia para uma sociedade em busca de valores. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2015.

BAULENAS, A. O quipus, código secreto dos incas. **Revista National Geographic**, novembro de 2022. Disponível em: <https://nationalgeographic.pt/historia/actualidade/3328-o-quipu-codigo-secreto-dos-incas>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 2 ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2009.

BERNARDINO-COSTA, J. **Saberes subalternos e decolonialidade**: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. 270p.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2 ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, J. **Lenguaje, poder e identidad**. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Editora José Olympio, 2018.

CANDAU, V. M. F. Educación Intercultural Crítica. Construyendo caminos. In: WALSH, C. (Org.). **Pedagogias decoloniales**. Prácticas insurgentes, de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones ABYA-YALA, 2013. p. 145-165.

CARDOSO, N. S.; CAVALCANTI, R. J.; LIMA-DUARTE, F. K. Implicações textual-discursivas na composição do gênero meme: uma análise de sua constituição na virtualidade.

Debates em Educação, v. 12, n. 27, p. 856–872, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n27p856-872.

CÓDIGOS LIBRES, **Decolonialidad del poder con Ramón Grosfoguel**. YouTube, 15 abr 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2_dkACDYu00>. Acesso em: Acesso em: 05 maio 2023.

COIMBRA, R. P. C. **A interdisciplinaridade e a gamificação**: as tecnologias digitais no ensino de língua espanhola no contexto da EPT. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Leitura e produção de infográficos em aulas de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, p. 87-104, 2022.

COSTA, S. Convivialidad-Desigualdad: en busca del nexo perdido. In: **Convivialidad-desigualdad**: explorando los nexos entre lo que nos une y lo que nos separa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Mecila, 2022, pp. 31-62.

COSTA, E. G. M.; RODRIGUES, F. C.; FREITAS, L. M. A. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. **Revista Linguagem**, v. 10, 2009.

CRISÓSTOMO, L. S. *et al.* A condição de gênero na trajetória acadêmico-profissional de pesquisadoras do Instituto Federal de Brasília. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 15, n. 46, p. 245-260, 2022.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Heci Regina Candiani (Trad). São Paulo: Boitempo, 2016. 244p.

DERRIDA, J. **Positions**, Chicago: University of Chicago Press, 1981.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.

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

FALS BORDA, O. **Ante la crisis del país: ideas-acción para el cambio**. Bogotá: El Áncora Editores; Panamericana Editorial, 2003.

FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FRANCO, M. A. Pesquisa-Ação: lembretes de princípios e de práticas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. v. 11, n. 25, p. 358-370, 2019.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliográfica. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. Disponível em:
<http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf>
Acesso em: 30 abr. 2023.

GALEANO, E. **El libro de los abrazos**. Madrid, Siglo XXI, 2003.

GALEANO, E. **Mujeres**. Madrid, Siglo XXI, 2015.

GROSFOGUEL, R. Caos sistêmico, crise civilizatória e projetos descoloniais: pensar mais além do processo civilizatório da modernidade/colonialidade. **Tabula Rasa**, n. 25, 153-74, 2016.

GROSFOGUEL, R. **La compleja relación entre modernidad y capitalismo**: una visión descolonial. Pléyade (Santiago), Santiago, n. 21, p. 29-47, jun. 2018. Disponível em
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-36962018000100029&lng=es&nrm=iso>. acessado em 09 enero 2024.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000100029>.

GROSFOGUEL, R.; ONESKO, G. C. A complexa relação entre modernidade e capitalismo: uma visão descolonial. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 6-23, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78186>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

hooks, b. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

hooks, b. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019. 380 p.

HOPPE, M. C. A concepção de leitura que permeia o trabalho do professor. **Revista Travessias** - ISSN 1982-5935 Vol. 8 Nº 1 – 2014

IFAL. Campi do Instituto Federal de Alagoas. Disponível em;
<<https://www2.ifal.edu.br/campus>>. Acesso em: 29 de jul. 2023.

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, 2016. p.21-39.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018. DOI: 10.14393/LL63-v34n1a2018-1.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem.... Letramento crítico? In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramento e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

JIMENEZ-JIMENEZ, M. L. **Lute como uma gorda**. São Paulo: Philos, 2020

KARNAL, L. *et al.* **História 6**: De antes da escrita aos dilemas do mundo contemporâneo. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

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

KRENAK, A. **Emicida entrevista Ailton Krenak**. Podcast. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nBYMr0Y1ITk>

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. **Español para brasileños**. Sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía. Anuario brasileño de estudios hispánicos, v. 9. 1999, p. 11-19.

LARA, M. T.; MENDONÇA, M. C. O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 185-209, jun. 2020.

LUGONES, M. Toward a Decolonial Feminism. **Hypatia**, v. 25, n. 4, p. 742-759, 2010.

LUGONES, M. Subjetividade escrava, colonialidade de gênero, marginalidade e múltiplas opressões. In: MARIM, C. I.; CASTRO, S. (Orgs). **Políticas de Resistência, Homenagem à María Lugones**. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. **Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. (Cap. 2). Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MARCUSCHI, L. A. *et al.* Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

MARTINO, L. M. S. **O que é o afeto?** uma visão a partir de Spinoza. Casa do Saber. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0OCrnnV518s&t=1s>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MATOS, D. C. V. S. Decolonialidade e Curriculum: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, C. A. (Org.). **América Latina e Língua Espanhola**: Discussões decoloniais. Campinas, SP: Editora Pontes, 2020a.

MATOS, D. C. V.S. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, [S. l.], v. 27, n. 46, 2020b. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9488>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MATOS, D. Brechas e fissuras curriculares: suleando a educação linguística em espanhol. In: IFA, S.; MENICONI, F. C.; NASCIMENTO, A. N. de O. (Org.). **Linguística aplicada na contemporaneidade**: Práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas. Campinas, SP: Editora Pontes, 2023.

MENICONI, F. C.; FEITOSA, D. S.; SILVA, S. B. A produção acadêmica de mães, professoras universitárias, em tempos de pandemia: diálogos acerca da ideologia da maternidade e da divisão sexual do trabalho. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 44, p. 1-19, 2022.

MENICONI, F. C.; SILVEIRA, M. I. M. Escrita argumentativa em língua espanhola: uma análise discursiva e retórica de artigos de opinião de alunos iniciantes do Curso de Letras/Espanhol. **Letras de Hoje**, v. 51, n. 1, pp. 166–175, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2016.1.21608>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21608>. Acesso em: 8 abr. 2023.

MESQUITA, Y. M.; CORREA, H. C. S. A masculinidade tóxic em questão: uma perspectiva psicanalítica. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 1-13, abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v21i1.e10936>.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, Â. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel *et al.* Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes**: sexualidades, ética e política. Gragoatá, v. 14, n. 27, 30 dez. 2009.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. **Português como língua adicional e letramento crítico**: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MUNDURUKU, D. **Índio e indígena** – Mekukradjá (2018). Itaú Cultural. 2018^a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s39FxY3JziE>. Acesso em: 28 de dez. 2023

OLIVEIRA, L. **O que é uma educação decolonial?** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83_O_DECOLONIAL. Acesso em: 01 out. 2022.

PABLOS, J. M. Siempre ha habido infografía. **Revista Latina de Comunicación Social**, Tenerife, v. 5, n. 5, p. 100-120, 1998.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and challenges in applied linguistics from the global South**, New York, NY: Routledge, 1957 [2019].

PLATÃO. **Banquete, Fédon, Sofista e Político**. [Tradução José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa] Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

POTIGUARA, E. **Culturas indígenas**. Youtube. Itaú Cultural, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TZwOXaJVzYU>.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositio**, v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, n. 29, p. 11-20, 1991.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos plurais).

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa** : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores - 1a ed. - Buenos Aires : Tinta Limón, 2010. 80 p.

ROCHA, M. J. T. **Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas**: desconstruções e condutas propositivas. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2021.

ROSA, A. A. S. Áreas culturais latino-americanas. In: MATOS; SOUZA (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, F. M. **Gênero textual digital meme [manuscrito]**: um estudo sobre ensino de língua portuguesa e letramentos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

SILVA, N. L.; MENICONI, C. F. Letramento crítico e decolonialidade: construindo espaços de resignificação. In: ROCHA *et al.* (Orgs.). **Entre a língua, o texto e o discurso**. Teresina: Editora Pathos, 2023.

SILVA, N. L. **Entre letrar e lutar**: resignificando narrativas por meio de uma pedagogia decolonial em língua portuguesa. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística,

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2023.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Longman, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108 p.

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

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). **Pedagogías Decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito, Ecuador, 2013.

WOLF, N. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. 439p.

XAVIER, R. Y. C. *et al.* A lei nº 13.415/2017 e o apagamento da disciplina de língua espanhola dos currículos das escolas públicas de alagoas. **EDUCTE**: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas, v. 11, n. 1, pp. 1425-1450, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifal.edu.br/educate/article/view/1634>>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ZANETTI, V. R.; FERREIRA, C. C. Infografia: ensino e aprendizagem na era da imagem. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor (PDE)**. Curitiba: SEED/PR, 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Em duas vias, firmado por cada participante voluntário/a)

Eu _____, tenho sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa: ***Soy loco por ti, América: letramento crítico e decolonialidade em aulas de língua espanhola do Ensino Médio.***

Recebi da Sra. Júlia Medeiros de Omena, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), responsável por sua execução, as informações do projeto de pesquisa com relação à minha participação neste projeto, as quais me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvida os seguintes aspectos:

1 – O estudo destina-se a analisar as práticas de letramento crítico de educandos do 4º ano do Ensino Médio a partir de atividades desenvolvidas com vistas ao trabalho com a leitura, sobre temáticas decoloniais;

2 - A importância desse estudo é a de contribuir significativamente para possíveis reflexões acerca do ensino-aprendizagem de língua adicional;

3 – Os resultados que se deseja alcançar são os seguintes: Contribuir para que os/as discentes sejam conscientes de seus papéis político e socioeconômicos no seio da América Latina, analisar a criticidade dos/as participantes da pesquisa em relação às propostas de leitura, discussão e produção textual em língua espanhola.

4 – A coleta de dados iniciará em setembro de 2022 e terminará em dezembro de 2022;

5 – O estudo será feito da seguinte forma: elaborarei material didático pedagógico com as temáticas do letramento crítico e decolonialidade que possam contribuir com a formação cidadã desses/as alunos/as;

6 - No que diz respeito aos dados coletados (questionário, entrevista e diário reflexivo), estes serão armazenados em ambiente seguro e controlado pelo pesquisador, pelo prazo mínimo de 5 (cinco) anos. Os dados poderão ser excluídos antes desse prazo, no entanto, por motivo de lei e/ou determinação judicial, os dados podem ser mantidos por período superior. Findada a pesquisa de mestrado, assim como o tempo mínimo de armazenamento, os mesmos serão excluídos com uso de métodos de descarte seguro;

7 – Os incômodos e possíveis riscos a sua saúde são: a) possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, vergonha ao falar de temas como racismo, machismo, homofobia, e outros problemas de ordem social; b) possíveis riscos de contaminação por COVID-19, embora o Ministério da Saúde do Brasil declarou o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), causada pela pandemia da Covid-19. Além disso protocolo de retomada presencial segura do Instituto Federal de Alagoas – Ifal, onde será realizada a pesquisa, consta na sua normativa a exigência que os alunos e os servidores estejam com o ciclo vacinal de imunização contra a Covid-19 completo e determina o uso obrigatório de máscara nas dependências da instituição. No que diz respeito a esses possíveis riscos, a pesquisadora poderá minimizá-los oportunizando outros momentos ou espaços para a

realização das atividades propostas pela pesquisa. Além disso, no momento de opinar sobre o trabalho desenvolvido, os participantes não serão obrigados a emitirem suas opiniões. Mas se ainda assim, ocorrer algum problema, buscaremos soluções conjuntas com os participantes da pesquisa que se sentirem incomodados”. A entrevista ocorrerá por meio de um questionário no google formulário. Os dados coletados serão armazenados em ambiente seguro e controlado pelo pesquisador, pelo prazo mínimo de 5 (cinco) anos. Os dados poderão ser excluídos antes desse prazo, no entanto, por motivo de lei e/ou determinação judicial, os dados podem ser mantidos por período superior. Findada a pesquisa de mestrado, assim como o tempo mínimo de armazenamento, os mesmos serão excluídos com uso de métodos de descarte seguro.

8 - Caso o(a) participante apresente algum desconforto ou incômodo durante a pesquisa, poderá optar por não participar da pesquisa e, ainda, contar com a assistência psicológica da Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões localizado na Av. Lourival Melo Mota s/n. Tabuleiro dos Martins, Maceió, Alagoas ou do Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, onde será realizada a pesquisa.

9 – Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que indiretamente são: a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da educação e refletir sobre seu papel na sociedade e estimulá-lo a ser cidadão/a crítico/a;

10 - Os benefícios sociais esperados são: a) divulgação dos resultados dessa pesquisa em períodos e eventos científicos em âmbito nacional e internacional; b) ajudar a aprimorar o ensino de língua adicional;

11 – Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, por meio de contato presencial, palestras e seminários.

12 – 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;

13 – 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;

14 – O estudo não acarretará nenhuma despesa para você;

16 – Você será indenizado(a) pelo pesquisador por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa;

17 – Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos;

18 – A importância do Comitê de Ética e Pesquisa da UFAL se dá por sua atuação no sentido de colaborar com o pesquisador para que sua **pesquisa** se revista de um caráter **ético**, resguardando os colaboradores direta ou indiretamente afetados por ela, permitindo, ainda, um aprimoramento da consciência dos pesquisadores quanto ao seu papel para o desenvolvimento da ciência e da responsabilidade com os colaboradores da **pesquisa**.

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).

Responsável pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Sra. Júlia Medeiros de Omena

Maceió, _____ de _____ de 2022

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

_____ Assinatura ou impressão datiloscópica do Voluntário(a) e rubricar as demais folhas	_____ Júlia Medeiros de Omena Nome e assinatura do pesquisador responsável
--	---

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL

- Identidade – Como você se identifica?

() Homem

() Mulher

- Identidade – Como você se identifica?

() LGBTQIA+

() Heterossexual

- Identidade – Como você se identifica?

() Negro

() Branco

() Pardo

() Indígena

() Amarelo

- Qual a sua idade?

- Você mora em qual bairro/cidade?

- Você mora com quem?

- Você gosta de ler? Se sim, qual obra foi mais significativa para você?

- Que tipo de música você gosta de ouvir?

- O que você gosta de fazer no seu tempo livre?

- O que você não gosta de fazer?

- Você já estudou Espanhol antes? Se sim, onde e com que objetivo?

- O que você gostaria que fosse diferente na sua escola e nas aulas?

- Qual a sua disciplina favorita?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO 1

Estimado(a) aluno(a):

Você está participando de uma pesquisa de mestrado sobre letramento crítico e decolonialidade em Língua Espanhola no Instituto Federal de Alagoas - campus Maceió. O projeto visa realizar um experimento de ensino focalizando alguns aspectos da formação cidadã e da reflexão sobre a América Latina. Assim sendo, pedimos a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não precisa assinar este questionário. Desse modo, para que sua identidade será preservada pedimos que você adote um nome fictício para responder aos questionários da pesquisa. Por favor, não esqueça desse nome, pois ele te acompanhará durante todo o processo. Obrigada pela sua colaboração.

1. Quais temas relacionados à América Latina, da relação abaixo, você tem interesse em aprender?

- ☐ machismo
- ☐ racismo
- ☐ padrão de beleza
- ☐ homofobia
- ☐ gordofobia
- ☐ violência contra a mulher
- ☐ xenofobia
- ☐ cultura indígena

2. Além dos temas propostos na questão anterior, há mais algum que você gostaria de estudar? Qual/Quais?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO 2

Estimado(a) aluno(a):

Você está participando de uma pesquisa de mestrado sobre letramento crítico e decolonialidade em Língua Espanhola no Instituto Federal de Alagoas - campus Maceió. O projeto visa realizar um experimento de ensino focalizando alguns aspectos da formação cidadã e da reflexão sobre a América Latina. Assim sendo pedimos a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não precisa assinar este questionário. Desse modo, para que sua identidade será preservada pedimos que você adote um nome fictício para responder aos questionários da pesquisa. Por favor, não esqueça desse nome, pois ele te acompanhará durante todo o processo. Obrigada pela sua colaboração. Lembrete: Use o mesmo nome fictício utilizado no questionário 1

1. O que você sentiu ao estudar temas como o machismo e o feminismo?
2. O que você aprendeu com as nossas discussões sobre machismo e feminismo?
3. Você acha que mudou a sua visão sobre o tema (machismo/feminismo)? Se mudou, em que sentido?
4. Você acha que esses conhecimentos (machismo/feminismo) vão contribuir para sua formação como cidadão/cidadã?
5. Você já sofreu algum tipo de preconceito? Se sim, que tipo de preconceito você sofreu? O que você sentiu nessa ocasião?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO 3

Estimado(a) aluno(a):

Você está participando de uma pesquisa de mestrado sobre letramento crítico e decolonialidade em Língua Espanhola no Instituto Federal de Alagoas - campus Maceió. O projeto visa realizar um experimento de ensino focalizando alguns aspectos da formação cidadã e da reflexão sobre a América Latina. Assim sendo, pedimos a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não precisa assinar este questionário. Desse modo, para que sua identidade será preservada pedimos que você adote um nome fictício para responder aos questionários da pesquisa. Por favor, não esqueça desse nome, pois ele te acompanhará durante todo o processo. Obrigada pela sua colaboração.

Lembrete: Use o mesmo nome fictício utilizado nos questionários 1 e 2.

1. Depois das aulas, seu conhecimento sobre os países que compõem a América Latina mudou? Explique.
2. Você se considera latino? Explique.
3. Conhecer sobre aspectos culturais dos países de língua espanhola da América Latina ajudou na construção da sua formação cidadã? Explique.
4. Como foi para você estudar com temas transversais (como machismo, feminismo, padrões de beleza e povos africanos e indígenas) nas aulas de Espanhol? Explique.
5. O que você mais gostou das aulas de Espanhol?
6. O que você não gostou nas aulas de Espanhol?
7. Qual tema das aulas que foi mais relevante para você?

APÊNDICE F – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Soy loco por ti, América: letramento crítico e decolonialidade em aulas de língua espanhola do Ensino Médio

Pesquisador: Edvânia Medeiros de Omena

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 59269422.5.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.728.261

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O presente projeto apresenta as minhas reflexões enquanto professora de espanhol acerca do que espero dos/as alunos/as que irão participar do grupo de estudo, que tipo de saberes quero construir com eles, de modo coletivo. Para tanto, buscarei incluir no ensino da língua reflexões e questionamentos baseados no letramento crítico e no pensamento decolonial, em especial sobre problemas sociais relacionados à América Latina, seus povos, sua história, suas lutas. De igual modo, fomentar a tomada de consciência dos participantes quanto às suas condições de latinoamericano que, apesar de falante do português, compartilham uma história comum com os demais povos da região, quer sejam falantes de espanhol, línguas indígenas, etc...Acredito que tanto o letramento crítico como a decolonialidade possibilitam a compreensão da realidade social na qual as pessoas estão inseridas, sobretudo as oprimidas, levando-as a reivindicarem um lugar de fala, direitos fundamentais, justiça sociais. Palavras-chave: língua espanhola, letramento crítico, decolonialidade.

Metodologia Proposta:

Esta pesquisa se insere na área de Linguística Aplicada por se propor a refletir sobre problemas de relevância social que envolvem a linguagem humana. A Linguística Aplicada, na contemporaneidade, pode ser entendida como uma ciência que estuda os usos da linguagem nos mais variados contextos sociais. É um campo de estudo que corrobora com aqueles pesquisadores

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: 5.728.261

que buscam fazer ciência a partir de um olhar voltado para os contextos sociais vivenciados por pessoas. Por estar alicerçada na Linguística Aplicada, esta pesquisa será mais adequadamente desenvolvida por meio de uma abordagem de natureza qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) uma vez que se trata de uma imersão eminentemente subjetiva, que não permite quantificações de saberes. A finalidade não é obter dados

fechados nem padronizados, mas estudar vivências, experiências e percepções individuais que possam contribuir para a construção de conhecimentos locais úteis às lutas emancipatória de grupos social, política, cultural, econômico e cognitivamente oprimidos. Tenho como objetivo, interpretar e compreender o processo de desenvolvimento da criticidade do grupo e como a experiência de cada um/a dos/as envolvidos/as se dará, considerando que as realidades são heterogêneas e construídas levando em consideração o contexto de cada pessoa. A opção pela pesquisa de cunho autoetnográfico (ELLIS, 2004; TEDLOCK, 2013; STARFIELD, 2020) se justifica por uma busca de reflexão sobre mim, no meu papel professora e mulher numa sociedade machista, de nordestina dentro dos preconceitos existentes no Brasil e no contexto latinoamericano. Dentro dessa desigualdade abissal (SANTOS, 2021), não posso dizer que estou no grupo social dos mais oprimidos, como negros, indígenas e LGBTQI+. De pele branca, heterossexual, moradora de área urbana não periférica, sou, de certo modo, “privilegiada”, não por me sobejarem direitos, mas por faltarem estes a milhões de pessoas neste país. Assim, por meio de uma abordagem autoetnográfica e de uma lente mais ajustada às epistemologias do Sul Global (PENNYCOOK & MAKONI, 2020), buscar ir além do que propõe o cientificismo eurocêntrico, procurar entender e analisar minhas experiências e o contexto que eu estou inserida sob uma perspectiva decolonial e crítica. É nesse sentido, segundo Pathak (2013, p. 595),

que “os métodos pós-coloniais permitem que o autoetnógrafo se analise como ambos, objeto de estudo e como produto de sistemas sociais, políticos e culturais mais amplos”. “No Instituto Federal De Alagoas –IFAL, a língua espanhola é contemplada apenas no último ano do ensino médio, por isso, a pesquisa será desenvolvida presencialmente numa turma de alunos do 4º ano do ensino médio, no horário normal das aulas de língua espanhola. os participantes da pesquisa serão alunos regularmente matriculados em uma turma de 4º ano do IFAL, campus Maceió, com faixa etária de 18 a 20 anos. Turma esta que, normalmente, tem aproximadamente 20 alunos, número sugerido pela pesquisadora por ser, mais ou menos, o número de alunos dessas turmas. Antes de iniciar a pesquisa, será apresentado aos alunos o que é a pesquisa e o que é TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento), também será feita

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: 5.728.261

uma entrevista para conhecer melhor os alunos que participarão da pesquisa. Ao iniciar a pesquisa, será aplicado o questionário 1, com perguntas relacionadas aos conteúdos que iremos estudar durante as aulas. ao longo da pesquisa, serão aplicados 3 questionários semiestruturados: um no início, outro no meio e um no final da pesquisa. Tanto a entrevista como os questionários serão aplicados via google formulários. A pesquisa terá duração de 2 bimestres letivos e ocorrerá de agosto a dezembro do corrente ano. Critério de Inclusão: Serão incluídos na pesquisa os alunos do 4º ano matriculados na disciplina de língua espanhola de uma turma do ensino médio a ser definida. Critério de Exclusão: Os critérios de exclusão serão alunos das séries anteriores que não estiverem matriculados na disciplina de língua espanhola e também alunos menores de 18 anos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar em que medida uma experiência de trabalho baseada em práticas de letramento crítico e decoloniais em língua espanhola contribui para a formação crítica, reflexiva e transformadora dos/as estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Alagoas, campus Maceió e, ao mesmo tempo, analisar-me enquanto professora em trans (formação), na perspectiva do autoconhecimento e enfrentamento dos possíveis impasses presentes nesse processo.

Objetivo Secundário:

Contribuir para que os/as discentes sejam conscientes de seus papéis político e socioeconômicos no seio da América Latina. Analisar a criticidade dos/as participantes da pesquisa em relação às propostas de leitura, discussão e produção textual em língua espanhola. Refletir durante a pesquisa sobre o que eu sei sobre tema da América Latina, decolonialidade e letramento crítico, o que aprendi com as leituras desenvolvidas sobre as temáticas, o que aprendi com meus/minhas alunos/as. Refletir sobre a minha vivência e experiência em relação às práticas de ensino e de conhecimentos conjuntamente construídos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente pesquisa pode apresentar riscos de origem psicológica, como possibilidade de constrangimento ao responder o questionário, desconforto, vergonha ao falar de temas como racismo, machismo, homofobia, e outros problemas de ordem social. Acredito que a pesquisa apresentará risco limitado de origem física, já que o Ministério da Saúde do Brasil declarou o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), causada pela pandemia da Covid-19. Além disso protocolo de retomada presencial segura do Instituto Federal de Alagoas Ifal, onde será realizada a pesquisa, consta na sua normativa a exigência que os alunos e os

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: 5.728.261

servidores estejam com o ciclo vacinal de imunização contra a Covid-19 completo e determina o uso obrigatório de máscara nas dependências da instituição. No que diz respeito a esses possíveis riscos, a pesquisadora poderá minimizá-los oportunizando outros momentos ou espaços para a realização das atividades propostas pela pesquisa. Além disso, no momento de opinar sobre o trabalho desenvolvido, os participantes da não serão obrigados a emitirem suas opiniões. Mas se ainda assim, ocorrer algum problema, buscaremos soluções conjuntas com os participantes da pesquisa que se sentirem incomodados". A entrevista ocorrerá por meio de um questionário no google formulário. Os dados coletados serão armazenados em ambiente seguro e controlado pelo pesquisador, pelo prazo mínimo de 5 (cinco) anos. Os dados poderão ser excluídos antes desse prazo, no entanto, por motivo de lei e/ou determinação judicial, os dados podem ser mantidos por período superior. Findada a pesquisa de mestrado, assim como o tempo mínimo de armazenamento, os mesmos serão excluídos com uso de métodos de descarte seguro.

Benefícios:

Compreendo que a Linguística Aplicada entende a linguagem como algo essencial para mudar o modo como as pessoas vivem, como compreendem a si mesmas e o mundo no qual estão inseridas. Como nos relacionamos com o outro por meio da linguagem em diferentes contextos, sociais, econômicos e culturais. Relacionando essas reflexões com a presente proposta de pesquisa, parte-se da premissa que ao ensinar língua espanhola associada ao letramento crítico e à decolonialidade, irá contribuir para que os/as estudantes reflitam sobre problemas sociais relacionados à América Latina assim como também propiciar uma participação de caráter empoderador e emancipatório diante desta realidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Versão: 4

CAAE: 59269422.5.0000.5013

Submetido em: ____/____/2022

Pesquisadora: Edvânia Medeiros de Omena/UFAL/Letras Seleção mestrado

Título: Soy loco por ti, América: letramento crítico e decolonialidade em aulas de língua espanhola do Ensino Médio

A pesquisadora apresentou uma emenda ao projeto já aprovado anexando os documentos TCLE com os ajustes e com as novas datas, o projeto detalhado e o cronograma com data posterior à aprovação do projeto e excluiu os documentos anteriores, substituindo-os pela nova versão, conforme recomendado no parecer de aprovação.

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: 5.728.261

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos anexados ao protocolo foram examinados.

Recomendações:

Nada a recomendar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

EMENDA APROVADA .

Considerando que todas as recomendações foram parcialmente atendidas, não apresentando óbices éticos:

1. O documento TCLE ajustado foi incluído no protocolo na presente versão.

ATENDIDO PLENAMENTE

2. O cronograma foi ajustado, considerando o início da coleta de dados para data posterior à aprovação), apenas nos seguintes documentos: TCLE, cronograma e projeto detalhado). Contudo, é preciso ajustar o novo cronograma ao PB informações Básicas

PARCIALMENTE ATENDIDO

3. incluído na plataforma o Projeto ajustado

ATENDIDO PLENAMENTE

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

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

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

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

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

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: 5.728.261

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).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2019437_E1.pdf	17/09/2022 11:06:08		Aceito
Cronograma	NOVO_CRONOGRAMA.pdf	17/09/2022 10:53:00	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	novo_projeto_detalhado_soy_loco_por_t_i_america.pdf	17/09/2022 10:51:24	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Novo_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	17/09/2022 10:41:36	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
Outros	NOVA_CARTA_RESPOSTA_2.pdf	25/08/2022 21:14:24	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
Outros	NOVO_QUESTIONARIO_3.pdf	25/08/2022 21:12:37	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
Outros	NOVO_QUESTIONARIO_2.pdf	25/08/2022 21:11:34	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
Outros	NOVO_QUESTIONARIO_1.pdf	25/08/2022 21:10:35	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
Outros	NOVO_Entrevista.pdf	25/08/2022 13:10:10	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
Declaração de Instituição e	declaracao_de_Instituicao_e_Infraestrutura_autorizacao_para_pesquisa.pdf	08/08/2022 10:18:33	Edvânia Medeiros de Omena	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: 5.728.261

Infraestrutura	declaracao_de_Instituicao_e_Infraestrut ura_autorizacao_para_pesquisa.pdf	08/08/2022 10:18:33	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_CUMPRIMENTO_ DAS_NORMAS.pdf	25/07/2022 17:05:49	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.pdf	09/07/2022 09:35:09	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_____assinado.pdf	27/05/2022 13:43:47	Edvânia Medeiros de Omena	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 27 de Outubro de 2022

Assinado por:

Thaysa Barbosa Cavalcante Brandão
(Coordenador(a))

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